INTERNATIONAL EJER CONGRESS 2018

V^th INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

EJERCONGRESS 2018 CONFERENCE PROCEEDINGS

2-5 Mayıs 2018

Akdeniz Üniversitesi

2-5 May 2018

Akdeniz University

Vth INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

EJERCONGRESS 2018 CONFERENCE PROCEEDINGS

2-5 Mayıs 2018

Akdeniz Üniversitesi

2-5 May 2018

Akdeniz University

ANI YAYINCILIK

ANKARA

Vth INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

EJERCONGRESS 2018 BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

EJERCONGRESS 2018 CONFERENCE PROCEEDINGS

Anı Yayıncılık
Kızılırmak Sokak 10/A
Bakanlıklar / Ankara
Basım tarihi : 15 Haziran 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: 978-605-170-218-6

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. Esme 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 TÜRKOĞLU
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. Erdinç 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 GÜNBAYIR
Prof. Dr. İnayet 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 GÖNEN
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 TİTREK
Prof. Dr. Oya Gülendam 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. Rıfat 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. Zuhal 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 ÇİLTAŞ
Doç. Dr. Alper SİNAN
Doç. Dr. Aslı UZ BAŞ
Doç. Dr. Asım ÇİVİTÇİ
Doç. Dr. Asiye İVRENDİ
Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE

Doç. Dr. Atılgan 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 SIĞIRTMAÇ
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 ÖZNACAR
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. Çığıl 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. Esma Buluş KIRIKKAYA
Doç. Dr. Esme HACIEMİNOĞLU
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 SAVİ ÇAKAR
Doç. Dr. Füsun 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. İlke EVİN GENCEL
Doç. Dr. İlknur Çifci TEKİNARSLAN
Doç. Dr. İsmail HAKKI KIZILOLUK
Doç. Dr. Kadir BEYCİOĞLU
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 Tevfik CEPHE
Doç. Dr. Pınar SARPKAYA
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 ERKILIÇ
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 YALAKİ
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. Birsel 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. İlker 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 Üniversites , Eskişehir, Türkiye
Doç. Dr. H.Eray ÇELİK, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye
Doç. Dr. Senel Poyrazli, Penn State University, PA, USA
Assist. Professor,Tao Wang,University of Washington, Bothell, USA

(16351) Türkiye'de Çevre Eğitimi Çalışmalarında Ailenin Yeri

NAZLI GÖKÇE
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

AYŞE TOSUN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyılın önemli problemlerinden biri çevre sorunlarıdır. Her geçen gün hızlı nüfus artışı ve endüstriyel gelişmeler ile birlikte doğal kaynakların bilinçsizce tüketildiği, ekolojik dengenin bozulduğu ve çevre sorunlarının arttığı görülmektedir. Günümüzde çarpık şehirleşme ile birlikte doğal yaşam alanlarının bozulması çocukları da doğal çevreden koparmaktadır. Yapılan araştırmalar, doğadan kopuk ve doğa ile etkileşimde bulunmayan çocukların çevre sorunlarını anlamakta zorlandıklarını göstermektedir. Bu gibi sorunların aşılabilmesinde nitelikli bir çevre eğitiminin önemi büyüktür. Özellikle çevresine duyarlı, sorunların çözümüne aktif katılan bireylerin yetiştirilmesi için ailede başlayıp okulda ve yaşam boyu devam eden bir çevre eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü çevreye ilişkin bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ilk olarak aile içinde gelişmektedir. Çocuk dış dünyayı keşfetmeye başladığı süreçte kendine yakın bulduğu kişileri dolayısıyla da ilk önce ailesini rol model almaktadır. Aile içinde kazanılan olumlu ya da olumsuz davranış, tutum ve alışkanlıklar okul sürecindeki çevre eğitimini de etkilemektedir. Yapılan çevre eğitimi araştırmalarında çoğunlukla ailenin göz ardı edildiği görülmüştür. Bu nedenle çevre eğitimi çalışmalarında ailenin yerinin belirlenmesi araştırılmaya değer görülmüştür.

Çevre eğitiminin tarihsel gelişimine bakıldığında, çevre sorunlarının artmaya başladığı 1970'li yıllara kadar inildiği görülmektedir. Bu tarihlerden itibaren dünyada çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik önemli adımlar atılmaya başlanmış, uluslararası toplantılar gerçekleştirilmiş ve çevre eğitimine yönelik önemli kararlar alınmıştır. Küresel anlamda çevre eğitimine ilişkin en önemli adım 1977'de Tiflis'te gerçekleştirilen "Hükümetler Arası Çevre Eğitim Konferansı" olmuştur. Konferans sonucu kabul edilen bildirge ile çevre eğitiminin niteliği, amaçları ve pedagojik esasları üzerinde durulmuş ve çevre eğitiminin günümüz eğitim programlarında yer alması sağlanmıştır. Bu gelişmelerle birlikte Türkiye'de de gönüllü ve resmi kuruluşlar tarafından çevre bilincinin kazandırılması için çeşitli faaliyetler sürdürülmüş, özellikle eğitim sürecinde çevre eğitimine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Milli Eğitim Programlarında çevre eğitimine yönelik dersler ya da ders içi ilişkilendirmeler biçiminde zaman zaman değişiklikler yapıldığı izlenmiştir. Örneğin 1992 yılında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 274 sayılı kararı ile 4. ve 5. sınıflarda "Çevre, Sağlık, Trafik ve Okuma" dersleri haftada birer saat dönüşümlü olarak ders programına konulmuştur. Yine aynı yıl kurulun 96 sayılı kararı ile ders geçme ve kredili sistem çerçevesinde liselerde "Çevre ve İnsan" başlıklı bir dersin seçmeli ders olarak yürütülmesine karar verilmiştir. Fakat istenilen sonucun alınamaması nedeniyle çevre dersleri programlardan kaldırılmıştır. 2005 yılında Milli Eğitim Ders Öğretim Programlarının değişimiyle birlikte ilkokul ve ortaokullarda, çevre eğitimi doğrudan bir ders olarak değil de ilgili dersler içinde yer almıştır. Son olarak 2017 yılında yenilenen ders öğretim programlarında da aynı durumun devam ettiği görülmektedir. Örneğin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçları içinde çevre duyarlılığının kazanılması ve sürdürülebilir bir çevre anlayışının geliştirilmesine yönelik açıklamalara yer verilmiştir. Türkiye'de çevre eğitimine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle üniversite ve ortaokul öğrencileri ile öğretmenleri kapsadığı, aileyi içine alan çalışmaların sayıca oldukça az olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırma ile yaklaşık son 20 yılda Türkiye'de çevre eğitimi çalışmalarında ailenin yerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada çevre eğitimi alanında yapılmış olan çalışmaların derinlemesine incelenmesi, anlaşılması ve elde edilen bilgilerden yola çıkarak yorumlanması amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Ayrıca amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme benimsenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi ile de araştırmacının önceden belirlediği bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların örnekleme alınması amaçlanmaktadır. Buna göre araştırmanın kapsamını oluşturacak çalışmaları belirlemek için Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nde yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezleri ile EbscoHost veri tabanında yayımlanan makaleler incelenmiştir. Araştırmada 2000-2017 yılları arasında çevre eğitimi kapsamında yayımlanan, "çevre eğitimi" ve "çevre eğitimi ve aile" anahtar kelimelerini içine alan 49 tez ve 57 dergideki 307 makale incelenmiştir. Ancak çevre eğitimi kapsamında yer alan 49 tezden 11'inde yayım kısıtlaması olduğu için araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Verilerin toplanması ve analiz sürecinde ilgili literatür taranarak "çevre eğitimi yayım sınıflama formu" geliştirilmiştir. Çevre eğitimi alan uzmanlarının görüşleri alınarak formun kapsam geçerliği sağlanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan formda çalışmanın adı, yılı, yayın türü, anabilim dalı, araştırma türü, konu/tema, araştırma deseni, örneklem/çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemi yer almaktadır. Araştırma kapsamındaki çalışmalar hazırlanan çevre eğitimi yayım

sınıflama formuna göre kodlanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde, veriler kodlandıktan sonra birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılır biçimde düzenlenmiş, bu şekilde incelenen çalışmalar belli kategoriler altında analiz edilmiştir. Geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasında değerlendirilen makalelerin araştırmacıların görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesine dikkat edilmiştir. Son olarak içerik analizi ile incelenen tez ve makalelerden elde edilen olan veriler, belirlenen başlıklara göre SPSS programına kaydedilmiş ve yüzde ve frekanslar hesaplanmıştır.

İçinde bulunduğumuz yüzyılın önemli problemlerinden biri çevre sorunlarıdır. Her geçen gün hızlı nüfus artışı ve endüstriyel gelişmeler ile birlikte doğal kaynakların bilinçsizce tüketildiği, ekolojik dengenin bozulduğu ve çevre sorunlarının arttığı görülmektedir. Günümüzde çarpık şehirleşme ile birlikte doğal yaşam alanlarının bozulması çocukları da doğal çevreden koparmaktadır. Yapılan araştırmalar, doğadan kopuk ve doğa ile etkileşimde bulunmayan çocukların çevre sorunlarını anlamakta zorlandıklarını göstermektedir. Bu gibi sorunların aşılabilmesinde nitelikli bir çevre eğitiminin önemi büyüktür. Özellikle çevresine duyarlı, sorunların çözümüne aktif katılan bireylerin yetiştirilmesi için ailede başlayıp okulda ve yaşam boyu devam eden bir çevre eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü çevreye ilişkin bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ilk olarak aile içinde gelişmektedir. Çocuk dış dünyayı keşfetmeye başladığı süreçte kendine yakın bulduğu kişileri dolayısıyla da ilk önce ailesini rol model almaktadır. Aile içinde kazanılan olumlu ya da olumsuz davranış, tutum ve alışkanlıklar okul sürecindeki çevre eğitimini de etkilemektedir. Yapılan çevre eğitimi araştırmalarında çoğunlukla ailenin göz ardı edildiği görülmüştür. Bu nedenle çevre eğitimi çalışmalarında ailenin yerinin belirlenmesi araştırılmaya değer görülmüştür.

Çevre eğitiminin tarihsel gelişimine bakıldığında, çevre sorunlarının artmaya başladığı 1970'li yıllara kadar inildiği görülmektedir. Bu tarihlerden itibaren dünyada çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik önemli adımlar atılmaya başlanmış, uluslararası toplantılar gerçekleştirilmiş ve çevre eğitimine yönelik önemli kararlar alınmıştır. Küresel anlamda çevre eğitimine ilişkin en önemli adım 1977'de Tiflis'te gerçekleştirilen "Hükümetler Arası Çevre Eğitim Konferansı" olmuştur. Konferans sonucu kabul edilen bildirge ile çevre eğitiminin niteliği, amaçları ve pedagojik esasları üzerinde durulmuş ve çevre eğitiminin günümüz eğitim programlarında yer alması sağlanmıştır. Bu gelişmelerle birlikte Türkiye'de de gönüllü ve resmi kuruluşlar tarafından çevre bilincinin kazandırılması için çeşitli faaliyetler sürdürülmüş, özellikle eğitim sürecinde çevre eğitimine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Milli Eğitim Programlarında çevre eğitimine yönelik dersler ya da ders içi ilişkilendirmeler biçiminde zaman zaman değişiklikler yapıldığı izlenmiştir. Örneğin 1992 yılında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 274 sayılı kararı ile 4. ve 5. sınıflarda "Çevre, Sağlık, Trafik ve Okuma" dersleri haftada birer saat dönüşümlü olarak ders programına konulmuştur. Yine aynı yıl kurulun 96 sayılı kararı ile ders geçme ve kredili sistem çerçevesinde liselerde "Çevre ve İnsan" başlıklı bir dersin seçmeli ders olarak yürütülmesine karar verilmiştir. Fakat istenilen sonucun alınamaması nedeniyle çevre dersleri programlardan kaldırılmıştır. 2005 yılında Milli Eğitim Ders Öğretim Programlarının değişimiyle birlikte ilkokul ve ortaokullarda, çevre eğitimi doğrudan bir ders olarak değil de ilgili dersler içinde yer almıştır. Son olarak 2017 yılında yenilenen ders öğretim programlarında da aynı durumun devam ettiği görülmektedir. Örneğin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçları içinde çevre duyarlılığının kazanılması ve sürdürülebilir bir çevre anlayışının geliştirilmesine yönelik açıklamalara yer verilmiştir. Türkiye'de çevre eğitimine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle üniversite ve ortaokul öğrencileri ile öğretmenleri kapsadığı, aileyi içine alan çalışmaların sayıca oldukça az olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırma ile yaklaşık son 20 yılda Türkiye'de çevre eğitimi çalışmalarında ailenin yerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada çevre eğitimi alanında yapılmış olan çalışmaların derinlemesine incelenmesi, anlaşılması ve elde edilen bilgilerden yola çıkarak yorumlanması amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Ayrıca amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme benimsenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi ile de araştırmacının önceden belirlediği bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların örnekleme alınması amaçlanmaktadır. Buna göre araştırmanın kapsamını oluşturacak çalışmaları belirlemek için Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nde yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezleri ile EbscoHost veri tabanında yayımlanan makaleler incelenmiştir. Araştırmada 2000-2017 yılları arasında çevre eğitimi kapsamında yayımlanan, "çevre eğitimi" ve "çevre eğitimi ve aile" anahtar kelimelerini içine alan 49 tez ve 57 dergideki 307 makale incelenmiştir. Ancak çevre eğitimi kapsamında yer alan 49 tezden 11'inde yayım kısıtlaması olduğu için araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Verilerin toplanması ve analiz sürecinde ilgili literatür taranarak "çevre eğitimi yayım sınıflama formu" geliştirilmiştir. Çevre eğitimi alan uzmanlarının görüşleri alınarak formun kapsam geçerliği sağlanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan formda çalışmanın adı, yılı, yayın türü, anabilim dalı, araştırma türü, konu/tema, araştırma deseni, örneklem/çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemi yer almaktadır. Araştırma kapsamındaki çalışmalar hazırlanan çevre eğitimi yayım sınıflama formuna göre kodlanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde, veriler kodlandıktan sonra birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılır biçimde düzenlenmiş, bu şekilde incelenen çalışmalar belli kategoriler altında analiz edilmiştir. Geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasında değerlendirilen makalelerin araştırmacıların görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesine dikkat edilmiştir. Son olarak içerik analizi ile incelenen tez ve makalelerden elde edilen olan veriler, belirlenen başlıklara göre SPSS programına kaydedilmiş ve yüzde ve frekanslar hesaplanmıştır.

Araştırma bulgularına göre; 2000-2017 yılları arasında çevre eğitiminde aileyi içine alan 7 yüksek lisans tezi (%38,9), 2 doktora tezi (11,1) ve 9 (%50,0) makale yayımlandığı, bunların yıllara göre dağılıma bakıldığında en fazla 2011 (%16,7) ve

2015'te (%16,7) olduğu görülmüştür. Buna göre en fazla makale, en az doktora tezi türünde çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çevre eğitiminde aileyi içine alan toplam 18 çalışmadan 6'sının (%33,3) okulöncesi eğitimi anabilim dalında, 4'ünün ise aile ve tüketici bilimleri anabilim dalında yapıldığı belirlenmiştir. Çalışmalar genel itibariyle okulöncesi eğitimle sınırlı kalmıştır. Araştırma desenlerine göre; çalışmalardan 11'inde nicel desen kullanılırken, 4'ü alan yazınla oluşturulmuş, 3'ü karma desenle yapılmış, sadece nitel desenli çalışmaya ise rastlanmamıştır. Sonuç olarak Türkiye'de çevre eğitiminde aileyi içine alan çalışmalarının yeterli olmadığı görülmüş ve aile katılımlı çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre; 2000-2017 yılları arasında çevre eğitiminde aileyi içine alan 7 yüksek lisans tezi (%38,9), 2 doktora tezi (11,1) ve 9 (%50,0) makale yayımlandığı, bunların yıllara göre dağılıma bakıldığında en fazla 2011 (%16,7) ve 2015'te (%16,7) olduğu görülmüştür. Buna göre en fazla makale, en az doktora tezi türünde çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çevre eğitiminde aileyi içine alan toplam 18 çalışmadan 6'sının (%33,3) okulöncesi eğitimi anabilim dalında, 4'ünün ise aile ve tüketici bilimleri anabilim dalında yapıldığı belirlenmiştir. Çalışmalar genel itibariyle okulöncesi eğitimle sınırlı kalmıştır. Araştırma desenlerine göre; çalışmalardan 11'inde nicel desen kullanılırken, 4'ü alan yazınla oluşturulmuş, 3'ü karma desenle yapılmış, sadece nitel desenli çalışmaya ise rastlanmamıştır. Sonuç olarak Türkiye'de çevre eğitiminde aileyi içine alan çalışmalarının yeterli olmadığı görülmüş ve aile katılımlı çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Çevre Eğitimi, Aile, Tezler, Makaleler, İçerik Analizi.

Kaynakça

Altuntaş, E. Ç. ve Turan, S. L. (2016). Çevre eğitiminde 2010-2015 yılları arasında yapılan araştırmalar ve eğilimler. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES, 3*(2), 1-14.

Bahar, M. ve Kiras, B. (2017). Türkiye'de yayımlanan çevre eğitimi konulu makale ve tezlerin genel analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(4), 1702-1720.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemler (3. Baskı).* Ankara: Pegem A Akademi.

Cresswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing amang five appproaches*. London: SAGE.

Erman, A. M. (2013). *Etkin çevre bilincinin yerleştirilmesinde aile, okul ve sosyal yaşam alanının etkisi* **(**Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Erol, A. (2016). *Proje yaklaşımına dayanan aile katılımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Gülay, H. (2011). Ağaç yaş iken eğilir: Yaşamın ilk yıllarında çevre eğitiminin önemi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, *4* (3), 240-245.

Güven, S. ve Yılmaz, N. (2017). Role and Importance of Family at Preschool Children Environmental Education. *European Journal of Sustainable Development*, *6*(4), 105-114.

Ogelman, H. G.,ve Güngör, H. (2015). Türkiye'deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000-2014 yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(32), 180-194.

Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye'de çevre eğitimi üzerine yapılan araştırmalar: bir içerik analizi çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 50-60.

Kaya, N., Çobanoğlu, M., ve Artvinli, E. (2011). Sürdürülebilir kalkınma için Türkiye'de ve dünyada çevre eğitimi çalışmaları. *6. Ulusal Coğrafya Sempozyumu*, 407-417.

Kınık, B., Okyay, Ö., ve Aydoğan, Y. (2016). 24-36 aylık çocuklarda aile katılımlı çevre eğitiminin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(5), 2143-2156.

Kurt G., F. (2015). Çevre eğitim programının 48-66 aylık çocukların çevresel farkındalıklarına etkisi (Doktora tezi). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

Koçak Tümer, N. B. (2015). *Okul öncesi çocuklar için "çocuklar için çevre ölçeği"nin geliştirilmesi ve çevre eğitim programının çocukların çevreye karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şafak, Ş., ve Erkal, S. (1999). Çevre eğitimi ve aile. *Eğitim ve Bilim*, *23*(112), 63-66.

Tanrıverdi, B. (2010). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *34*(151), 90-103.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, Ş., Aydın, F.,ve Bahar, M. (2015). 1992-2011 yılları arasında çevre eğitimi ile ilgili yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerindeki genel yönelimlerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 383-413.

Yoleri, S. (2012). Çocuk ve çevre: Okul öncesi çocuklar arasında çevre bilinci oluşturma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34, 100-111.

(17238) Uluslararası Çevre Eğitimi Araştırmalarına Bir Bakış

MEHMET ÜRÜNİBRAHİMOĞLU
M.E.B

DURMUŞ BURAK
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

NAZLI GÖKÇE
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21. yy' da yaşanan endüstriyel ve teknolojik gelişim, yaşam kalitemizi artırmasına rağmen doğal kaynakların yok olmaya başlaması, hava-su-toprak kirliliğinin artması, hayvanların ve bitkilerin nesillerinin yok olma tehlikesi yaşaması ve iklim değişikliği gibi pek çok sorunu da beraberinde getirmiştir. Çevre sorunları olarak tanımlanan bu olumsuzluklaringerçek nedeninin yine insanların aldığı ve uyguladığı kararlar, yani insan davranışları olduğu görülmektedir Dolayısıyla bu durumun önüne geçebilmek öncelikle insanların davranışlarını değiştirecek nitelikli bir çevre eğitimi ile mümkündür. Çevre sorunlarının küresel boyutları, çözümler üretmeye çalışan ülkeleri bu konuda tek bir hedefe odaklamış, önlem amaçlı politikalar geliştirmeye ve uluslararası nitelikte çevre eğitimi çalışmalarına yöneltmiştir.

İlk kez 1948 yılında Paris'te Uluslararası Doğayı Koruma Birliği Konferansında kullanılan çevre *eğitimi* kavramı, 1972'de Birleşmiş Milletler öncülüğünde düzenlenen konferansta daha evrensel bir niteliğe bürünmüş, çevre sorunlarının karşısında çözümler üretebilmek için bireye veya topluma gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılması olduğu vurgulanmıştır. Birçok bilim dalı ile ilişkili olan çevre eğitimi, Türkiye'de okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar farklı eğitim kademelerinde disiplinler arası bir anlayışla yürütülmektedir. Bu nedenle çevre eğitimi konusunda yapılan bilimsel çalışmalara da farklı çalışma alanlarında rastlanmaktadır.

Çevre eğitimi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bilimsel çalışmaların bütünü bu konudaki ilgili alanyazını oluşturmaktadır. Çevre eğitiminin gelişim süreci bu alanyazınla yakından ilişkilidir. Çünkü ilgili alanyazın, çevre eğitiminde yapılan çalışmaların mevcut durumunu sunmakta, yeni yapılacak çalışmalara başlangıç noktası oluşturarak araştırmacılar için bir yol haritası çizmektedir.. Bu bağlamda çevre eğitimi ile ilgili alanyazının, dönem dönem bir bütün olarak ele alınması ve incelenmesinin; yapılan çalışmaların konu alanlarına eğilimlerini belirlemede, uygulanan araştırma yöntemlerini ortaya çıkarmada ve araştırmacılara bir yol haritası sunmada önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmaların genellikle ulusal düzeyde kaldığı görülmüştür. Bu nedenle yurt dışında yapılan çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesinin, bu konuda Türkiye'de çalışan araştırmacılara ışık tutacağı ümit edilmiştir.

Bu araştırmada, çevre eğitimi kapsamında uluslararası düzeyde ve etki değeri en yüksek dergideki makalelerin konuları, yöntemleri gibi çeşitli açılardan incelenmesi ve örnekler sunulması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda çalışmada çevre eğitimi ile ilgili uluslararası yenilikler belirlenerek araştırmacılara yapacakları çalışmalarda farklı ve uygulanabilir öneriler sunulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarının çevre eğitimine ilgi duyan ve bu konuda çalışan bilim insanlarına farklı bakış açıları kazandırarak alana katkı getireceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Dokümanların seçiminde amaçlı örneklem tekniklerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Kullanılan ölçütler: (i) derginin isminde *eğitim* (education) ve *çevre* (environmental) kelimelerinin geçmesi, (ii) SSCI'de taranıyor olması ve (iii) 2016 yılında SSCI' de taranan dergiler arasında çevre eğitiminde en yüksek etki değerine sahip olmasıdır. Bu ölçütleri karşılaması nedeniyle *Environmental Education Research*(EER) dergisi seçilmiştir. EER, çevre eğitimi alanında, 2016 yılında etki değeri (ED=1.709) en yüksek dergidir.

Çalışmanın verilerini EER'de 2016 yılında yayımlanan 46 makale oluşturmaktadır. Makaleler Anadolu Üniversitesinin ücretsiz veri tabanı kullanılarak dijital ortama tam metin olarak aktarılmıştır. Tez özeti, editör yorumu, kitap özeti ve özel sayılar çalışmanın dışında tutulmuştur. Çalışmada kodlama anahtarı olarak araştırmacıların geliştirdiği Makale Değerlendirme Formu (MDF) kullanılmıştır. MDF, altı bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; *makalenin tanımlayıcı bilgileri* (başlık, anahtar kelimeler, genel konusu, atıf sayısı vd.), *yöntem* (ampirikolan/olmayan, nicel, nitel, karma araştırma vb.), *örneklem/çalışma grubu*(örneklem/katılımcı büyüklüğü, çalışma sahası vb.), *veri toplama/analiz* (veri toplama araçları, veri analiz teknikleri), *makalenin kısa özeti* (araştırma problemi, amacı, bulgular, sonuçlar) ve *önerilerden* oluşmaktadır.

Dokümanlar iki araştırmacı tarafından MDF'de yer alan kategorilere göre kodlanmıştır. İki araştırmacının yapmış olduğu kodlamaların tutarlılığı (Görüş Birliği/[Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı]) formülü ile belirlenmiş, 0.73 olarak hesaplanmış, son

olarak görüş ayrılığı yaşanan kodlamalar, araştırmacıların görüş birliği ile yeniden kodlanmıştır. Kodlanan veriler SPSS programına aktarılmış, bulgular grafik, frekans ve yüzde tabloları ile betimsel biçimde sunulmuştur. İçerik analizi sonucu araştırmalar içinde konuları, süresi, katılımcıları, veri toplama araçları ve veri analizi gibi temalar bakımından dikkat çekici bulunanlardan örnekler tespit edilmiştir.

21. yy' da yaşanan endüstriyel ve teknolojik gelişim, yaşam kalitemizi artırmasına rağmen doğal kaynakların yok olmaya başlaması, hava-su-toprak kirliliğinin artması, hayvanların ve bitkilerin nesillerinin yok olma tehlikesi yaşaması ve iklim değişikliği gibi pek çok sorunu da beraberinde getirmiştir. Çevre sorunları olarak tanımlanan bu olumsuzlukların gerçek nedeninin yine insanların aldığı ve uyguladığı kararlar, yani insan davranışları olduğu görülmektedir Dolayısıyla bu durumun önüne geçebilmek öncelikle insanların davranışlarını değiştirecek nitelikli bir çevre eğitimi ile mümkündür. Çevre sorunlarının küresel boyutları, çözümler üretmeye çalışan ülkeleri bu konuda tek bir hedefe odaklamış, önlem amaçlı politikalar geliştirmeye ve uluslararası nitelikte çevre eğitimi çalışmalarına yöneltmiştir.

İlk kez 1948 yılında Paris'te Uluslararası Doğayı Koruma Birliği Konferansında kullanılan çevre *eğitimi* kavramı, 1972'de Birleşmiş Milletler öncülüğünde düzenlenen konferansta daha evrensel bir niteliğe bürünmüş, çevre sorunlarının karşısında çözümler üretebilmek için bireye veya topluma gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılması olduğu vurgulanmıştır. Birçok bilim dalı ile ilişkili olan çevre eğitimi, Türkiye'de okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar farklı eğitim kademelerinde disiplinler arası bir anlayışla yürütülmektedir. Bu nedenle çevre eğitimi konusunda yapılan bilimsel çalışmalara da farklı çalışma alanlarında rastlanmaktadır.

Çevre eğitimi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bilimsel çalışmaların bütünü bu konudaki ilgili alanyazını oluşturmaktadır. Çevre eğitiminin gelişim süreci bu alanyazınla yakından ilişkilidir. Çünkü ilgili alanyazın, çevre eğitiminde yapılan çalışmaların mevcut durumunu sunmakta, yeni yapılacak çalışmalara başlangıç noktası oluşturmaktadır. Bu bağlamda çevre eğitimi ile ilgili alanyazının, dönem dönem bir bütün olarak ele alınması ve incelenmesinin; yapılan çalışmaların konu alanlarına eğilimlerini belirlemede, uygulanan araştırma yöntemlerini ortaya çıkarmada ve araştırmacılara bir yol haritası sunmada önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmaların genellikle ulusal düzeyde kaldığı görülmüştür. Bu nedenle yurt dışında yapılan çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesinin, bu konuda Türkiye'de çalışan araştırmacılara ışık tutacağı ümit edilmiştir.

Bu araştırmada, çevre eğitimi kapsamında uluslararası düzeyde ve etki değeri en yüksek dergideki makalelerin konuları, yöntemleri gibi çeşitli açılardan incelenmesi ve örnekler sunulması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda çalışmada çevre eğitimi ile ilgili uluslararası yenilikler belirlenerek araştırmacılara yapacakları çalışmalarda farklı ve uygulanabilir öneriler sunulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarının çevre eğitimine ilgi duyan ve bu konuda çalışan bilim insanlarına farklı bakış açıları kazandırarak alana katkı getireceği düşünülmektedir.

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Dokümanların seçiminde amaçlı örneklem tekniklerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Kullanılan ölçütler: (i) derginin isminde *eğitim* (education) ve *çevre* (environmental) kelimelerinin geçmesi, (ii) SSCI'de taranıyor olması ve (iii) 2016 yılında SSCI' de taranan dergiler arasında çevre eğitiminde en yüksek etki değerine sahip olmasıdır. Bu ölçütleri karşılaması nedeniyle *Environmental Education Research*(EER) dergisi seçilmiştir. EER, çevre eğitimi alanında, 2016 yılında etki değeri (ED=1.709) en yüksek dergidir.

Çalışmanın verilerini EER'de 2016 yılında yayımlanan 46 makale oluşturmaktadır. Makaleler Anadolu Üniversitesinin ücretsiz veri tabanı kullanılarak dijital ortama tam metin olarak aktarılmıştır. Tez özeti, editör yorumu, kitap özeti ve özel sayılar çalışmanın dışında tutulmuştur. Çalışmada kodlama anahtarı olarak araştırmacıların geliştirdiği Makale Değerlendirme Formu (MDF) kullanılmıştır. MDF, altı bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; *makalenin tanımlayıcı bilgileri* (başlık, anahtar kelimeler, genel konusu, atıf sayısı vd.), *yöntem* (ampirik olan/olmayan, nicel, nitel, karma araştırma vb.), *örneklem/çalışma grubu*(örneklem/katılımcı büyüklüğü, çalışma sahası vb.), *veri toplama/analiz* (veri toplama araçları, veri analiz teknikleri), *makalenin kısa özeti* (araştırma problemi, amacı, bulgular, sonuçlar) ve *önerilerden* oluşmaktadır.

Dokümanlar iki araştırmacı tarafından MDF'de yer alan kategorilere göre kodlanmıştır. İki araştırmacının yapmış olduğu kodlamaların tutarlılığı (Görüş Birliği/[Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı]) formülü ile belirlenmiş, 0.73 olarak hesaplanmış, son olarak görüş ayrılığı yaşanan kodlamalar, araştırmacıların görüş birliği ile yeniden kodlanmıştır. Kodlanan veriler SPSS programına aktarılmış, bulgular grafik, frekans ve yüzde tabloları ile betimsel biçimde sunulmuştur. İçerik analizi sonucu araştırmalar içinde konuları, süresi, katılımcıları, veri toplama araçları ve veri analizi gibi temalar bakımından dikkat çekici bulunanlardan örnekler tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonunda, 2016 yılında SSCI' de taranan dergiler arasında çevre eğitiminde en yüksek etki değerine sahip Environmental Education Research (EER) dergisinde yayımlanan 46 makalenin 14 ülkede, büyük çoğunluğunun Avrupa ve Kuzey Amerika'da (%71.8, f=33),en fazla ABD'de (%28.3, f=13)yapıldığı tespit edilmiştir. Makalelerin büyük çoğunluğu birden fazla yazarın katılımıyla gerçekleştirilmiş(%88.2, f=37), çoğunlukla nitel araştırma deseni (%34.7, f=16) tercih edilmiştir. İncelenen makaleden bazıları özgün yapılarıyla dikkat çekici bulunmuştur. Bu çalışmalardan; Garibay, Ong ve Vincent'in (2016) yürüttükleri çevresel adalet konulu araştırması Dentzau ve Martinez'in (2016) iki yıllık süreç içinde

geliştirdikleri ilkokul öğrencilerine yönelik çizim temelli değerlendirme aracı, Triana'nın (2016) üniversite öğrencilerinin ve çiftçilerin birlikte organik tarım yaptıkları proje çalışması örnek olarak sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada 2016 yılında SSCI' de taranan dergiler arasında çevre eğitiminde en yüksek etki değerine sahip Environmental Education Research (EER) dergisinde yayımlanan 46 makalenin 14 ülkede, büyük çoğunluğunun Avrupa ve Kuzey Amerika'da (%71.8, f=33),en fazla ABD'de (%28.3, f=13) yapıldığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca makalelerin büyük çoğunluğu birden fazla yazarın katılımıyla gerçekleştirilmiş (%88.2, f=37), çoğunlukla nitel araştırma deseni (%34.7, f=16) tercih edilmiştir. İncelenen makaleden bazıları özgün yapılarıyla dikkat çekici bulunmuştur. Bu çalışmalara, Garibay, Ong ve Vincent'in (2016) yürüttükleri çevresel adalet çalışması konu, Dentzau ve Martinez'in (2016) ilkokul öğrencilerine yönelik çizim temelli değerlendirme aracı geliştirme çalışması süreç ve Triana'nın (2016) çalışmasında çiftçi ve yükseköğretim öğrencilerini bir araya getiren çalışma grubu katılımcıları bakımından örnek olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Çevre eğitimi, uluslarası araştırmalar

Kaynakça

Bahar, M. Kiras, B. (2017). Türkiye'de yayımlanan çevre eğitimi konulu makale ve tezlerin genel analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(4), 1702-1720.

Benjamin Triana (2016) Ethnography of a sustainable agriculture program: a case study of a social movement's inception and growth on a university campus, *Environmental Education Research*, 2(22), 248-270, doı: 10.1080/13504622.2015.1015496

Bilgin, N. (2006). Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar (2. bs.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çakırlar Altuntaş, E. ve Turan, S. L. (2016). Çevre eğitiminde 2010-2015 yılları arasında yapılan araştırmalar ve eğilimler. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES, 3*(2), 1-14.doı: 10.1080/13504622.2014.930728

Erdogan, M., Marcinkowski, T., & Ok, A. (2009). Content analysis of selected features of K-8 environmental education research studies in Turkey, 1997–2007, *Environmental Education Research, 15*(5), 525-548. doı: 10.1080/13504620903085776.

Green, C. J. (2015) Toward young children as active researchers: A critical review of the methodologies and methods in early childhood environmental education, *The Journal of Environmental Education, 46(4)*, 207-229, doı: 10.1080/00958964.2015.1050345

Güven, E., Kaplan, Z., Varinlioğlu, S., Sungur Gül, K., Hamalosmanoğlu, M. ve Bozkurt, O. (2011). Türkiye'de çevre eğitimi alanında yapılmış küresel ısınma ve sera etkisi konulu akademik araştırmaların sonuçlarının incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2*(8), 1-18.

Hart, P.,&Nolan, K. (1999). A critical analysis of research in Environmental education, *Studies in ScienceEducation, 1(34)*, 1-69, doı: 10.1080/03057269908560148

Garibay, J. C., Ong, P., & Vincent, S. (2016). Program and institutional predictors of environmental justice inclusion in U.S. post-secondary Environmental and sustainability curricula, *Environmental Education Research*, *7(22)*, 919-942, doı:10.1080/13504622.2015.1054263

Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye'de çevre eğitimi üzerine yapılan araştırmalar: Bir içerik analizi çalışması, *Marmara Coğrafya Dergisi, 34,* 50-60.

Aikens, K., McKenzie, M., & Vaughter, P. (2016). Environmental and sustainability education policy research: a systematic review of methodological and thematic trends, *Environmental Education Research, 3(225)*, 333-359, doı:10.1080/13504622.2015.1135418

Küçükoğlu, A. ve Ozan, C. (2011). Sınıf öğretmenliği lisansüstü eğitim uygulamalarına ilişkin bir içerik analizi. *Uluslararası Avrupa Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(12), 27-47.

Dentzau M. W. & Martínez A. J. (2016). The development and validation of an alternative assessment to measure changes in understanding of the longleaf pine ecosystem, *Environmental Education Research*, *1(22)*, 129-152.

Ogelman, H. G. ve Güngör, H. (2015). Türkiye'deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000-2014 yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32*(12), 180-194.

Silverman, D. (2013). Doing qualitative research (4th ed.).Thousand Oaks, CA: SAGE.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. Epsilon Yayınları: İstanbul.

Thomson Reuters. (2017). Journal Citation Report (JCR) Social Science. 21.12.2017 tarihinde http://adminapps.web of knowledge.com/JCR/JCR adresinden erişildi.

Timur, B., Yılmaz, Ş. ve Timur, S. (2014). Çevre okuryazarlığı ile ilgili 1992-2012 yılları arasında yayımlanan çalışmalarda genel yönelimlerin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi,3(5),* 22-41.

Venkarataman, B. (2008). Why environmental education? *Environment Magazine, 50*(5). 8-10.

Yang, J. S. (1993). Perceptions of pre-service secondary school teachers in Taiwan, the Republic of China, concerning environmental education. Unpublished Doctoral Dissertation A&M University.

(14525) Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Zihinsel İmgeler

MEHMET KANAK
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

SERPİL PEKDOĞAN
HİTİT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günlük hayatımızda sıklıkla kullandığımız cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları birbiri yerine kullanılsa da farklı anlamları olan iki ayrı kavramdır. "Cinsiyet" kişinin kadın ya da erkek olarak gösterdiği genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikleri olarak tanımlanmaktadır. (Vefikuluçay, Zeyneloğlu, Eroğlu, Taşkın, 2007). 'Toplumsal Cinsiyet' (Gender) ise kadın ve erkeğin toplum içindeki statüsünü, bunlara uygun rollerini, görev ve sorumluluklarını, konumunu, toplumun bireyi nasıl görüp algıladığını ve beklentilerini kapsamaktadır (Sancar'dan akt. Öngen, Aytaç, 2013).

Cinsiyeti doğa belirlerken, toplumsal cinsiyeti kültür belirlemektedir (Öngen, Aytaç, 2013). Bütün toplumlarda doğuştan gelen biyolojik farklılıklar kültürel olarak yorumlanıp değerlendirilir. Böylece kadınlar ve erkeklerin hangi davranış ve faaliyetleri yapabileceklerine, hangi haklara ve güce kimin ne derece sahip olduğuna veya sahip olması gerektiğine ilişkin toplumsal beklentiler geliştirilir (Ecevit, 2003). Bu nedenle toplumsal cinsiyet kavramının tanımında biyolojik farklılıklar değil, kadın ve erkek olarak toplumun bizi nasıl gördüğü, nasıl algıladığı, nasıl düşündüğü ve nasıl davranmamızı beklediği ile ilgili değerler, beklentiler, yargılar ve roller bulunmaktadır (Vefikuluçay, Zeyneloğlu, Eroğlu, Taşkın, 2007).

İnsanlar dişi veya erkek cinsiyeti ile doğarlar ancak yetiştirilirken toplumun cinsiyetlerine özgü beklediği roller çerçevesinde kız veya erkek çocuk olmayı öğrenerek büyürler (Terzioğlu ve Taşkın, 2008). Buna göre erkeklerden güçlü olmaları, ailelerini geçindirmeleri, çevre üzerinde belirli bir etkinlik ve kontrol sağlamaları; kadınlardan ise sabırlı, anlayışlı olmaları, evi çekip çevirmeleri, insan ilişkilerini düzenlemeleri beklenmektedir (İmamoğlu, akt. Günay ve Bener, 2011). Bu tür beklentilerin insanların zihninde çeşitli imgeler oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Metafor, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araç olarak değerlendirilmektedir (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Metafor, algısal benzerlik olan bir objeden diğerine geçen anlam transferidir. (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Semerci, 2007). "Metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavrayışımıza sinen bir düşünce biçimi ve bir görme biçimi anlamına gelir" (Morgan, 1998: 14). Aynı zamanda metaforlar bireyin edindiği deneyimlerin, önceden geçirmiş oldukları yaşantıların, zihin yoluyla belli bir kavrayış biçiminden başka bir kavrayış biçimine doğru yönelmesini sağlar ve kavramlara ilişkin farklı yapılar oluşturmasına neden olur (Kövecses, 2000). Alan yazın incelendiğinde metaforlara ilişkin bir çok çalışma yapılmasına rağmen lise öğrencilerinin toplumsal cinsiyete ilişkin metaforik algılarının ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Metaforlar karmaşık yapıların ya da farklı deneyimlerin, yeni bir biçimde ifade edilmesine olanak sağlamaktadır (Vosnıadov & Ortony, 1989). Metafor kullanımı, var olan ya da farklı algılanan yapıların daha kolay anlaşılmasına olanak kılmaktadır. Bu bağlamda söz konusu çalışmanın alan yazınındaki eksikliği göz önünde bulundurularak araştırılmaya değer olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden "olgu bilim (görüngübilim, fenomenolojik) deseni" kullanılmıştır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2006).

Çalışma grubunu Sivas'ta 3 farklı lisede 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında öğrenim gören 90 kişilik 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem seçiminde eleman örnekleme yöntemine göre oranlı eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Oranlı eleman örnekleme yönteminde alt evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür (Karasar, 2012)

Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin metaforik algıları metafor analizi yöntemi kullanılarak, belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin toplumsal cinsiyete ilişkin düşüncelerini belirlemek üzere, öğrencilerden "Kadın olmak/Erkek olmak…...gibidir. Çünkü……" cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Katılımcıların geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi, aşağıdaki beş aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) İçerik analizi (2) geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması ve (3) nicel veri analizi için verileri SPSS paket programına aktarılması. 1) Katılımcıların yaratıcılık kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar alfabetik olarak sıralanmıştır. Tek kategoriye ait özellikleri metaforlar geçerli metaforlar olarak kabul edilmiştir. Birbirine benzer metaforlar aynı kategori altında toplandıktan sonra, kategoriler oluşmuş ve bu kategoriler isimlendirilmiştir. 2) Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için, 2 uzmandan görüş alınarak kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Uzmanlara öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtlar yazılı olarak verilmiş ve kavramsal kategoriler içerisinde sınıflandırması istenmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır. R(Güvenirlik)= N(a)Görüş Birliği/N(a)Görüş Birliği+N(d)Görüş Ayrılığı Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliği, %90 olarak bulunmuştur. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir.

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin toplumsal cinsiyet kavramına kavramına ilişkin metaforlarını belirlemek ve analiz etmektir. Araştırmanın örneklemini 9. sınıfa devam eden 90 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kadın olmak ..... gibidir, çünkü...." "Erkek olmak..... gibidir, çünkü" ifadesini içeren ifadeler yoluyla toplanmıştır. Veriler, nitel (içerik analizi) veri analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrenciler toplumsal cinsiyet kavramına ilişkin toplam 100 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından 7 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Kavramsal kategoriler en çok "doğa", en az ise "hayvan " kategorisinde metaforlaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin "Kadın olmak…… gibidir; çünkü……" metafor cümlesinden hareketle üretilen metaforların içerikleri incelendiğinde önemli bir bölümünde çiçek, gül, beyin, hücre çekirdeği ve gökyüzü metaforlarına yer verildiği görülmektedir. 9. Sınıf öğrencilerinin ürettikleri bu metaforlarda dikkati çeken diğer bir husus da kadının hayatın merkezi olarak görülüyor olmasıdır. Bu düşünceyi beyin, hücre çekirdeği gibi metaforlar destekler niteliktedir. Ayrıca kadın olmaya ilişkin algılar cinsiyet değişkeni ele alınarak incelendiğinde erkek ve kadın katılımcıların en fazla doğaya ilişkin metafor ürettikleri görülmektedir.

"Erkek olmak…… gibidir; çünkü……" metafor cümlesinden hareketle üretilen metaforların içerikleri incelendiğinde önemli bir bölümünde odun, ağaç, kaya, kolon ve kalkan metaforlarına yer verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin erkekleri güçlü ve sağlam olarak algıladıkları görülmektedir. Ayrıca erkek olmaya ilişkin algılar cinsiyet değişkeni ele alınarak incelendiğinde kadın katılımcıların ürettikleri metaforların çoğunun doğaya ilişkin olduğu görülmektedir. Erkek katılımcıların ürettikleri metaforların ise nesne üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Toplumsal cinsiyet, rol, zihinsel imge

Kaynakça

Ecevit, Y. (2003). Toplumsal Cinsiyetle Yoksulluk İlişkisi Nasıl Kurulabilir? Bu İlişki Nasıl Çatışabilir? *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 25, (*4), 83-88.

Günay, G., Bener, Ö. (2011). Kadınların Toplumsal Cinsiyet Rolleri Çerçevesinde Aile İçi Yaşamı Algılama Biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi , 8(38), 761-772.*

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994).Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. California: SAGE Publications.

Morgan, G., (1998),Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor, (G. Bulut, Çev.), MESS Yayın: İstanbul.

Saban, A, Koçbeker, B.N. ve Saban A. (2006).Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 6(2): 461-522.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2006). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Terzioğlu, F. ve Taşkın, L. (2008). Kadının Toplumsal Cinsiyet Rolünün Liderlik Davranışlarına ve Hemşirelik Mesleğine Yansımaları. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi. 12,* (2), 62-67.

Vefikuluçay, D., Zeyneloğlu, S., Eroğlu, K., Taşkın, L. (2007). Kafkas Üniversitesi Son Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Bakış Açıları. *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi,* 26-38

(14607) Çocukların Problem Çözme Becerilerine Nitel Bir Bakış

ELİFCAN DİDİN
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ

KEVSER TOZDUMAN YARALI
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Problem çözme bireyin yaşamındaki önemli becerilerden biridir. D'Zurilla vd. (2004) problem çözmeyi, gündelik hayatta karşılaşılan problemlere etkili çözümler bulmak için girişimde bulunulan, bireyin kendisinin oluşturduğu bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlarlar. Geliştirilebilen bir beceri olan problem çözme becerisi, bireyin içinde yaşadığı çevreye uyum sağlamasına yardım eder. Problem çözme sürecini etkileyen pek çok faktör vardır. Bu değişkenler arasında öz düzenleme, perspektif alabilme ve empati yeteneği sayılabilir. Bunlar zihin kuramıyla doğrudan bir ilişki içerisindedir ve birbirlerinden ayrı düşünülemezler. İnsanların istek, niyet, duygularını anlama ve insanlarla olan etkileşiminde bu zihinsel durumlara göre açıklama ve yorumlama getirebilme becerisi olarak tanımlanan zihin kuramı becerine (Astington & Baird, 2005) sahip bireyler; zihinlerin bireysel olduğunu, diğer bireylerin farklı bir zihin yapısına, bilgi ve deneyimlere sahip olduğunu fark etmektedirler. Zihin kuramı becerilerinin gelişimi öz düzenleme becerinde görülen gelişimle de paraleldir (Kochanska, Coy, & Murray, 2001). Zimmerman (2000)'a göre öz düzenleme; bireyin bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak öğrenme sürecini kontrol etmesi anlamına gelirken aynı zamanda bireyin davranış, eğilim ve isteklerini erteleyebilme ya da bastırabilme, duygularını kontrol edebilme ve düzenleyebilme, hem içsel hem de dışsal taleplere etkili ve yerinde cevaplar/tepkiler verebilme olarak tanımlanmaktadır (Raffaelli, Crockett & Shen 2005; Bauer & Baumeister, 2011; Koole, Van-Dillen & Sheppes, 2011). Araştırmacılar öz düzenlemenin, başkalarının zihinlerini anlama becerisini desteklediğini ve sonucunda sosyal davranışları etkileyebileceğini belirtmektedirler (Riggs vd., 2006).

Bir bireyin, karşılaştığı problemin çözümüyle ilgilenmesi, kişilik özellikleri ile problemin özellikleri arasındaki örtüşmeye bağlıdır (Eskin, 2009). Kişilik yapısı kavramı altında sayabileceğimiz empati kurma yeteneği sayesinde birey, başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarını anlayabilir, kendini onların yerine koyarak, onları oldukları gibi kabullenebilir ve davranışlarına saygı gösterebilir (Köksal Akyol & Didin, 2016). Strayer ve Robert (2004)'e göre başkasının duygularını ve bakış açısını daha iyi anlayan empatik çocuklar, sosyal problem çözmede, çatışma ve öfke olaylarını azaltmada daha başarılıdırlar. Ayrıca problem çözerken perspektif alabilen kişiler, başkasının bakış açısıyla olaylara bakabildikleri için problemin çözümünde gerekli olan bilişsel esnekliği gösterebilecek ve böylece çözüm sürecini kolaylaştıracaktır (Eskin 2009). Selman (1971) perspektif almayı; başkalarının görüşünü kendi görüşünden ayırt etme becerisi ve hem algısal hem de bilişsel girdileri değiştirebilme, dengeleyebilme ve değerlendirebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Yaşları ne olursa olsun bireyler, günlük yaşamla ilgili çözmek zorunda kalacakları pek çok problemle karşılaşırlar. Bu problemler kişilerin sosyal uyumlarını etkileyeceğinden; öğrenilen ve geliştirilebilen bir beceri olan problem çözme becerisinin küçük yaşlardan itibaren desteklenmesi son derece önemlidir. Yaşanan problemlerin çözümlenmesinde ne gibi yollar izlendiği ve nelere önem verildiği çözüm yolunun etkililiğini belirleyecektir. Problem çözmeye çalışırken, esnek davranabilmek, duyguları kontrol edebilmek ve düzenleyebilmek, taleplere etkili ve yerinde cevaplar/tepkiler verebilmek, karşıdakinin bakış açısı ile olaya bakabilmek, perspektif alabilmek problemin üstesinden gelebilmek için son derece önemli becerilerdir. Etkili problem çözmek için gerekli olduğunu düşündüğümüz tüm bu beceriler, zihin kuramı çerçevesinde, öz düzenleme ve bakış açısı alma becerileri ile doğrudan alakalıdır. Çocukların problem çözme becerilerine yönelik yapılan çalışmalar, çocukların çözüm önerilerinin nicelliğine önem verirken, bu çalışmada çocukların ürettikleri çözümlerin niteliğini ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu amaç kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

1.Çocuklar problem durumları karşısında duygularını nasıl ifade etmektedirler?

2.Çocuklar problem durumlarına nasıl çözümler üretmektedirler?

3.Çocukların problem durumlarına ürettikleri çözümler cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel model ve durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine incelenmesini gerektirir. Güncel bir olguyu gerçek hayattaki bağlantısıyla ilişkilendirir (Merriam, 2015). Burada ele alınan durum çocukların problem çözme becerisidir. Araştırmanın çalışma grubu için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri 01.04.2017- 30.04.2017 tarihleri arasında Kırklareli Merkez'deki bir anaokuluna

devam eden 11 çocuktan (altı kız, beş erkek) elde edilmiştir. Veriler görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme önemli bir bilgi toplama aracıdır. Katılımcının bakış açısını, niyetini, duygu ve düşüncelerini öğrenmek için de önemli bir kaynaktır (Merrriam, 2015). Öncelikle araştırmacılar tarafından bir görüşme formu geliştirilmiş ve beş farklı problem durumuna yönelik beş hikâye oluşturulmuştur. Sonrasında çocuklara her hikâye sırayla okunmuş, çocukların cevapları, arka planda uygulayıcı ve çocuğu dinleyen bir diğer araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Araştırma kapsamında sorulan sorular dikkate alındığında çocuklarla yapılan görüşmenin yarı yapılandırılmış görüşme olduğu söylenebilir. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorular açık uçludur, fakat görüşme keşfedilmesi gereken konuların açığa çıkarılması için sorular ya da bir konu tarafından yönlendirilir. Açık uçlu sorular yoluyla yeni fikirlerin oluşmasına ortam hazırlanır (Merriam, 2015). Bu çalışmada da çocukların problem durumlarına farklı çözümler üretmeleri beklenmiştir.

Veriler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Çocukların cevapları doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla her hikâyeye ait tablonun altına çocukların cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Veri analizinin güvenirliği Miles ve Huberman (2015)'ın [Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Çalışmaya katılan tüm çocuklara isimleri yerine birer kod verilmiştir. Kız çocuklar için K, erkek çocuklar için E kodu kullanılarak numaralandırma yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi dönemde çocukların problem durumları karşısında duygularını nasıl ifade ettikleri, problemlere nasıl çözümler ürettikleri ve bu çözümlerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelediğimiz bu araştırmada çocukların hikayedeki karakterle empati kurabildikleri ve onun perspektifinden olaylara bakabildikleri ancak, bu problem durumları karşısında karakterin hissettiği duyguları doğru olarak isimlendiremedikleri görülmüştür. Araştırma bulgularına göre kızların problem durumu karşısında daha yapıcı/işlevsel çözümler sundukları, erkeklerin ise problem durumlarından kaçınmaya eğilimli oldukları ya da problemi görmezden gelmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise çocukların hikâyedeki problem durumları karşısında hissedilen olumsuz duyguları kontrol altına alabilmeleridir. Örneğin çocuklar kızgınlık ve hayal kırıklığı duygularını kontrol edebilmiş, hazzı erteleyebilmiş, duygu ve isteklerini kontrol altına alabilmişlerdir. Bu bulgular çocukların öz düzenleme yapabildiklerinin bir kanıtı olarak kabul edilebilir. Ayrıca araştırmada çocukların, karşılarındaki insanların istek, niyet, duygularını anlama ve insanlarla olan iletişiminde bu zihinsel durumlara göre açıklama ve yorumlama getirebilme becerisi olarak tanımlanan zihin kuramı becerilerini etkili bir şekilde kullandıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Problem çözme becerisi, öz düzenleme, bakış açısı alma, zihin kuramı, okulöncesi

Kaynakça

Astington, J. W., & Baird, J. A. (Eds.). (2005). *Why language matters for theory of mind.* Oxford University Press.

Bauer, I. M. & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strenght. In K. D. Vohs, R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications.* New York: Guilford Press.

D'zurilla, T.J., Nezu, A.M. & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training.*

Eskin, M. (2009). *Sorun çözme terapisi*. Ankara: HYB Basım Yayın.

Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development,* 72: 1091-1111.

Koole, S. L., Van Dillen, L. F. & Sheppes, G. (2011). The self-regulation of emotion. In K. D. Vohs, R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications.* New York: Guilford Press.

Köksal Akyol, A & Didin, E. (2016). Ahlak Gelişimi. *Çocuk Gelişimi içinde*, N. Aral (Ed.). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çev. Ed. S. Akbaba Altun, A. Ersoy). Ankara: Pegem.

Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. The Journal of Genetic Psychology, 166(1), 54-76.

Riggs, N.R., Jahromi, L.B., Razza, R.P., Dillworth-Bart, J.E., & Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27: 300-309.

Selman, R. L. (1971). Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood. *Child Development*, 1721-1734.

Southam-Gerow, M.A. (2014). *Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme* (Çev. Ed. Şahin M., Çev. Artıran, M.). Ankara: Nobel.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R., Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of selfregulation*. San Diego, CA: Academic Press.

(14652) Eleştirel Düşünme Perspektifinden Okul Öncesi Eğitim Programı

KEVSER TOZDUMAN YARALI
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ

F. ABİDE GÜNGÖR AYTAR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyılda bireylerin başarı sağlayabilmesi için geliştirilmesi amaçlanan becerilerden biri de eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme, argümanların veya önermelerin değerlendirilerek inançların gelişimine yol gösterecek ve harekete geçirebilecek kararlar verdiren zihinsel faaliyetlerdir (Huitt, 1998). 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 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 başarılıdırlar, 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). Üst düzey düşünme biçimi olan eleştirel düşünme herhangi bir yaş ve zamanla sınırlandırılabilecek bir beceri değildir. Bazen üç yaşındaki bir çocukta bu becerinin belirtilerinin görülebildiği durumlar yaşanırken, eğitimli bir yetişkin tarafından başarılamadığı da gözlemlenebilir. Eleştirel düşünme her yaştaki insana öğretilebilir (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 kazandırılabileceğini ifade etmektedir (Bell, 2010; Collier, vd., 2002; Heyman, 2008; Kuhn, 2016; Leon, 2015; Scheau, 2012; Şahhüseyinoğlu, 2010).

Ülkemizde 2013 yılında güncellenerek uygulanmaya devam eden okul öncesi eğitim programı, çocuk merkezli, esnek ve birçok yaklaşımı 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 bulundukları gelişim düzeyinden en üst aşamaya taşımaktır. Bu çalışmada, okul öncesi eğitim programındaki temel ilkelerden biri olan "*Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.*" (MEB, 2013) ifadesi göz ününde bulundurularak programın, eleştirel düşünme becerileri yönünden incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Okul öncesi eğitim programı çocukların eleştirel düşünme becerilerine yer veriyor mu? Okul öncesi eğitim programındaki kazanımların eleştirel düşünme becerisinin alt niteliklerini içerme durumu nedir?

Araştırma Yöntemi

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 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 şunlardır: Yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım yapma, açıklama, öz düzenleme. Programdaki kazanımlar eleştirel düşünme becerilerini bu nitelikleri içerme durumu açısından değerlendirilmiştir. Programda yer alan kazanımların, açıklamalarının ve kazanımlardaki göstergelerin eleştirel düşünme becerisine ait özellikleri

içinde bulundurması ve bu özelliklerin eleştirel düşünme sürecini nasıl etkileyeceği göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Araştırmanın güvenirlik çalışması için, iki uzman programda bilişsel gelişim alanında yer alan kazanımları merkezi/öz eleştirel düşünme becerilerine göre değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda çıkan sonuçlar Güvenirlik = Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliği % 86 olarak belirlenmiştir. Farklı görüş bildirilen maddeler için uzlaşmaya varılmıştır. Güvenirlik formülü ile hesaplanan sonucun % 70'in üzerinde olması durumunda değerlendiriciler arasında güvenirlik sağlanmış olduğu belirtilmektedir (Miles ve Huberman, 2015).

Sonuçlar: Eleştirel düşünmenin okul öncesi eğitim programında nasıl yer aldığının incelendiği araştırmanın sonucunda eleştirel düşünmeyi desteklediği belirlenen kazanımlar ortaya konmuştur. Buna göre 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. Sosyal-duygusal gelişim alanında daha çok desteklenen eleştirel düşünme alt becerisinin yorumlama olduğu görülmüştür. Bilişsel gelişim ve dil gelişimi alanlarında en az öz düzenleme alt becerisine yer verildiği belirlenmiştir. Öz düzenleme becerisinin en fazla desteklendiği gelişim alanının ise sosyal-duygusal gelişim ve öz bakım becerileri alanı olduğu belirlenmiştir. Buna göre düşünme becerilerinin önemini vurgulayan bir özellik açıklamasıyla birlikte program içeriğine eklenebilir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, okul öncesi dönem, okul öncesi eğitim programı

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eleştirel düşünmenin okul öncesi eğitim programında nasıl yer aldığının incelendiği araştırmanın sonucunda eleştirel düşünmeyi desteklediği belirlenen kazanımlar ortaya konmuştur. Buna göre 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. Sosyal-duygusal gelişim alanında daha çok desteklenen eleştirel düşünme alt becerisinin yorumlama olduğu görülmüştür. Bilişsel gelişim ve dil gelişimi alanlarında en az öz düzenleme alt becerisine yer verildiği belirlenmiştir. Öz düzenleme becerisinin en fazla desteklendiği gelişim alanının ise sosyal-duygusal gelişim ve öz bakım becerileri alanı olduğu belirlenmiştir. Buna göre düşünme becerilerinin önemini vurgulayan bir özellik açıklamasıyla birlikte program içeriğine eklenebilir.

Anahtar Kelimeler : Eleştirel düşünme, okul öncesi dönem, okul öncesi eğitim programı

Kaynakça

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills forthe future. The Clearing House. *A Journal of Educational Strategies*, 83(2), 39-43.

Collier, E., Guanther, T., & Veerman, C. (2002). Developing critical thinking skills through a variety of instructional strategies. *Master Thesis, Saint Xavier University, Chicago*.

Daniel, M., & Auriac, M. (2011). Philosopy, critical thinking and philolophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.

Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem.

Ennis, R. H. (1989). Critica thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18 (4), 3-10. DOI: 10.3102/0013189X018003004.

Ennis, R. H. (1989). Critica thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18 (4), 3-10. DOI: 10.3102/0013189X018003004.

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.*

Glesne, C. (2015). Nitel araştırmaya giriş. (Çev. Ed. A. Ersoy & P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı.

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 overwiew. *Educational Psychology Interactive*, 3, http://www. edpsycinteractive.org/topics/cognition/critthnk.html sayfasından erişilmiştir.

Kökdemir, D. (2003). "Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme". Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuhn, D. (2016). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 12, 16-46.

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.

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. (2013). *Okul öncesi eğitm programı.* Ankara: MEB.

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.

Şahhüseyinoğlu, D. (2010). Children as researchers: a report from 6 year old Turkish students 'science'classroom. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 2(2), 5152-5156.

Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 67-80.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(14731) Ergenlerde Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıklarının Ergen Tutumları Üzerindeki Etkisi

PINAR BAYHAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

HÜLYA TERCAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ergenlerde sosyal medya kullanım alışkanlıklarının sosyal medya bağımlılığı perspektifinden incelenmesi amacıyla planlanan bu çalışmada ergenlerin sosyal medya kullanım alışkanlıklarının sosyal medya bağımlılığı ile olan ilişkisi araştırılmaya çalışılacaktır.

Sosyal medya bağımlılığının, özellikle ergenler arasında gelişen bir sorun olduğunu gösteren artan kanıtlar vardır. Yapılan birçok araştırma yeni teknolojilerin ve sosyal medya akımlarının olası olumlu ya da olumsuz etkilerine karşı daha savunmasız olması beklenen dönemin ergenlik dönemi olduğunu göstermektedir (Valkenburg & Peter, 2011). Sosyal medyanın ve her türlü çevirim içi etkileşim araçlarının özellikle ergenler arasında sosyalleşme ve arkadaşlık ilişkilerini güçlendirici etkisi olduğunu bildiren araştırma sonuçlarının yanı sıra bu sosyal etkileşimin etkilerinin oldukça farklılaştığı ve olası olumsuz etkilerinin de sıralandığı geniş çaplı araştırmalar yapılmaktadır (Courtois, All, & Vanwynsberghe, 2012; Valkenburg & Peter, 2007).

Literatür incelendiğinde, internet bağımlılığının genellikle herhangi bir oyuna ya da sosyal medya kullanıma bağlı oluştuğunu söylemektedir. Şu anda tüm dünyada, sosyal medya bağımlılığı araştırma alanı büyük ölçüde oyun bağımlılığı araştırmalarının gerisinde kalmaktadır. Oyun bağımlılığı araştırmaları çevrimiçi oyunların kullanıma sunulmasından da önce uzun bir geçmişe sahipken (örneğin, Shotton, 1989; Soper & Miller, 1983), sosyal medya bağımlılığı alanı nispeten daha yeni bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır ve ilk çalışmaların 2010'dan sonra yapılmaya başlandığı görülmektedir (Ryan ve diğerleri, 2014).

Ülkemizde sosyal medya kullanım oranları arttıkça özellikle ergenlerin kullanım alışkanlıklarına yönelik yapılan çalışmalarında artırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Planlanan bu araştırmada ergenlerin sosyal medya kullanımının sosyal medya bağımlılığı altında sosyal medyadan uzak kalma ile ilgili kaygı, sosyal medya hesaplarında çok fazla vakit geçirme isteği, sık sık gergin ya da huzursuz hissetme, sorunlardan kaçma vb durumlar ile ilişkilendirilip ilişkilendirilemeyeceği araştırmanın problem durumlarını oluşturmaktadır. Ayrıca ergenlerin, yaş ve sınıf dağılımları itibariyle sosyal medya kullanımı arasında farklılık olup olmadığı, cinsiyet ve blog sahibi olma gibi durumların sosyal medya bağımlılığı konusunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkarıp çıkarmayacağı da problem durumlar arasında sayılabilmektedir.

Alan yazında ülkemizdeki ergenlerde sosyal medya kullanım alışkanlıklarının özellikle sosyal medya bağımlılıkları ile ilişkilendirilip ilişkilendirilemeyeceği, ergenlerin sosyal medya bağımlılıkları ile ilgili farkındalıkları ve kullanım alışkanlıklarındaki farklılıkların neler olduğu, bu farklılıkların genel olarak neden kaynaklandığı, yaş ve cinsiyet etkilerinin olup olmadığı gibi pek çok konuda çalışmaların kısıtlılığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda planlanan bu çalışmanın alan yazında özgün olduğu ve ergenlerin sosyal medya kullanımı konusunda ebeveynlere ve eğitimcilere yol göstereceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın amacına ulaşmada uygun veriler elde edebilmek için nicel araştırma yöntemlerinden anket yöntemi kullanılacaktır. Yapılan bu araştırmada ergenlerde sosyal medya kullanım alışkanlıklarının belirlenmesi amacıyla anket soruları araştırmacılar tarafından hazırlanacaktır. Anket sorularına verilen cevaplar sonucunda istatistiksel verilerle sosyal medya bağımlılığı olgusu çerçevesinde ilişkili yorumlamalar yapılacaktır.

Araştırmada bireylerin demografik özellikleri ve tercihlerini belirlemek bir konu, durum, olay hakkında bilgi toplamak ve ya bireylerin veya bireylerin görüşlerini belirlemeye yönelik çeşitli soruların bir araya getirilmesi ile oluşturulan anket, veri toplama aracı olarak seçilmiştir. Anket sorularına verilen cevaplar sonucunda frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak ilişkili tablolar yorumlanacaktır.

Bu araştırmada amacın, ergenlerin sosyal medya kullanım alışkanlıklarının sosyal medya bağımlılığı perspektifinden incelenmesi olduğundan, yasal sosyal medya kullanım yaşı olan 13 yaş alt sınır kabul edilerek çalışma grubu belirlenmiştir. Yapılan çalışmada örneklemi 13-16 yaş aralığında sosyal medya hesabı olan ergenler oluşturacaktır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde; çalışmaya gönüllü olarak katılma ve sosyal medya hesabı bulunma sınırlılıkları göz önünde bulundurulacaktır.

Bu araştırmada veriler, birey hakkında demografik bilgileri toplamak için oluşturulan ***Genel Bilgi Formu*** ve ergenlerin sosyal medya kullanım alışkanlıklarının sosyal medya bağımlılığı perspektifinden incelenmesine yönelik hazırlanmış ***Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılık Anketi'*** ile elde edilecektir.

Veri toplama sürecinde 13-16 yaş aralığında herhangi bir sosyal medya hesabı bulunan (Ör; facebook, instagram, twitter, swarm vb..) çalışma grubu belirlenmiştir. Belirlenen kişilere genel bilgi formları ve anket formları sunulacaktır. Çalışmaya katılan her kişi önceden bilgilendirilerek gönüllü olarak çalışmaya katılacaktır.

Son yıllarda akıllı telefonlarla birlikte hayatımıza giren ve gün geçtikçe önemini daha çok hissettiren sosyal medya, özellikle ergenler tarafından yoğun biçimde kullanılmaktadır. Çocukluktan ergenliğe geçiş döneminde bu kullanım alışkanlıkları sosyal medyanın kullanım zamanı, süresi ve biçimi konusunda farklı görüşleri de beraberinde getirmektedir. Bilimsel araştırmalar, kullanım alışkanlıklarına göre sosyal medyanın bağımlılık, tehdit ya da tam tersi fırsata dönüşebildiğini göstermektedir. Ayrıca güncel bilimsel yaklaşımlar da incelendiğinde çocukluk ve ergenlikte sosyal medya kullanımı konusunda farklı görüşler bulunduğu görülmektedir. Bunlar sosyal medya kullanımının aslında toplumun ve bireyin faydasına kullanılabileceğini savunduğu gibi öte yandan başka bir görüş, sosyal medya kullanımının özellikle ergenlik döneminde bireyin genel iyiliğine ve özgürlüğüne ket vurarak bağımlılık geliştirebileceği görüşü çerçevesinde sürmektedir.

Bu doğrultuda alan yazın tarandığında ülkemizdeki ergenlerde sosyal medya kullanım alışkanlıklarının özellikle sosyal medya bağımlılıkları ile ilişkilendirilip ilişkilendirilemeyeceği, ergenlerin sosyal medya bağımlılıkları ile ilgili farkındalıkları ve kullanım alışkanlıklarındaki farklılıkların neler olduğu, bu farklılıkların genel olarak neden kaynaklandığı, yaş ve cinsiyet etkilerinin olup olmadığı gibi pek çok konuda çalışmaların kısıtlılığı dikkat çekmektedir.

Ergenlerin sosyal medya kullanım alışkanlıklarının sosyal medya bağımlılığı perspektifinden incelenmesi amacıyla planlanan bu çalışmada, 13-16 yaşları arasındaki ergenlerle araştırmacı tarafından hazırlanan '***Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılık Anketi'***uygulanacaktır. Anket sorulara verilen cevaplar doğrultusunda ergenlerde sosyal medya kullanımı sosyal medya bağımlılığı altında sosyal medyadan uzak kalma ile ilgili kaygı, sosyal medya hesaplarında çok fazla vakit geçirme isteği, sık sık gergin ya da huzursuz hissetme, sorunlardan kaçma vb durumlar göz önünde bulundurularak ilişkili yorumlamalar yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda, ergenlerde sosyal medya kullanım alışkanlıklarının sosyal medya bağımlılığı ile ilişkili olduğu sonucuna varılacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları, genel olarak ergenlerin interneti ve sosyal medyayı ne sıklıkla ve ne amaçla kullandıklarını gözler önüne serecektir. Sosyal medya kulanım alışkanlıklarında oluşan farklılığın sosyal medya bağımlılığı ile ilişkilendirilip ilişkilendirilemeyeceği durumu araştırmanın beklenen sonuçlarından biridir. Ayrıca ergenlerin, yaş ve sınıf dağılımları itibariyle sosyal medya kullanımı arasında farklılık olup olmadığı, cinsiyet ve blog sahibi olma gibi durumların sosyal medya bağımlılığı konusunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkarıp çıkarmayacağı sonuçlarına ulaşılması beklenmektedir. Planlanan bu çalışmanın alan yazına ülkemizdeki ergenlerde sosyal medya kullanım alışkanlıklarının özellikle sosyal medya bağımlılıkları ile ilişkilendirilip ilişkilendirilemeyeceği, ergenlerin sosyal medya bağımlılıkları ile ilgili farkındalıkları ve kullanım alışkanlıklarındaki farklılıkların neler olduğu, bu farklılıkların genel olarak neden kaynaklandığı, yaş ve cinsiyet etkilerinin olup olmadığı gibi pek çok konuda katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : sosyal medya, sosyal medya bağımlılığı

Kaynakça

Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2).

Courtois, C., All, A., & Vanwynsberghe, H. (2012). Social network profiles as information sources for adolescents' offline relations. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *15*(6), 290-295.

Olufadi, Y. (2016). Social networking time use scale (SONTUS): A new instrument for measuring the time spent on the social networking sites. *Telematics and Informatics*, *33*(2), 452-471.

Shotton, M. A. (2003). *Computer Addiction Pb: A Study Of Computer Dependency*. CRC Press.

Soper, W. B., & Miller, M. J. (1983). Junk-time junkies: An emerging addiction among students. *The School Counselor*, *31*(1), 40-43.

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of adolescent health*, *48*(2), 121-127.

Van den Eijnden, R. J., Lemmens, J. S., & Valkenburg, P. M. (2016). The social media disorder scale. *Computers in Human Behavior*, *61*, 478-487.

Young, R., Len-Ríos, M., & Young, H. (2017). Romantic motivations for social media use, social comparison, and online aggression among adolescents. *Computers in Human Behavior*, *75*, 385-395.

Zorbaz, O., & Dost, M. T. (2014). Lise öğrencilerinin problemli internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(29-1).

(15582) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Problemleri ile Annelerinin İstismar Farkındalık Düzeyleri ve Tutumları Arasındaki İlişki

PINAR BAĞÇELİ KAHRAMAN
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

AYŞE ÇUBUKCU
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Çocuklar içinde bulundukları sosyal çevrelerinde çeşitli tehlike ve kötülüklerle karşılaşmaktadırlar. Bu tehlikeler arasında en tahrip edici olanı ise çocuk istismarıdır (Topçu, 2009; Yalçın, Koçak ve Duman, 2014). Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2002) çocuk istismarını, "Çocuğun sağlığını, psikososyal ve fiziksel gelişimini olumsuz olarak etkileyen bir yetişkin, toplum veya ülkesi tarafından, bilerek veya bilmeyerek yapılan davranışlar" olarak tanımlanmakta ve çocuk istismarını fiziksel, cinsel, duygusal ve ekonomik istismar olarak dört boyutta incelemektedir. Çocukların öncelikle temel gereksinimlerinin giderilmesi ve desteklenmesi anne ve babalarına ya da onların sorumluluğunu üstlenen kişilere bağlıdır. Ancak tüm çocuklar aynı derecede olanaklara sahip olamamakta, bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişimleri yeterli düzeyde gelişememekte ve/veya yetersizliklere sahip olabilmektedirler (Topçu, 2009). Yaşamın ilk dönemlerinde özellikle baskıcı çevrede büyüyen çocuklar bu yetersizliklerden çok fazla etkilenmektedirler. Ayrıca çocuğun istismara mazur kalması, çocuk üzerinde psikolojik ve davranışsal bazı bozukluklar meydana getirmekte ve kalıcı zararlara yol açabilmektedir (Yılmaz ve ark., 2003).

Türkiye'de Çocuk İstismarı (2010), konulu yapılan araştırma sonucunda, araştırmaya katılan tüm çocukların değişen oranlarda da olsa istismara uğradıkları ve bu davranışların en önemli kaynaklarının aile üyeleri, öğretmenler ve akranlar olduğu belirlenmiştir. Çocuğun yetiştirilme ortamı, davranışlarını ve istismara eğilimini etkilemektedir (Güler, Uzun, İşiten, Ülker, Öner, 2002; Kara Doruk, 2012; Pekdoğan ve Kanak, 2017; Polat, 2007). Okul öncesi dönem çocuğun eğitiminde ve gelişiminde en önemli yıllar olarak ifade edilmektedir. Bu açıdan bu dönemde yaşanan davranış sorunlarının belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca anne-babaların çocuklarının ilk eğitimcileri olduğundan yola çıkarak, çocuğun davranışları ile yetişkinin tutum ve davranışlarının beraber ele alınmasının önemli olduğu söylenebilmektedir. Ülkemizde okul öncesi dönemde davranış sorunları üzerine yapılmış az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Derman- Taner, Başal, 2013; İkiz, Mete, Ekinci Vural, 2016; Kargı ve Erkan, 2004). Ayrıca yapılan araştırmalar incelendiğinde çocuk ihmal ve istismarına yönelik olarak öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların yapıldığı (Akacan, 2012; Aksel ve Yılmaz Irmak, 2015; Can-Yaşar, İnal-Kızıltepe ve Kandır, 2014; Dereobalı, Çırak Karadağ ve Sönmez, 2013; Karabıyıklı, 2017; Pala, 2011; Sağır ve Gözler, 2013; Sarıbaş, 2013; Tugay, 2008); ancak ebeveynlerin istismar farkındalıkları ile ilgili yapılan çalışmaların çok az ve yeni olduğu görülmektedir (Pekdoğan, 2017). Okul öncesi dönemde çocukların davranışlarının ebeveyn tutumları ve istismara yönelik farkındalıkları ile beraber incelenmesinin, çocuklarda oluşabilecek davranış sorunlarının en az düzeyde ve erken dönemde önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Bu açıdan bu araştırmada anne tutumları ve annelerin istismar farkındalıkları ile çocukların davranış sorunları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunları ile annelerinin istismar farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini Bursa ili merkez ilçelerine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan 5-6 yaş grubu çocuklar arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş toplam 200 çocuk ve bu çocukların annelerinden oluşmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formu, Pekdoğan (2017) tarafından geliştirilen "İstismar Farkındalık Ölçeği: Ebeveyn Formu", Behar (1976) tarafından geliştirilen ve Kanlıkılıçer (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği" ile Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen "Ebeveyn Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. İstismar Farkındalık Ölçeği Ebeveyn Formu, tek boyutlu olup, beşli likert tipinde hazırlanmış18 maddeden oluşmaktadır. Ebeveyn formundan elde edilen puanın yüksek olması ebeveynlerin istismar farkındalığının yüksek olduğunu göstermektedir. Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan "30", en düşük puan ise "0" olarak belirlenmiştir. 2-6 yaş arası çocukları olan annelerin tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen Ebeveyn Tutum Ölçeği ise 46 maddeden oluşmakta olup "demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici" olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Yüksek puan almak o boyutun temsil ettiği davranış şeklini benimsemek anlamına gelmektedir.

Araştırmanın verileri, SPSS programında çözümlenerek değerlendirilecektir. Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunları ile annelerinin istismar farkındalık düzeyleri ve ebeveyn tutumları arasında ilişkinin olup olmadığı çoklu regresyon

ile değerlendirilecektir. Ayrıca araştırmanın kişisel bilgi formundan elde edilen verilere göre çocukların davranış sorunları ve annelerinin istismar farkındalık düzeyleri de incelenecektir.

Araştırmanın verileri, SPSS programında çözümlenerek değerlendirilecektir. Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunları ile annelerinin istismar farkındalık düzeyleri ve ebeveyn tutumları arasında ilişkinin olup olmadığı çoklu regresyon ile değerlendirilecektir. Ayrıca araştırmanın kişisel bilgi formundan elde edilen verilere göre çocukların davranış sorunları ve annelerinin istismar farkındalık düzeyleri de incelenecektir.

Anne tutumları ve annelerin istismar farkındalıkları ile çocukların davranış sorunları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma sonucunda, annelerin tutumları ve istismar farkındalıkları ile çocukların davranış sorunları arasında ilişki olacağı düşünülmektedir. Ayrıca çocuğun cinsiyetinin, anne ve baba eğitim düzeyinin ve annenin çalışma durumunun da bu ilişkiyi etkileyeceği düşünülmektedir. Nitekim Pekdoğan ve Kanak (2017) yaptıkları araştırma sonucunda çalışan annelerin çocuklarına daha fazla istismar uyguladıklarını belirlemişler ve bu durumun annenin evde de iş yükünün olmasına bağlı olabileceği yorumunu yapmışlardır. Ayrıca annelerin eğitim düzeyinin düşük olmasının çocuk ihmal ve istismarını arttırdığı belirten araştırmalar (Kara Doruk, 2012) var olmakla birlikte, çocukların davranış bozukluklarında anne ve babanın öğrenim durumunun ve sosyo-ekonomik düzeyin önemli olmadığını ifade eden araştırmalar da bulunmaktadır (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003). Bu çalışma doğrultusunda anne tutumları, istismar farkındalıkları belirlenerek çocukların davranış sorunları ile ilişkisi farklı değişkenlere göre incelenerek annelere yönelik olarak verilecek olan eğitimlere katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Anne tutumları ve annelerin istismar farkındalıkları ile çocukların davranış sorunları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma sonucunda, annelerin tutumları ve istismar farkındalıkları ile çocukların davranış sorunları arasında ilişki olacağı düşünülmektedir. Ayrıca çocuğun cinsiyetinin, anne ve baba eğitim düzeyinin ve annenin çalışma durumunun da bu ilişkiyi etkileyeceği düşünülmektedir. Nitekim Pekdoğan ve Kanak (2017) yaptıkları araştırma sonucunda çalışan annelerin çocuklarına daha fazla istismar uyguladıklarını belirlemişler ve bu durumun annenin evde de iş yükünün olmasına bağlı olabileceği yorumunu yapmışlardır. Ayrıca annelerin eğitim düzeyinin düşük olmasının çocuk ihmal ve istismarını arttırdığı belirten araştırmalar (Kara Doruk, 2012) var olmakla birlikte, çocukların davranış bozukluklarında anne ve babanın öğrenim durumunun ve sosyo-ekonomik düzeyin önemli olmadığını ifade eden araştırmalar da bulunmaktadır (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003). Bu çalışma doğrultusunda anne tutumları, istismar farkındalıkları belirlenerek çocukların davranış sorunları ile ilişkisi farklı değişkenlere göre incelenerek annelere yönelik olarak verilecek olan eğitimlere katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi dönem, davranış problemleri, istismar, anne tutumu

Kaynakça

Akacan, B. (2012). Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Eğitimcilerin Çocuk İstismarına İlişkin Görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG) ISSN: 1300-7432*, *1*(2).

Aksel, E. Ş. ve Irmak, T. Y. (2015). Çocuk cinsel istismarı konusunda öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, *16*(2), 373-391.

Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 93-110.

Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *28*(128),65-71.

Can- Yaşar, M. , Kızıltepe, G. İ. ve Kandır, A. (2014). Öğretmen adaylarının çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıkları. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 7(3),286-303.

Şendil, G. ve Demir, K. E. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği. *Türk Psikoloji Yazıları*, *11*(21), 15-25.

Dereobalı, N., Karadağ, S. Ç. ve Sönmez, S. (2013). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk istismari ihmali şiddet ve eğitimcilerin rolü konusundaki görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, *14*(1), 50-66.

Derman-Taner, M. ve Başal, H.,A. (2013). Okulöncesi Çocuklarında Gözlenen Davranış Problemleri İle Ailelerinin Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. *Amasya Üniversitesi EğitimFakültesi Dergisi*, Sayı, 2(1), 115-144.

Kanlıkılıçer, P. (2005). Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: Geçerlilik güvenirlik çalışması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.

Kara Doruk, S. (2012). 0-14 yaş çocuğu olan annelerin çocuklarına yönelik fiziksel ve duygusal istismar/ihmal durumu. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Karabıyıklı, T. H. (2017). Öğretmen Adaylarının Çocuk İstismarı Ve İhmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri. *Journal of International Social Research*, *10*(50), 541-546.

Kargı, E. ve Erkan, S. (2004). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sorun Davranışlarının İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 135-144.

Pala, B. (2011). Geleceğin öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali konusunda bilgi ve farkındalık düzeyleri. *Aile Hekimliği Anabilim Dalı Tıpta Uzmanlık Tezi. Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi, Eskişehir*.

Pekdoğan, S. (2017). İstismar Farkındalık Ölçeği Ebeveyn Formu: Ölçek Geliştirme Çalışması. Akademik Bakış Dergisi, 62,174-185.

Pekdoğan, S. ve Kanak, M. (2017). 4-6 Yaş Çocuğa Sahip Annelerin İstismar Düzeylerinin Kadının Çalışması Ve Algılanan Cinsiyet Rolleri İle Olan İlişkisinin İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, *10* (48), 510-516.

Polat, O. (2007). Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı 1. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sağır, M. ve Gözler, A. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Görüşleri ve Farkındalık Düzeyleri1. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, *3*(5), 67-102.

Sarıbaş, K. A. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarına yönelik farkındalıklarının belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.

Topçu, S. (2009). Silinmeyen İzler Çocuk, Genç ve Engellilerin İstismar ve İhmali. Ankara: Phoenix.

Tugay, D. (2008). Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri. *Yayınlanmamış Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans tezi*.

Türkiye'de Çocuk İstismarı, (2010), Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması Özet Rapor. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu. Ankara

WHO (2002). Dünya Sağlık Örgütü. http://www.who.int/violence_injury _prevention/ iolence/child/en/

Yalçın, H., Koçak, N. ve Duman, G. (2014). Anne babaların çocuk istismarıyla ilgili tutumlarının incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *2014*(3), 137-143.

Yılmaz, G., İşiten, N., Ertan, Ü. ve Öner, A. (2003). Bir çocuk istismarı vakası. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, *46*(4), 295-302.

(16010) Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Belirlenmesi

CENK YOLDAŞ
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ

OKAY IŞLAK
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu güne kadar düşünme becerileri üzerine yapılan araştırmalar, yanlı olmayan ve gerçekçi dünya görüşü için gerekli olan zihinsel becerilerin, eleştirel düşünmenin eğitim programlarının temel hedeflerinden biri olarak eğitim ve öğretim sisteminin merkezinde yer alması gereğini ortaya koymaktadır. Eleştirel düşünme, edinilen bilgilerin etkin bir biçimde değerlendirilmesi açısından, özellikle bilgi akışının hızlı, bilgi kaynaklarının fazla ve bilgiye ulaşmanın çok kolay olduğu bir çağda çok önemli bir beceridir (Saracaloğlu ve diğer., 2008). Özellikle temel eğitim programlarının, eleştirel düşünme becerilerini merkeze almasıyla, öğrencilerin, bir birey olarak özerklik kazanmaları, toplumda sosyal sorunların çözümünde bilgili insanlar olarak yer almaları, eleştirel gözlemci olarak davranmaları, demokratik kurumların ve doğal haklarının savunucuları olmaları, çalışma alanlarında kolayca ilerlemeleri ve ekonomik başarılar elde etmeleri sağlanabilir (Feuerstein, 1999; Akt: Yıldırım ve Yalçın, 2008). Toplumsal kalkınma, bilgi üretimi, demokrasi, laiklik, kendini gerçekleştirme, ahlak gelişimi ve duygusal zekâ açısından önemli bir konuma sahip olan eleştirel düşünme, kişiye olaylara farklı açıdan bakabilme, nesnel ve derinlemesine düşünebilme imkânını sunmaktadır (Battal, 2008; Nosich, 2012; Özsevgeç ve Aydar, 2014).

Eleştirel düşünme becerilerini temel alan öğrenme-öğretme süreçleri, etkili ve kalıcı öğrenme ürünlerine ulaşmayı ve sistemli bir süreç gelişiminin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Geleceğimize yön verecek, sağlıklı geleceklere temel atacak yeni kuşakların, öğrenme-öğretme sürecinde eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirilmesi, ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin bütün kademelerinde önemli bir amaç olarak görülmektedir (Yıldırım ve Yalçın, 2008; Yoldaş, 2009). Eleştirel düşünme gelişiminin eğitimin amaçlarından biri olduğu ilgili araştırmalarda incelendiğinde dünya literatüründe yaygın olarak kabul görmektedir. Bu alanda yapılmış birçok çalışma olmasına rağmen, ne yazık ki eleştirel düşünmenin doğası konusunda tutarlı ve savunulabilir kavram yoksunluğu bulunmaktadır (Yoldaş, 2009). Bailin (2002)' e göre eğitim bilimi konusunda eleştirel düşünmeyi teşvik etmek amacıyla yapılan birçok girişim, eleştirel düşünmenin doğasının anlaşılabilmesi için yeterli bulunmamaktadır.

Okul öncesi dönemi olarak adlandırılan 0-66 aylık dönemde düşünme becerileri öğretimi, çocukların geleceklerine şekil verebilmeleri açısından da büyük önem taşımaktadır. . Yapılan araştırmalara göre okul öncesi dönem, çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişiminin en hızlı olduğu yıllardır (Akbaba ve Kaya, 2015: 149). Çevrenin etkin kullanılmasında, bireyin zihinsel gelişmesinde ve düşünme yeteneklerine büyük etkisi vardır. Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin kazandırılması ve gelişimi konularında yönetici ve öğretmenlere hizmet içi eğitim uygulamaları yapılmadığı, üniversite ve milli eğitim dayanışması sağlanamadığı ve konuya yeterli önemin verilmediği (Ay, 2014: 76) ifade edilmektedir.

Bu araştırma ile mezuniyet sonrası okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapabilecek olan Akdeniz Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi programı öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri çeşitli değişkenler açısından belirlenmeye çalışılacaktır. Yapılacak olan araştırma ile eğitim sistemimizdeki uygulayıcı konumundaki çocuk gelişimi programı öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri tespit edilerek, eğitim çevrelerine ve ilgililere öneriler sunulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, ön lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin farklı değişkenler açısından belirlemeyi amaçladığından bu araştırmada betimsel tarama modelinde ilişkisel tarama yöntemini kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekli ile ortaya koymayı amaç edinen araştırmalarda kullanılmaya uygun olan bir modeldir (Karasar, 2006). Tarama modelinde kısıtlı zamanda çok geniş kitlelerden bilgi toplamak mümkün olabilmektedir. Tarama modelinde, genel tarama modeli ve örnek olay tarama modeli olmak üzere iki yaklaşım vardır (Karasar, 2006). İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan genel tarama yaklaşımına ilişkisel tarama yöntemi denilmektedir (Karasar, 2006).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, 2017-2018 Eğitim- Öğretim dönemi bahar yarıyılında, Akdeniz Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi programı önlisans öğrencileri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Paul ve Elder (2005) tarafından belirlenen 25 Eleştirel Düşünme Becerileri Yeterlilik Standardına ait kazanımlar dikkate alınarak, Yoldaş (2009) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği" kullanılacaktır. Veri toplama aracı 42 maddeden oluşan ve 5'li likert tipinde cevaplanan bir ölçme aracıdır. Her bir madde Daima, Çoğu Zaman, Bazen, Nadiren ve Çok Nadiren şeklinde cevaplanmaktadır. Ölçme aracı toplam yedi alt faktörden oluşmaktadır. Alt faktörler toplam varyansın % 45,14'ünü açıkladığı araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Bu ölçeğin Cronbach Alpha güvenirliği 0,87 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Veriler, SPSS 24 paket programı kullanılarak çözümlenecektir. Verilerin analizinde frekans, yüzde gibi betimsel istatistiklerle birlikte bağımsız örneklemler t testi ve varyans analizi kullanılacaktır. Verilerin normal dağılmaması durumunda ise söz konusu analizlerin non-parametrik karşılıkları olan Mann Whitney-U ve Kruskall Wallis analizleri kullanılacaktır.

Bu araştırmanın amacı, mezuniyet sonrası okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapabilecek olan Çocuk Gelişimi programı öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri çeşitli değişkenler açısından belirlenmeye çalışmaktır. Araştırmada, betimsel tarama modelinde ilişkisel tarama yöntemini kullanılmıştır. Araştırma grubunu, 2017-2018 Eğitim- Öğretim dönemi bahar yarıyılında, Akdeniz Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi programı önlisans öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak, Paul ve Elder (2005) tarafından belirlenen 25 Eleştirel Düşünme Becerileri Yeterlilik Standardına ait kazanımlar dikkate alınarak, Yoldaş (2009) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği" kullanılacaktır. Veri toplama aracı 42 maddeden oluşan ve 5'li likert tipinde cevaplanan bir ölçme aracıdır. Her bir madde Daima, Çoğu Zaman, Bazen, Nadiren ve Çok Nadiren şeklinde cevaplanmaktadır. Ölçme aracı toplam yedi alt faktörden oluşmaktadır. Alt faktörler toplam varyansın % 45,14'ünü açıkladığı araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Bu ölçeğin Cronbach Alpha güvenirliği 0,87 olarak bulunmuştur.

Veriler, SPSS 24 paket programı kullanılarak çözümlenecektir. Verilerin analizinde frekans, yüzde gibi betimsel istatistiklerle birlikte bağımsız örneklemler t testi ve varyans analizi kullanılacaktır. Verilerin normal dağılmaması durumunda ise söz konusu analizlerin non-parametrik karşılıkları olan Mann Whitney-U ve Kruskall Wallis analizleri kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Paul ve Elder (2005) hazırladıkları eleştirel düşünme standartları kılavuzunda; "Öğrenmek için kullanabildiğimiz en önemli yeti, insan düşüncesi ve eleştirel düşünme becerileridir. Eğer öğrenirken iyi düşünürsek, iyi öğreniriz. Eğer öğrenirken zayıf bir şekilde düşünürsek, zayıf bir şekilde öğreniriz.", "Öğrenciler her seviyede öğrenmek için eleştirel bir biçimde düşünmeye ihtiyaç duyarlar." ifadeleriyle eleştirel düşünme becerilerini öğretim uygulamalarına taşımanın öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceği sonucuna varmışlardır.

Bu araştırma ile Çocuk Gelişimi Programında öğrenim gören ön lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin farklı değişkenler açısından belirlemeyi amaçladığından öğrencilerin sahip olduğu farklı özellikler veri toplama aracı ile toplanacaktır. Bu özellikler incelendiğinde eleştirel düşünme becerilerine sahip olma durumlarının değişkenlik göstereceği sonucuna ulaşılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Düşünme Becerileri, Eleştirel Düşünme, Çocuk Gelişimi Programı

Kaynakça

Akbaba, A. , Kaya, B., (2015). "Okul Öncesi Öğrencilerinin Düşünme Becerilerinin Gelişmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri.", Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:14, Sayı:55, (148-160).

Bailin, S. (2002). Critical Thinking and Science Education. **Science & Education.** Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.11: 361–375.

Feuerstein, M. (1999). Media Literacy in Support of Critical Thinking. **Journal of Educational Media**. 24 (1): 12-43.

Özsevgeç T., Aytar A., (2014).“Öğretmen Adaylarının Kamusal Entelektüellik Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması ve Ölçeğin Uygulanması.”, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:33, Sayı:2.

Karasar, N.(2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.

Nosich, Gerald M., "Learning to Think Things Through: A Guide to Critical Thinking Across the Curriculum" (2012). *Centers for Teaching and Technology - Book Library*. 197.
https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ct2-library/197

Paul, W.R. and Elder, L. (2005). **Critical Thinking Competency Standards**. Foundation for Critical Thinking.

Saracaloğlu, A.S., Yoldaş, C., Kesercioğlu, T., Tarı, I. (2008). **Measuring The Inclination of Intelectual Courage In The Candidate Teachers.** International Conference on Educational Science. (Ices’ 08). Eastern Mediterranean Univesity, Famagusta-North Cyprus. Volume III. 1644-1649.

Yıldırım, H.İ., Yalçın, N. (2008). Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Eğitiminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 28 (3):165–187.

Yoldaş, C. (2009). Çevre Bilimi Dersinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişileri ve Tutumlarına Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

(16021) Lise Öğrencilerinin Saldırganlık ve Öfke Düzeylerinin İncelenmesi

MEHMET KANAK
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

ASUMAN BİLBAY
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

FİKRİ ELALMIŞ
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Saldırganlık, başka bir canlıya fiziksel ya da duygusal olarak zarar vermeyi amaçlayan davranış olarak tanımlanır (Ballard vd, 2004). Saldırganlığı gerçekleştiren birey bu davranışın hedefindeki bireye zarar vereceğine ve bireyin bu davranıştan çekineceğine inanır. Herhangi bir kasıt barındırmayan ama zarar veren davranışlar saldırganlık olarak nitelendirilemez (Uysal, 2003). Freedman, Sears ve Carlsmith (1993), saldırganlığı "başkalarını incitmeyi amaçlayan her türlü davranış" olarak tanımlayarak eylemi sergileyen bireyin niyetine de vurgu yapmışlardır (Akt. Durmuş ve Gürgan, 2005). Şiddet ve saldırganlık gibi olgular, içerisinde bulunduğumuz zaman diliminde de toplumların temel sorunları içerisinde yerini almaktadır (Özgür, Yörükoğlu ve Baysan Arabacı, 2011).Tanımlardan da anlaşılacağı üzere hangi şekilde olursa olsun eğer davranış zarar vermek amacı taşıyarak gerçekleştirilmişse; karşısındakini kırmamış, acı vermemiş ve incitmemiş olsa dahi saldırganlık olarak vasıflandırılabilir. Gündelik hayattaki kişisel ve sosyal problemlerin birçoğunun altında öfkenin olduğu görülmektedir (Kökdemir, 2004). Öfke evrensel ve diğer duygular gibi gayet doğaldır, bunun yanısıra, kontrollü bir biçimde yönetildiğinde hem yapıcı hem de sosyal ilişkileri düzenleyen bir duygu halini alabilmektedir (Soykan, 2003). Bu sebeple öfkenin nasıl ifade edildiği önem teşkil etmektedir. Öfke, ifade ediliş tarzına göre değişik şekillerde yorumlanabilmekte ve ifade edilişindeki değişikliklerden ötürü problemler yaşanabilmektedir (Kökdemir, 2004). Psikanatik kuram, öfkeyi içgüdüsel olarak tanımlanmakta ve öfkenin bilinç dışında var olduğunu söylemektedir. Ayrılık anksiyetesi ve ölüm içgüdüsünün yansıması sonucu ortaya çıkmaktadır. Davranışçılar, öfkeyi davranışla tanımlamakta ve verilen tepkilerin de aynen diğer davranışların da öğrenme ürünü olduğunu belirtmektedirler (Akdeniz,2007). Bilişsel yaklaşım ise öfkenin altında yatan faktörün, o duruma yönelik düşünce olduğunu belirtmektedir (Şahin, 2016). Akılcı duygusal yaklaşıma (Ellis, 1977) göre öfkelenmeye neden olan bireyin karşısına çıkan olay veya durumlara atfettiği anlamdır. Bandura (1977) ise öfkenin, gözlemler sonucunda öğrenildiğini ve bu öğrenmede ise model olma ve taklitin etkili olduğunu belirtmektedir (Akt. Karataş, 2008). Kısacası öfke kızgın bir kişinin gösterdiği bir duygudur ve bireylerin saldırgan davranışlar göstermelerinde etkili olan bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan yazında öfke ve saldırganlık düzeyinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar yer almakla birlikte öfke ve saldırganlık düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik araştırmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Bu araştırmada; öfke ile saldırganlık puanları arasındaki ilişki ve öfke ile saldırganlık puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Saldırganlık ve öfkenin yaşadığımız zaman dilimi içerisinde, gündelik hayatta sıkça karşımıza çıkması ve okullarda karşılaşılan problemlerin başında gelmesi saldırganlık ve öfkeyi araştırmaya değer kılmıştır. Bu sebeple, araştırmanın amacı 10. sınıf öğrencilerinin öfke ve saldırganlık puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ve cinsiyet değişkenine göre öfke ile saldırganlık puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.Alan yazında öfke ve saldırganlık düzeyinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar yer almakla birlikte öfke ve saldırganlık düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik araştırmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Bu araştırmada; öfke ile saldırganlık puanları arasındaki ilişki ve öfke ile saldırganlık puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Saldırganlık ve öfkenin yaşadığımız zaman dilimi içerisinde, gündelik hayatta sıkça karşımıza çıkması ve okullarda karşılaşılan problemlerin başında gelmesi saldırganlık ve öfkeyi araştırmaya değer kılmıştır. Bu sebeple, araştırmanın amacı 10. sınıf öğrencilerinin öfke ve saldırganlık puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ve cinsiyet değişkenine göre öfke ile saldırganlık puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde olup betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında beraber bir değişim olup olmadığını ve bu değişimin derecesini tespit etmeyi hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Sivas Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı tesadüfi olarak belirlenen üç lisenin; onuncu sınıfına devam eden 248 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

*Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği:*1992 yılında Buss-Durke Düşmanlık Ölçeğinden Buss ve Perry tarafından bu ölçek uyarlanmıştır. Toplamda 29 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. *Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği:* Spielberger'in (1988) geliştirdiği ve Özer'in (1994) Türkçe'ye uyarladığı ölçek, toplamda 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki 10 madde sürekli öfkeyi ölçmeye yönelikken; 24 madde ise öfke ifade tarzını (Öfke kontrol, Öfke içte, Öfke dışta) ölçmeye yöneliktir. Öfke İfade Tarzının alt ölçekleri 8'er maddeden oluşmakta ve ilgili kısmı ölçmektedir. Ölçekteki her bir madde olumlu bir şekilde ifade edilmiştir. Bu nedenle maddeler öfkenin yokluğundan değil, varlığından yola çıkarak ölçüm yapmaktadır. Ölçek 4'lü derecelendirme tipi kendini değerlendirme ölçeğidir.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 18.00 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin tamamının normallik testi sonucunda normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin öfke ve saldırganlık puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır. Cinsiyetin öfke ve saldırganlık puanları üzerindeki etkisini belirlemek için ise t testi uygulanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin saldırganlık ve öfke puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve saldırganlık ve öfke puanları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırma; ilişkisel tarama modelinde olup betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017, eğitim öğretim yılında, Sivas Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı, tesadüfi olarak belirlenen üç lisenin onuncu sınıfına devam eden 248 öğrenci oluşturmaktadır.

Veriler, "Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği" ve "Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde; öfke ve saldırganlık puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon testi, öğrencilerin cinsiyetinin öfke ve saldırganlık puanlarına etkisinin belirlenmesi için t testi kullanmıştır. Yapılan bu analizler sonucunda, öfke kontrol puanı ile saldırganlık ölçeği alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu, ancak sürekli öfke, öfke içe, öfke dışa puanları ile saldırganlık ölçeği alt boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetinin saldırganlık toplam, düşmanlık, öfke ve sözel saldırganlık alt boyut puanlarında herhangi bir etkisinin olmadığı, ancak fiziksel saldırganlık alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetinin öfke puanları üzerinde anlamlı düzeyde farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara ve eğitimcilere öneriler sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, 10. sınıf öğrencilerinin öfke ve saldırganlık puanları arasındaki ilişki ile öğrencilerin cinsiyetinin öfke ve saldırganlık puanları üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin öfke ve saldırganlık puanları arasındaki ilişki incelendiğinde öğrencilerin öfke toplam, sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta ve saldırganlık puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilirken; öfke kontrol puanları ile saldırganlık puanları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin saldırganlık puanları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş, öğrencilerin fiziksel saldırganlık puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.Farklılığın kaynağı incelendiğinde ise, erkek öğrencilerin fiziksel saldırganlık puanlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öfke puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise öğrencilerin öfke puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : ergen, saldırganlık, öfke, şiddet

Kaynakça

Akdeniz, M. (2007). Öfke kontrolü eğitiminin lise öğrencilerinin öfke kontrolü becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ballard, M.E., Rattley, K. T., Fleming, W.C. ve Kidder-Ashley, P. (2004) School aggression and dispositional aggression among middle school boys. *Research in Middle Level Education Online*, 27(1): 1-11

Durmuş, E. ve Gürgan, U. (2005). Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(3), 253-269.

Karataş, Z. (2008). Lise öğrencilerinde öfke ve saldırganlık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3). 277-294.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (17. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Kökdemir, H. (2004). *Öfke ve öfke kontrolü*. http://www.elyadal.org/pivolka/12/PiVOLKA_12_02.pdf web sitesinden, 27.04.2017 tarihinde ulaşıldı.

Özgür, G., Yörükoğlu, G. ve Baysan-Arabacı, L. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, *2*(2), 53-60.

Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz dergisi*, 11(2), 19-27.

Şahin, H. (2016). Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(26), 47-61.

Uysal, A. (2003). Şiddet karşıtı programlı eğitimin öğrencilerin çatışma çözümleri, şiddet eğilimleri ve davranışlarına yansıması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

(16431) Underpinning In-Service Early Childhood Teachers' Teaching Practices Through Learning Theories

ELİF BULDU
BAYBURT UNIVERSİTESİ

FEYZA TANTEKİN ERDEN
ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

Theories of learning provide a wide range of information about how children learn and how teachers enable children's learning. Each of these theories presents its own definition about learning and teaching process (Sotto, 2007). Broadly speaking, theories can be categorized under three different approaches. These are behaviorism, cognitivism and cognitive information processing. Regardless of which learning theory is centered during teaching process, all of them suggest to improve learners' capacity and teaching quality. For instance, the Behaviorism, set by Skinner, Pavlov and Thorndike in the 1920s and 1930s (Crain, 2005), defines learning process as "stimuli-response relationship" (Elliot, 2007). On the other hand, Piaget and Vygotsky, in Cognitivism, argued that children learn by actively engaging with their environment and they claimed that social context is important for learning (Wilson & Peterson, 2006; Philips, 2000). Although these theories date back to old times, have still a great influence on education. Today, the basis of the teacher education programs from all over the world are based on these learning theories because it is considered that learning theories aim to guide educators to build strong teaching practices in their learning environments.

Besides these, teacher training is quite important in giving the teachers theoretical and practical education on how to provide high quality education for all children by meeting individual differences. In the light of these ideas, teacher implications are becoming increasingly important. The questions of what children should learn, how teachers can provide flexible and active engagement are still major concerns of teacher education programs. Therefore, acquiring an in-depth understanding of learning theories for teachers can help to build a relationship between theories and their teaching practices. For dealing with this issue, the study aimed to underpin the in-service early childhood teachers' knowledge of learning theories profoundly. For that purpose, eight early childhood teachers who took a course on learning theories voluntarily participated to the study for 13-week period. 12 open-ended interview questions were asked both at the beginning and at the end of the course to investigate a variation in their teaching practices. Furthermore, each participant wrote a personal reflection after each course session. In the light of these information, this study will address the following research question: How does in-service early childhood teachers' understanding on the integration of learning theories and teaching practices change throughout the learning theory focused course?

Araştırma Yöntemi

The study was conducted as a case study to explore in-service early childhood teachers' understanding on the integration of learning theories and their teaching practices. The main case of the current study was a group of in-service early childhood teachers who participated in theory focused course.

The study included eight early childhood teachers who have two or three years of teaching experiences in public and private schools. Purposeful sampling was used to select participants and the data were collected through focus group interview sessions. The pre-interview was conducted at the beginning of the theory focused course and it lasted approximately 55-60 minutes. Throughout 13-week course period, the participant teachers focused on different learning theories in every week. After each course, they wrote their personal reflections on how they integrate the theory of the week to their teaching practices. At the end of the course, post interview was conducted with participants as a group. The post-interview was also lasted approximately one hour. Both pre and post interview protocols were composed of 12 questions which aimed to reveal their understanding about the function of learning theories and their actual practices. A thematic analysis was utilized to analyze the collected data from focus group interviews and personal reflections.

Theories of learning provide a wide range of information about how children learn and how teachers enable children's learning. Each of these theories presents its own definition about learning and teaching process (Sotto, 2007). Broadly speaking, theories can be categorized under three different approaches. These are behaviorism, cognitivism and cognitive information processing. Regardless of which learning theory is centered during teaching process, all of them suggest to improve learners' capacity and teaching quality.Although these theories date back to old times, have still a great influence on education. Today, the basis of the teacher education programs from all over the world are based on these learning theories because it is considered that learning theories aim to guide educators to build strong teaching practices in their learning environments. The questions of what children should learn, how teachers can provide flexible and active engagement are still major concerns of teacher education programs. Therefore, acquiring an in-depth understanding of learning theories for

teachers can help to build a relationship between theories and their teaching practices. For dealing with this issue, the study aimed to underpin the in-service early childhood teachers' knowledge of learning theories profoundly. For that purpose, eight early childhood teachers who took a course on learning theories voluntarily participated to the study for 13-week period. 12 open-ended interview questions were asked both at the beginning and at the end of the course to investigate a variation in their teaching practices.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The finding of the study revealed that their understanding on designing developmentally appropriate teaching practices had changed throughout the course. At the beginning of the course, all of the participants stated that their teaching practices were not influenced by learning theories, because they believed that the last thing they considered while planning the teaching process was the theories. However, at the end of the course, most of the participants started to think that theories provide a base for their teaching process. One of the participants expressed that "*I understand the reason why some of the children in my class have behaved like this. Although I learnt all of these theories during my undergraduate education, I had to review my knowledge after starting to work in a school*". Participant teachers also believed that attending the course on learning theories supported their teaching skills.

Anahtar Kelimeler : early childhood education, learning theories, teaching practice, in-service teachers

Kaynakça

Crain, W. (2005). *Theories and Development: Concepts and Applications*. (5th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall

Elliot, P. (2007). Communication in the Classroom' in Brooks, V. And Abbot, I. And Bills, L. (Eds.) *Preparing to Teach in Secondary schools*. Berkshire: McGraw Hill.

Sotto, E. (2007). *When Teaching Becomes Learning: A Theory and Practice of Teaching* (2nd Ed.) London: Continuum.

Wilson, S. M., & Peterson, P. (2006). *Theories of learning and teaching: What do they mean for educators*. Washington, D.C.: National Education Association.

Phillips, D. C. (2000). *Constructivism in Education (Yearbook of the National Society for the Study of Education)*. Chicago: University of Chicago Press.

(16499) 60-72 Aylık Çocuklara Yönelik Cinsellik Eğitimi Programı ve Cinsellik Bilgi Düzeyine İlişkin Soru Listesinin Geliştirilmesi

SONGÜL YASEMİN ÖZGÜN
İZMİR EKONOMİ ÜNİVERSİTESİ

BURHAN ÇAPRİ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi dönemi gelişimin tüm alanlarında davranış, tutum ve beceri ediniminde kritik öneme sahip bir dönemdir. Kendini tanıma, öz bakım, cinsel kimlik kazanma, sosyal kuralları öğrenme, duyguları tanıma ve ifade etme, kişilerarası ilişkiler geliştirme gibi birçok bilgi ve beceri yaşamın ilk altı yılını kapsayan bu dönemde kazanılmaktadır. Okul öncesi dönemindeki en önemli gelişim özelliklerinden birisi olan aktif merak duygusu çocuğun cinsel gelişimi açısından da önemli olmaktadır. İnsan gelişiminde her yaş için önemli olan cinsellik (Kutlu ve Çok, 2002), çocuğun birçok gelişim görevini sağlıklı olarak tamamlayabilmesi açısından önemlidir. Okul öncesindeki çocukların cinselliğinin göstergesi olan birçok davranış bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında çocukluğun ilk dönemlerinde başlayan doğum ve cinsiyetle ilgili aktif merak, çocukların sürekli soru sormaları ile kendisini göstermektedir (Freud, 2006; Tobin, 2001). Çocukların cinsel gelişimlerinin sağlıklı olabilmesi için cinsellik eğitiminin uzman kişiler tarafından sağlanması gerekmektedir.

Cinsellik eğitimi kimlik oluşumu, ilişki kurma, karar verme, sorumluluk alma gibi kişisel becerileri edinme, yakınlık gibi önemli konularda bilgi edinme, tutum, inanç ve değerlerin biçimlenmesini içeren yaşam boyu bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Artan, 2003; Measor, Tiffin ve Miller, 2000; SIECUS, 2004). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'ye (2010) göre cinsellik eğitimi okullardaki genel eğitimin bir parçasıdır ve bu konu ile ilgili verilen bütün bilgiler çocuğun kişilik gelişimini doğrudan etkilemektedir. Fields ve Payne'a (2016) göre, okullar cinsellik ile ilgili konuları birçok açıdan normalleştirme kurumları olarak hizmet etmektedir. Okul öncesi dönemindeki çocukların cinsellik ile ilgili eğitiminde aileden sonra en önemli bilgi sağlayıcı ve rehberlik edici birim okul olmaktadır. Okulların cinsellik eğitimi ile ilgili önemi göz önünde bulundurulduğunda okul temelli cinsellik eğitim programlarının fiziksel, sosyal, zihinsel, duygusal, psikolojik ve entelektüel olarak çok boyutlu olması (Elia ve Tokunaga, 2015), çocukların sağlıklı bir cinsel kimlik oluşturmalarına olanak sağlamaktadır.

Ülkemizde okul öncesi eğitiminin önemli olduğu vurgusu yapılmakla birlikte kapsamlı bir cinsellik eğitimi bulunmamaktadır. Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de cinsellik eğitimi çok fazla önemsenmemekte ve çoğu zaman yanlış yorumlanmaktadır. Ülkemizde, cinsellikle ilgili konuların kültürel yapının etkisi ve bu konudaki bilgisizlik nedeniyle göz ardı edildiği gözlenmektedir (Dişsiz, Kızılkaya ve Yeşiltepe, 2013). Bu doğrultuda bu araştırmada, kişiliğin temellerinin oluştuğu, yaşamsal becerilerin kazanıldığı kritik dönem olan okul öncesi dönemindeki 60-72 aylık çocukların cinsellik ile ilgili konulardaki bilgi düzeyleri, bilişsel ve duygusal hazırbulunuşlukları dikkate alınarak cinsellik eğitimi programı ve cinsellik bilgi düzeyine ilişkin soru listesi oluşturulması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Cinsellik Eğitimi Programının Oluşturulması: Bu araştırmada çocukların cinsellik ile ilgili bilgi düzeylerini artırmak ve kendilerini koruma becerilerini kazanmaları amacıyla bir cinsellik eğitimi programı oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacılar tarafından yurt içi ve yurt dışında cinsellik eğitimi ile ilgili uygulanan etkinlik içeriklerinden faydalanılarak Cinsellik Eğitimi Programı oluşturulmuştur (Camara, 2013; Familia, 2014). Cinsellik eğitimi içerikleri belirlenirken Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ve Federal Sağlık Merkezi'nin (BZgA) (2010) Avrupa standartlarına göre belirledikleri cinsellik eğitimi konu başlıklarından da yararlanılmıştır. Yapılan çalışmadaki oturumların etkinlik içerikleri MEB (2013a) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan gelişim alanları kazanım ve göstergelerine uygun olacak şekilde uyarlanarak ve Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabından (MEB, 2013b) faydalanılarak oluşturulmuştur. Buna göre cinsellik eğitimi etkinlik konuları; vücut bölümleri, özel bölgelerin temizliği ve bakımı, cinsiyet farkındalığı, cinsiyet korunumu, cinsiyet rolleri, gebelik ve doğum süreci, duygular ve iletişim, kişisel sınırlar, hayır diyebilme, iyi-kötü sır ve atılganlık becerileri başlıklarından oluşturulmuştur.

Cinsellik Bilgi Düzeyine Yönelik Soru Listesi: Çocukların Cinsellik Bilgi Düzeyine Yönelik Soru Listesinin geliştirilmesinde ilk aşamada alanyazın taraması yapılarak soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzu, okul öncesi grubundaki 60-72 aylık çocuklara uygulanması planlanan eğitim programının kazanımlarına yönelik hazırlanmıştır. Buna göre 45 maddelik Cinsellik Bilgi Düzeyine Yönelik Soru Listesi (CBDSL) formu oluşturulmuştur. Uzman görüşlerine sunulan 45 maddelik soru formu uzman görüşleri sonucunda 24 madde olarak düzenlenmiştir.

Bu araştırmada kişiliğin temellerinin oluştuğu, yaşamsal becerilerin kazanıldığı kritik dönem olan okul öncesi dönemindeki 60-72 aylık çocukların cinsellik ile ilgili konulardaki bilgi düzeyleri, bilişsel ve duygusal hazırbulunuşlukları dikkate alınarak

cinsellik eğitimi programı ve cinsellik bilgi düzeyine ilişkin soru listesi geliştirmek amaçlanmıştır. Buna göre 8 oturumluk bir cinsellik eğitimi programı ve 24 maddelik cinsellik bilgi düzeyine ilişkin soru listesi oluşturulmuştur. Program ve soru listesinin kapsam geçerlik çalışması için 10 uzmanın görüşüne başvurularak veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre hem cinsellik eğitimi programının (KGİ≥KGO(0.62)), hem de cinsellik bilgi düzeyine ilişkin soru listesinin (KGİ(0.63)≥KGO) kapsam geçerliği sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Oluşturulan cinsellik eğitimi programı ve cinsellik bilgi düzeyine yönelik soru listesi 10 uzman görüşüne sunularak kapsam geçerlikleri belirlenmiştir**.**Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde Lawshe (1975) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) kullanılmıştır (Akt., Yurdugül, 2005). Cinsellik eğitimi programı için,(KGİ) değeri (0.62), KGO'ya (0.62) eşit olduğundan cinsellik eğitimi programının kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Cinsellik Bilgi Düzeyi Soru Listesi için, KGO değerlerinin sıfır ya da negatif olduğu maddeler ilk olarak elenmiştir. Bu maddeler elendikten sonra hesaplanan KGİ değeri (0.63) KGO'dan (0.62) büyük olduğundan Cinsellik Bilgi Düzeyine Yönelik Soru Listesinin maddelerinin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi, cinsellik eğitimi, bilgi düzeyi

Kaynakça

Artan, İ. (2003). Engelli çocuk ve gençlerin cinsel eğitimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, *4*, 39.

Camara, S. (2013). *Ben nereden geldim?* (F.Yurdözü, Çev.). İstanbul: Altın Kitaplar.

Dişsiz, M., Kızılkaya, N.B., Yeşiltepe, Ü.O. (2013). Multiple sklerozun kadının cinsel yaşamı üzerine etkisi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi Sayı 1.*

Elia, J. P., & Tokunaga, J. (2015). Sexuality education: implications for health, equity, and social justice in the United States. *Health Education*, *115*(1), 105-120.

Familia, P. (2014). *Bedenim bana ait* (K. Özdoğan, Çev.). Ankara:Gergedan Yayınları.

Fields, J.,& Payne, E. (2016). Editorial introduction: gender and sexuality taking up space in schooling. *Sex education, 16*(1), 1-7.

Freud, S. (2006). *Sevgi ve cinsellik üzerine.* Akın Kanat (Çev.). İzmir: İlya.

Kutlu, Ö. ve Çok, F. (2002). Cinsel eğitim programına dayalı cinsel bilgi testinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *27*(123).

Measor, L.; Tiffin, C.; & Miller, K. (2000). *Young people's views on sex education.* NY, USA: RoutledgeFalmer.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013a).*Okul öncesi eğitim programı*

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013b). *Okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabı.* 15 Ekim 2016 tarihinde http://anaokulu.cu.edu.tr/__/file/OOEP_2013_Etkinlik_Kitabi.pdf adresinden erişildi.

SIECUS, (2004). Guidelines for comprehensive sexuality education, kindergarten through 12th grade, 3rd edition, national guidelines task force, Sexuality Information and Education Council of United States.

Tobin, J. (2001). Childhood sexuality after Freud: The problem of sex in early childhood education. *Annual of Psychoanalysis*, *29*, 179-198.

World Health Organization (WHO), (2010). *Standards for sexuality education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialist*, *Federal Centre for Health Education, BZgA.* 12 Haziran 2016 tarihinde http://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/andere_Publikationen/WHO_BZgA_Standards.pdf adresinden erişildi.

Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması.* 28-30 Eylül 2005. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.

(16853) Türk Basınında Son Beş Yılda Yer Alan Çocuklara Yönelik Ensest Haberlerinin İncelenmesi

KADRİYE ÖZYAZICI
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

MEHMET KANAK
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

ASUMAN BİLBAY
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çocuk istismarı genel olarak; fiziksel, cinsel, duygusal / psikolojik istismar ve ihmal olarak sınıflandırılabilir. İhmal de, fiziksel, denetimsel, eğitimsel ve duygusal ihmal gibi çeşitli alanlara ayrılmıştır (Rosen, 2002; Giardino, Lyn ve Giardino, 2010).Bir yetişkin ile bir çocuk arasındaki ya da daha büyük bir çocuk ile daha küçük bir çocuk arasındaki herhangi bir cinsel ilişki cinsel istismar olarak tanımlanabilir. Cinsel istismar kurbanın mağdura olan yakınlık derecesine göre ensest ve pedofili olarak ikiye ayrılır.

Ensest, bir çocuk ile ebeveyn (üvey anne ve baba partnerleri de dahil olmak üzere) ya da kan bağı olan bir kişi arasındaki cinsel temastır. Teması başlatan kişi genellikle bir ebeveyn veya ebeveynin birlikte yaşadığı partnerlerdir ve çoğunlukla erkektir. Ensest failleri aynı zamanda kardeşler, kuzenler, anneler, amcalar, teyzeler veya dedeler de olabilir (Shannon, 2009; Misra, 2011). Cinsel temas, bir dönem boyunca bir kez veya birçok kez olabilir. Ensestin meydana geldiği aileler genellikle diğer ailelerden farklı görünmemektedir. Bununla birlikte, gizlilik, izolasyon ve psikolojik stres aile hayatının önemli bir parçasıdır. Bu ailelerde yaşayan çocuklar, sıklıkla maruz kaldıkları istismar konusunda kendilerini suçlu hissederler; söz konusu durumun, istismar edenlerin yaptığı seçimlerden kaynaklandığını anlayamazlar (Shannon, 2009).

Aile de cinsel istismar; tüm sosyal sınıflarda, kentsel ve kırsal çevrelerde meydana gelebilir. Vakaların büyük bir çoğunluğu, herhangi bir sosyal kuruluş tarafından fark edilmemekte ve mağdur da dahil olmak üzere aile bireyleri genellikle gizlemeyi tercih etmektedirler (Herman, 1981). Ensest tespit edildikten sonra bile ailelerin onda birinden daha azı çocuklarını korumak için adım atmaktadır. Anne-babaları yaşanan olayın toplum tarafından öğrenildiği zaman meydana gelecek skandal daha fazla ilgilendirmektedir (Browning ve Boatman, 1977).

İstismara bağlı travma uzun sürebilir ve mağduru olaydan yıllar sonra etkileyebilir. İstismar, ensest ve tecavüz birbirlerinden farklı olaylardır fakat bu olayların hepsi birbirine çok benzer çeşitli ciddi duygusal ve psikiyatrik problemlere yol açabilir (Rosen, 2002). Çocuklukta yaşanan cinsel istismar yetişkinlikte oluşan psikopatolojinin güçlü bir yordayıcısıdır. Ensest sonrası mağdurda görülen olumsuz etkilerin derecesinin; fail sayısı, mağduriyetin başlangıç yaşı, istismarın süresi ve yoğunluğu, eş zamanlı fiziksel istismar ve ihmalin varlığı, durum ortaya çıktıktan sonra yakın çevrenin tepkileri arasındaki ilişkiden etkilendiği anlaşılmaktadır. (Beck ve Van der Kolk, 1987; Freedman ve Enright, 1996; McElroy vd. 2016).

İstismar, tecavüz ve ensest vakalarında ortaya çıkan tepkiler de birbirine benzerdir; kaygı, uyku rahatsızlıkları, geri çekilme davranışı, kaçınma reaksiyonları ve agresif davranışlar, somatik şikayetler madde kullanımı gibi (Kendall-Tackett, Williams ve Finkelhor, 1993; Rosen, 2002). Okul çağındaki çocuklar için en yaygın belirtiler korku, nevrotik ve genel zihinsel hastalık, saldırganlık, anti sosyallik, kâbuslar, okul sorunları, hiperaktivite ve regresif davranışlardır. Ergenlerde ise en yaygın davranış depresyondur, intihar veya kendine zarar verme davranışları, cinsel saldırganlık, cinsel işlev bozuklukları; somatik şikâyetler; suça eğilim, konversif tablolar görülebilir (Kendall-Tackett vd. 1993; Polat, 2007).

İstismarı ve ensesti önleyebilmek için koruma faktörlerinin tüm toplum tarafından algılanması, failler için rehabilitasyon programlarının düzenlenmesi, toplumun ve çocukların farkındalığının artırılması, cezaların caydırıcı olmasının sağlanması, halkın –özellikle de- ebeveyn ve çocukların iyi eğitilmesi gerekir (Lambert ve Andipatin, 2014). Bu bilgiler doğrultusunda; ülkemizde de görülen ve cinsel istismarın bir formu olan ensestin basında yer alma durumunun araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır.Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2009).

Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir.

Bu çalışmada, istismarı uygulayanın yaşı, cinsiyeti; mağdurun yaşı, cinsiyeti; mağdur ve istismarcı arasındaki akrabalık durumu; istismarın gerçekleştiği bölge, istismarın gerçekleştiği mevsim; istismar uygulayan kişi sayısına göre son beş yılda basında yer alan haberlerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma son beş yılda internet haberlerinde yer alan ensest vakalarının toplanmasıyla oluşturulmuştur. Bu veriler CNN Türk, A haber, İnternethaber.com, Birgun.net Posta, Habertürk, Ensonhaber ve Haber 7 internet haber sitelerindeki 2012/2017 yılları arası , 0-18 yaş aralığındaki çocuklara yönelik toplam 32 haberden oluşmaktadır. İnternet sitelerinin seçiminde en çok ziyaret edilen haber siteleri olması kriteri dikkate alınmıştır.

Veri Toplanması

İnternet haberlerinin araştırılması sonucunda elde edilen bilgiler tablo haline getirilmiştir. Elde edilen veriler; mağdurun yaşı, mağdurun cinsiyeti, istismarcının yaşı, istismarcının cinsiyeti, istismarcının mağdurla akrabalık durumu, mağduru istismar eden kişi sayısı, istismarın gerçekleştiği coğrafi bölge, istismarın gerçekleştirildiği mevsim değişkenleri göz önüne alınarak tablolar halinde sunulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, son beş yılda basına yansıyan ensest vakalarının haber dokümanlarını incelemektir. Basında 2012-2017 yılları arasında yer almış toplam 33 ensest haberine ulaşılmıştır. Elde edilen haberler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Ensest haberleri; mağdurun yaşı, mağdurun cinsiyeti, istismarcının yaşı, istismarcının cinsiyeti, istismarcının mağdurla akrabalık durumu, istismarcı kişi sayısı, istismarın gerçekleştirildiği bölge, istismarın gerçekleştirildiği mevsim bakımından incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre erkeklerin daha fazla ensest uyguladıkları, ensest uygulayanların yoğun olarak 16-30 yaş aralığında yer aldığı, ensest vakalarında istismar eyleminin en fazla babalar tarafından uygulandığı, ensest mağdurlarının çoğunluğunu 6-14 yaş aralığındaki kız çocuklarının oluşturduğu, ensest vakalarının en fazla Marmara Bölgesinde uygulandığı ve mevsim olarak ise kış mevsiminde gerçekleştirildiği görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada basındaki 5 son yılda görülen 33 ensest haberi incelenmiştir. Haberlerde yer alan çocukların yaş dağılımına bakıldığında, en çok istismara maruz kalan yaş aralığının 6-14 yaş aralığı olduğu tespit edilmiştir.

Haberlerde yer alan istismarın gerçekleştiği coğrafi bölge dağılımına bakıldığında; en çok Marmara Bölgesinde, ikinci olarak da Akdeniz bölgesinde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

Haberlerde yer alan istismarın gerçekleştirildiği mevsim dağılımına bakıldığında, mevsimler arası çok büyük bir farklılık görülmemekle birlikte en fazla istismar kış mevsiminde gerçekleştirilmiştir.

Haberlerde yer alan istismarcının yaş aralığına bakıldığında, haberlerin çoğunluğunda istismarcının yaşı belirtilmemiş olup belirtilenlerde de 16-30 yaş aralığının fazla olduğu görülmektedir. İstismarcı yaşlarına tek tek bakıldığında aslında yaşlar arası çok fark olmadığı her yaştan istismarcı olduğu ve oranlar arasında da büyük bir fark olmadığı görülmüştür. Mağdurlar en çok 1 kişi tarafından istismara maruz kalmışlardır.

Anahtar Kelimeler : istismar, cinsel istismar, ensest, basın

Kaynakça

Beck, J. C., & Van der Kolk, B. (1987). Reports of childhood incest and current behavior of chronically hospitalized psychotic women. *The American journal of psychiatry*. 144(11), 1474-1476.

Browning, D. H., & Boatman, B. (1977). Incest: children at risk. *The American journal of psychiatry*. *134*(1), 69-72.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Pegem

Freedman, S. R., & Enright, R. D. (1996). Forgiveness as an intervention goal with incest survivors. *Journal of consulting and clinical psychology*, *64*(5), 983-992.

Giardino, A. P, Lyn,M. A., Eileen R.& Giardino, E. R., (2010). A Practical Guide to the Evaluation of Child Physical Abuse and Neglect içinde edt.(Giardino,A. P, Lyn,M. A., Eileen R. Giardino, E. R.,) Introduction: Child Abuse and Neglect. New York. Springer Ss 3-30

Herman, J. (1981). Father–daughter incest. *Professional Psychology*, *12*(1), 76-80.

Kendall-Tackett, K. A., Williams, L. M., & Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: a review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological bulletin*, *113*(1), 164-180.

McElroy, E., Shevlin, M., Elklit, A., Hyland, P., Murphy, S., & Murphy, J. (2016). Prevalence and predictors of Axis I disorders in a large sample of treatment-seeking victims of sexual abuse and incest. *European journal of psychotraumatology*, *7*(1), 1-10.

Misra, A. (2011). *Breaking the silence, easing the pain: efforts, challenges and hopes of feminist organizations in Turkey and India working with survivors of incest* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabancı Üniversitesi. İstanbul.

Polat, O. Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı I. İçinde Ensest. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Rosen, M. (2002). *Dealing with the Effects of Rape and Incest*. Chelsea House Publishers: Philadelphia.

Shannon, J. B. (2009). Child abuse sourcebook. Second edition. Omnigraphics Inc.Detroit.

(16899) Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Prososyal Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

FUNDA ÖNAL
MEB

LEYLA ULUS
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ BEYAZIT-FATİH

ÖZET

Problem Durumu

Bireyin ihtiyaçlarını toplumun beklentilerine uygun şekilde karşılayan, gelişimlerini destekleyerek ortak bir zeminde istenilen yönde davranış değişiklikleri oluşturan en temel sosyal kurumlar okullardır (Demirel, 2004; Erden, 2005; Erkan, 2010; Yavuzer, 1996). Topluluğun tüm üyeleri arasında karşılıklı olarak yaşam boyu devam eden sosyalleşme sürecinde, bağımsızlığın hızla artarak geliştiği, çocuğun aile ve yakın çevreden sonra giderek genişleyen sosyal ilişkiler içine girdiği, toplumsal kuralları ve rolleri deneyimlediği ilk çocukluk yılları ve okul öncesi eğitim kurumları çok daha belirgin bir etkililiğe sahiptir (Gander ve Gardiner, 2001; Gülay, 2010; Yavuzer, 1997). Anaokulu yaşantısı çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir rol oynamakta ve araştırmalarda anaokulunda geçirilen sürenin artmasının paylaşma, işbirliği yapma, arkadaşlarıyla birlikte oynama gibi olumlu sosyal davranışları arttırdığı görülmektedir.Sosyal gelişimin belli başlı unsurlarından biri ve olumlu ilişkilerin temeli prososyal davranışlardır. Prososyal davranışlar, bir başka kişi veya gruba fayda sağlama amacı güden, toplum tarafından onay gören ve olumlu olarak nitelenen gönüllü davranışlar olarak tanımlanmaktadır. "Prososyal davranışlar", toplumsal yaşamda farklı gelişim özellikleri başta olmak üzere, diğer tüm farklılıklarla birlikte yaşamayı kolaylaştırması açısından adeta bir gereklilik niteliği taşımaktadır. Paylaşma, yardım etme, teselli etme, iş birliği yapma gibi davranışları kapsayan prososyal davranışlar ayrıca olumlu sosyal kişiliğin ahlaki boyutunu, empatik ilgiyi, diğerlerinin bakış açısını görme ve anlama yeteneği ile kabul edilebilirliğini içermektedir. Prososyal davranışların gelişiminde biyoloji (genetik), kültür, yaş, cinsiyet, sosyo- ekonomik düzey, aile büyüklüğü ve doğum sırası, kişilik özellikleri, sosyal- duygusal ayarlama gibi kişisel farklılıklar, aile içinde modelleme, ebeveyn- çocuk ilişkileri, kardeş ilişkileri ile gerçekleşen sosyalleşme ile aile dışında akran ilişkileri, okul, öğretmen ilişkileri, medya ile gerçekleşen sosyalleşme, biliş, rol alma, kişilerarası problem çözme, ahlaki yargı ve empati, sempati, suçluluk gibi duygusal faktörler ile ruh hali, teşvik, faydalanan kişinin özellikleri ve diğer değişkenler gibi durumsal faktörlerin etki edebileceği varsayılmaktadır. Topluluğun tüm üyeleri arasında karşılıklı olarak yaşam boyu devam eden sosyalleşme sürecinde, bağımsızlığın hızla artarak geliştiği, çocuğun aile ve yakın çevreden sonra giderek genişleyen sosyal ilişkiler içine girdiği, toplumsal kuralları ve rolleri deneyimlediği ilk çocukluk yılları ve erken çocukluk dönemi çok daha belirgin bir etkililiğe sahiptir. Bu araştırmada normal gelişim gösteren okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal davranışlarını; cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, daha önce okul öncesi eğitim alıp almaması, okula devam etme süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modellerinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnenin geçmişte ya da halen var olduğu şekliyle herhangi bir değiştirme ve etkileme çabası gösterilmeden kendi koşulları içerisinde tanımlanması amaçlanmaktadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümlemeler korelasyon ve karşılaştırma olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır.. İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaş aralığında 139 çocuk hakkında bilgi toplamak için araştırmacılar tarafından hazırlanan "Çocuk Bilgi Formu" ile çocukların prososyal davranış becerilerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak tespit etmek amacıyla Bower (2012) tarafından geliştirilen ve Bağcı (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ)" kullanılmıştır.

Araştırmada çocuklar hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan "Çocuk Bilgi Formu" ile çocukların prososyal davranış becerilerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak tespit etmek amacıyla Bower (2012) tarafından geliştirilen ve Bağcı (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ)" kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri 266 okul öncesi çocuktan "Çocuk Bilgi Formu" ve "Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ)" kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS 24.0 programı kullanılarak yapılmış olup elde edilen sonuçlar, bulgular bölümünde tablolar halinde verilmiştir. Araştırmada istatistiksel anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Sosyal gelişimin belli başlı unsurlarından biri ve olumlu ilişkilerin temeli prososyal davranışlardır. Prososyal davranışlar, bir başka kişi veya gruba fayda sağlama amacı güden, toplum tarafından onay gören ve olumlu olarak nitelenen gönüllü davranışlar olarak tanımlanmaktadır. "Prososyal davranışlar", toplumsal yaşamda farklı gelişim özellikleri başta olmak üzere, diğer tüm farklılıklarla birlikte yaşamayı kolaylaştırması açısından adeta bir gereklilik niteliği taşımaktadır. Paylaşma, yardım

etme, teselli etme, iş birliği yapma gibi davranışları kapsayan prososyal davranışlar ayrıca olumlu sosyal kişiliğin ahlaki boyutunu, empatik ilgiyi, diğerlerinin bakış açısını görme ve anlama yeteneği ile kabul edilebilirliğini içermektedir. Prososyal davranışların gelişiminde biyoloji (genetik), kültür, yaş, cinsiyet, sosyo- ekonomik düzey, aile büyüklüğü ve doğum sırası, kişilik özellikleri, sosyal- duygusal ayarlama gibi kişisel farklılıklar, aile içinde modelleme, ebeveyn- çocuk ilişkileri, kardeş ilişkileri ile gerçekleşen sosyalleşme ile aile dışında akran ilişkileri, okul, öğretmen ilişkileri, medya ile gerçekleşen sosyalleşme, biliş, rol alma, kişilerarası problem çözme, ahlaki yargı ve empati, sempati, suçluluk gibi duygusal faktörler ile ruh hali, teşvik, faydalanan kişinin özellikleri ve diğer değişkenler gibi durumsal faktörlerin etki edebileceği varsayılmaktadır. Topluluğun tüm üyeleri arasında karşılıklı olarak yaşam boyu devam eden sosyalleşme sürecinde, bağımsızlığın hızla artarak geliştiği, çocuğun aile ve yakın çevreden sonra giderek genişleyen sosyal ilişkiler içine girdiği, toplumsal kuralları ve rolleri deneyimlediği ilk çocukluk yılları ve erken çocukluk dönemi çok daha belirgin bir etkililiğe sahiptir. Bu araştırmada normal gelişim gösteren okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal davranışlarını; cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, daha önce okul öncesi eğitim alıp almaması, okula devam etme süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaş aralığında 139 çocuk hakkında bilgi toplamak için araştırmacılar tarafından hazırlanan "Çocuk Bilgi Formu" ile çocukların prososyal davranış becerilerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak tespit etmek amacıyla Bower (2012) tarafından geliştirilen ve Bağcı (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ)" kullanılmıştır. Sonuçlar araştırmaya dahil edilen çocukların prososyal davranışlarının; cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymuş, sonuçlar gelişim ve eğitim perspektifinde tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya dahil edilen 4-6 yaş arası çocukların 71' inin (%51,1) kız ve 68' inin (%48,9) erkek olduğu görülmektedir. Çocukların 24' ünün (%17,3) 4, 84' ünün (%60,4) 5 yaşında ve 31' inin (%22,3) 6 yaşında olduğu görülmektedir. Çocukların 29' unun (%20,9) tek çocuk olduğu, 51' inin (%36,7) 1 kardeşi olduğu ve 59' unun (%42,4) 2 ve üzeri kardeşi olduğu görülmektedir. Çocukların 76' sının (%54,7) ilk, 14' ünün (%10,1) ortanca ve 49' unun (%35,3) son sırada doğduğu görülmektedir. Çocukların 52' sinin (%37,4) daha önce okul öncesi eğitim aldığı ve 87' sinin (%62,6) daha önce okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir. Çocukların 108' inin (%78,3) 1 eğitim yılı, 27' sinin (%19,6) 2 eğitim yılı ve 3' ünün (%2,2) 3 eğitim yılı süresince okul öncesi eğitime devam ettiği görülmektedir. Sonuçlar araştırmaya dahil edilen çocukların prososyal davranışlarının; cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymuş, sonuçlar gelişim ve eğitim perspektifinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, prososyal davranışlar.

Kaynakça

Demirel, Ö. (2004). *Öğretme sanatı* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Erkan, S. (2010). *Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar.* F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* (s.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2001). Çocuk ve ergen gelişimi (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur Çev.) (4. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.

Gülay, H. (2008). 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

(17024) Çocuk Gelişimi Önlisans Programı Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları

GÖZDENUR IŞIKCI
BİRUNİ ÜNİVERSİTESİ

TUBA MUMCU
BİLECİK ŞEYH EDEBALİ ÜNİVERSİTESİ

HASİBE ÖZLEN DEMİRCAN
ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çocuk haklarının güvence altına alınması ve hak ihlallerinin önüne geçilmesi için, Devletlerin sözleşmeyi imzalamaları tek başına yeterli değildir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 42.maddesinde, hem yetişkinlere hem de çocuklara etkili ve uygun yöntemler aracılığı ile çocuk hakları eğitimi verilmesi önerilmiştir (Birleşmiş Milletler, 1989). Çocuk hakları eğitimi, Sözleşme'nin tanınması, haklar konusunda bilgi edinilmesi, nasıl kullanılacağının ve korunacağının öğrenilmesi ve öğretilmesi olarak tanımlanabilir. Bu eğitimde, sadece sözleşmenin maddeleri değil aynı zamanda bu hakların pratikte nasıl kullanılacağı, bu hakların nasıl korunacağı ve bu haklardan nasıl faydalanabileceği de öğretilmelidir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, çocuk hakları eğitiminin okul ve üniversite müfredatına, ana-baba eğitimi programlarına ve bazı meslek elemanlarının hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarına alınmasını önermiştir (UNICEF, 1998). Bu meslekler, çocukla sürekli temas halinde bulunan öğretmenler ve çocuk gelişimciler başta olmak üzere basın mensupları, sosyal hizmet görevlileri, hukuk uygulayıcıları ve sağlık personelleridir.

Çocuk hakları eğitiminin çocuklar ve yetişkinler açısından birçok faydası bulunmaktadır. Çocuk hakları eğitimi alan çocuklar, haklarına karşı bir duyarlılık oluşturarak kendilerinden sonra gelen nesli de olumlu yönde etkilerler (Uçuş, 2014). Çocuklara, çocuk hakları eğitimini verecek olan kişiler yetişkinler olduğu için, büyük yaş gruplarının da çocuk hakları eğitimi alması gerekmektedir. 2015 yılında yapılan bir çalışmaya göre, Çocuk Hakları eğitimine katılan öğretmenlerin bilgi ve farkındalığının arttığını ve edindikleri bilgileri çocuklara aktardıkları bulunmuştur (Koran, 2015). Ayrıca, çocuk haklarını bilen ve önemini kavrayan yetişkinler bu hakları kendileri de savunacaktır. Bu konuda yapılan bir çalışmada, çocuk hakları eğitimi alan 18 öğretmenin, kendi yaptıkları hak ihlali içeren davranışlara karşı farkındalık geliştirdikleri saptanmıştır (Koran, 2015). Bu sebeple UNICEF'in belirttiği meslek gruplarının bu eğitimi alması, kendi davranışlarına karşı farkındalık geliştirmesi açısından faydalı olacaktır.

Öğretmen gruplarına bakıldığı zaman, Neslitürk ve Ersoy tarafından 2007 yılında yürütülen bir çalışmada, okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adayları, çocuk haklarının küçük yaş gruplarına öğretilmesinin zor olduğunu fakat 4-6 yaş grubuna öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Neslitürk & Ersoy, 2007). Bu çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının çocukların gereksinimleri ve çocuk hakları arasında bir ilişki kuramadığı saptanmıştır (Neslitürk & Ersoy, 2007). 2001 yılında Asiegbor ve diğerlerinin yürüttüğü başka bir çalışmada ise benzer bir sonuç bulunmuş ve öğretmenlerin yeterli düzeyde insan hakları eğitimi bilgi ve becerisine sahip olmadığı saptanmıştır (Asiegbor, Fincham, Nanang, Gala & Opokua, 2001). Lisans döneminde insan haklarıyla ilgili dersler alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk hakları algısını incelemek için yapılan bir çalışmada öğretmenlerin çocuk haklarının farkında oldukları ama Türkiye'de etkili bir biçimde uygulanmadığını düşündükleri belirtilmiştir (Kop & Tuncel, 2010). Çocuk gelişimi önlisans programı öğrencileri Çocuk Gelişimi Meslek Elemanı unvanı ile mezun olmaktadırlar. Mezun olduktan sonra resmi ve özel okul öncesi eğitim ve özel eğitim kurumlarında, çocuk kliniklerinde, çocuk kulüpleri, çocuk oyun merkezleri, otellerde ve turistik tesislerin çocuk kulüplerinde çalışma imkânı bulmaktadırlar. Bu sebeple hem çocuk haklarını korumaları ve yaygınlaştırmaları hem de kendi davranışlarına karşı farkındalık geliştirmeleri için çocuk hakları eğitimi almaları gerekmektedir. Taranan literatürde, öğretmen adayları ve diğer meslek gruplarının çocuk haklarına ilişkin görüşlerine yer veren çalışmalara rastlanırken Kop & Tuncel, 2010; Neslitürk & Ersoy, 2007; Koran, 2015) çocuk gelişimi önlisans programı öğrencileri ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada açıklayıcı araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın temelde iki amacı bulunmaktadır. Öncelikle çalışma, çocuk gelişimi bölümü önlisans öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını cinsiyete, yaşa ve sınıf düzeyine göre incelemektir. Çalışmanın ikinci amacı ise, çocuk haklarına ilişkin alınan dersin, öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu çalışmanın evrenini, İstanbul ve Bilecik illerinde çocuk gelişimi ön lisans programında eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise bir adet özel ve bir adet devlet üniversitesinde okuyan çocuk gelişimi önlisans programı 1. ve 2.sınıf öğrencileridir. Bu çalışmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ile Karaman-Kepenekci tarafından geliştirilen "Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır (Karaman-Kepenekçi, 2006). Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği'nin son versiyonu 22 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipinden oluşan ölçekte katılımcıların kesinlikle katılıyorum'dan kesinlikle katılmıyorum'a

kadar işaretleme yapması beklenmektedir. Kişisel Bilgi Formu, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup, katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve çocuk haklarına dair bir ders alıp almadıklarını sormaktadır. Araştırmacılar, örneklem grubundaki öğrencilerden veriyi ders esnasında toplayacaklardır. Araştırmaya toplamda 430 öğrencinin katılması hedeflenmektedir. Elde edilen veriler, çocuk haklarına ilişkin tutumun yaşa, cinsiyete, sınıfa ve çocuk hakları dersine ilişkin olarak incelenmesi için kullanılacaktır. İki grup arasındaki çocuk haklarına ilişkin tutumun farkına bakmak için Bağımsız Gruplar t Testi analiz yöntemi kullanılacaktır.

Çocuklar hem doğum öncesi hem de doğumdan sonra yetişkinliğe kadar geçen dönemde kırılgan olmaları sebebiyle korunmasız olarak kabul edilen canlı gruplarından biridir. Bu anlamda, çocukları koruma amacıyla hazırlanan uluslararası belgelerden en önemli olanı Birleşmiş Milletler tarafından 1989 yılında hazırlanan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'dir (Karaman-Kepenekçi & Baydık, 2009). Ülkelerin onayına sunulan bu sözleşme, Türkiye tarafından 1990 yılında imzalanmış olup 1995 yılında Resmi Gazete'de yer alarak iç hukuk normunu almıştır. 3 kısım 54 maddeden oluşan Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocukların haklarını korumayı amaçlamakla kalmayıp aynı zamanda pozitif ayrımcılığı da hedeflemektedir. Eğitimde hakkaniyetin sağlanması, çocuk istismarı ve ihmalinin engellenmesi, çocuk refahının yeterli düzeye ulaşması gibi birçok amacı da içinde barındırmaktadır (Fazlıoğlu, 2007). Sözleşmenin dört temel ilkesi bulunmaktadır (Birleşmiş Milletler, 1989). Bu ilkeler ayrım gözetmeme, çocuğun görüşlerine saygı, çocuğun yüksek yararı ve yaşama ve gelişme ilkeleridir. Sözleşmede bulunan diğer maddeler, bu dört ilke etrafında şekillenmektedir. Sözleşme aynı zamanda çocuğun eğitim, sağlık, aile ve alternatif bakım, korunma haklarını da güvence altına almaktadır.

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı üniversite de çocuk hakları eğitimi alan ve almayan Çocuk Gelişimi Önlisans Programı öğrencilerinin çocuk haklarına karşı tutumlarını incelemektir.

Evrenini İstanbul ve Bilecik illerinde çocuk gelişimi ön lisans programında okuyan öğrencilerin ve örneklemini ise bir adet özel ve bir adet devlet üniversitesinde eğitim gören çocuk gelişimi ön lisans programı 1. ve 2.sınıf öğrencilerinin oluşturduğu, açıklayıcı araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, katılımcıların çocuk haklarına ilişkin tutumlarının yaşa, cinsiyete sınıfa ve büyük olasılıkla çocuk hakları konusu ile ilgili ders alıp almama durumlarına göre değişkenlik göstereceği tahmin edilmektedir. Ek olarak, çocuk hakları ile ilgili ders alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre çocuk hakları konusunda bilgi ve farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması beklenen/geçici sonuçlar arasındadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Evrenini İstanbul ve Bilecik illerinde çocuk gelişimi ön lisans programında okuyan öğrencilerin ve örneklemini ise bir adet özel ve bir adet devlet üniversitesinde eğitim gören çocuk gelişimi ön lisans programı 1. ve 2.sınıf öğrencilerinin oluşturduğu, açıklayıcı araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, katılımcıların çocuk haklarına ilişkin tutumlarının yaşa, cinsiyete, sınıfa ve büyük olasılıkla çocuk hakları konusu ile ilgili ders alıp almama durumlarına göre değişkenlik göstereceği tahmin edilmektedir. 2.sınıf öğrencilerinin aldıkları ders neticesinde daha fazla duyarlılığa sahip olması beklenmektedir. Ek olarak, çocuk hakları ile ilgili ders alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre çocuk hakları konusunda bilgi ve farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması beklenen/geçici sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler : Çocuk Hakları, Öğrenci Görüşleri, Çocuk Hakları Dersi, Çocuk Gelişimi, Ön Lisans

Kaynakça

Karaman-Kepenekçi, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal Of Children's Rights, 14*, 307-319.

Koran, N. (2015). Öğretmenlere yönelik çocuk hakları ve hak ihlalleri eğitiminin değerlendirilmesi üzerine nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 1.*

Öztürk, Ahu (2017). Çocuk hakları ve eğitimine psikolojik bir bakış. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(33), 429-451.

Uçuş, Ş. (2014). Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi: uygulama öğretmeninin ve katılımcıların görüşleri. *International Journal Of New Trends In Arts, Sports & Science Education, 3*(2), 1-24.

UNICEF. (1998). Çocuk haklarına dair sözleşme 1959 beyannamesi. UNICEF uygulama el Kitabı.

Fazlıoğlu, Z. (2007). Çocuk hakları sözleşmesinde yer alan "Çocuk Hakları" konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Birleşmiş Milletler. (1989). Birleşmiş Milletler çocuk haklarına dair sözleşme. Birleşmiş Milletler.

Asibegbor, I., Fincham, K., Nanang, M., Gala, E. E. K. and Britwum, A. O. (2001). Rights and equity in the classroom: A case study of classroom interactions in basic schools in Ghana. Available online at (25.05.2007).

Neslitürk, S. & Ersoy, A.F. (2007). Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşleri. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(2), 245-257.

Kop, Y. & Tuncel, G. (2010). Children's rights perceptions of social studies teachers. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 6(1), 106-124.

Karaman-Kepenekçi, Y. & Baydık, B. (2009). Attitudes of the teacher candidates of mentally handicapped children about children's rights. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(1), 329-350.

(17101) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

LÜTFÜ İLGAR
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

GÜL AKBABA
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Duyguların öğrenildiği bu ilk sosyal ortam olan ailede, çocuklara duygularını nasıl ifade edecekleri, nasıl düşünecekleri ve nasıl davranacakları doğrudan öğretilmez. Daha çok eşler arasındaki duygusal alışveriş bunun için model oluşturur. Yetişkinlerin çocuklarına gösterdikleri duygular, davranışlar, çocukların duygusal yaşamlarının bir çerçevesini oluşturur (Goleman, 1996). İlk aylardan itibaren (3-8 aylar arasında) bebekler duygularla ilgili pek çok şey öğrenirler. Dolayısıyla annenin vereceği duygusal tepkiler çok önemlidir. Bebekler öfkelerini ağlayarak, kollarını sallayarak, bacakları ile tekme atarak dile getirirler (Özmen, 2004). Anne çocuğun öfkesine uygun şekilde cevap vermezse, çocuğun öfkesi dinmeyecek ve çocuk huzursuz olacaktır. Duygu düzenlemede dış etmenlerin rolü olarak annenin çocuğa karşı davranışları birinci sırada gelir. Anne, çocuğun olumsuz duygu durumundan kurtulması için çocuğa destek olurken aynı zamanda olumlu duygu durumlarının da devamı için destek olmalıdır. Çocuk ağladığında onu sakinleştirmek için çabalayan bir anne çocuk güldüğünde de gülümsemesini arttırıcı bazı davranışlar göstermektedir. Özellikle aşırı duygu durumları yaşayan çocuk, duygularını kontrol etmek ve dengelemek için annenin yardımına ihtiyaç duyar. Anne çocuğun kendi duygularını fark etmesi, tanımlaması ve toplumun kabul göreceği düzeyde ifade etmesi için çocuğa yardımda bulunmalıdır.

Okul öncesi dönemde sosyal duygusal gelişim, gelişimin duygusal, bilişsel ve davranışsal alanlara yönelik beceri ve bilişseliği içeren çok değişkenli bir kavramdır. Duygusal gelişim; duyguları düzenleme, duyguların farkındalığını, duyguların ifadesini ve duyguları ayırt etmeyi içermektedir (Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007). Duygular, değişik durumlar ve deneyimlere tepki olarak ortaya çıkmakta ve her insan belli bir durum karşısında farklı şeyler hissetmekte ve tepkisini farklı şekillerde ortaya koymaktadır. İnsan olmanın en önemli unsuru olan duygular, sosyal bağların kurulmasında temel bir rol üstlenmektedir (Bayhan ve Artan, 2009). Sosyal açıdan kabul edilebilirliğin bir göstergesi olan duygu düzenleme (Bayhan ve Artan, 2009) kişinin amaçlarını gerçekleştirmek için duygusal tepkilerini kontrol etmesi, izlemesi, değerlendirmesi ve değiştirmesidir (Thompson, 1994). Yine okul öncesi dönemde kazanılan öz düzenleme becerisi, bireyin belirlediği amaçlara ulaşmak için kullandığı, düşünce, duygu ve davranışlarını düzenleme beceri ve motivasyonuna odaklanan bir kavramdır (Kopp, 1982; Zimmerman ve Schunk, 2008).

Öz düzenleme becerileri kazanmış biri, bir isteğe uygun olarak; ortamın gerektirdiklerine göre etkinlikleri başlatabilir veya bitirebilir, sosyal ve eğitimsel ortamlarda sözel ve motor eylemlerinin yoğunluğunu, sıklığını ve süresini ayarlayabilir, istediği bir amaca ulaşmak için harekete geçmeyi erteleyebilir, dış gözlemciler yokken dahi sosyal kabul gören davranışları gösterir (Kopp, 1982'en akt. Bayındır ve Ural, 2016). Öz düzenleme becerisi, olumlu sosyal davranışlar, okula hazır olma, akademik başarı ve yüksek düzeyde empati kurabilme gibi süreçleri de olumlu yönde etkilemektedir (McClelland ve Tominey, 2011; Posner ve Rothbart, 2009). Özellikle de ilköğretim döneminde ailelerinin amaç oluşturma, motivasyon ve strateji kullanımı gibi öz-düzenleme davranışlarını gözlemleyen çocukların kendi öz düzenleme davranışları da bu gözlemlerden etkilenmektedir. Bu da ailelerin öz düzenleme konusunda çocuklarına model oluşturduğunu göstermektedir. Çocuğa model olacak anne babanın ise çocuk tarafından sevilen, saygı duyulan ve çocukla özdeşleşen tutum ve davranışlara sahip olması bu açıdan önemlidir. Anne babalar çocuklarını en iyi tanıyan, onlarla en yoğun iletişimde olan kişilerdir (Üredi ve Erden, 2009).

Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi dönem çocukların duygu düzenlemesi ile ilişkilendirilen çalışmaların az olduğu görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ve öz düzenleme arasındaki etkileşimin incelenmesi gerekmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın örneklemini belirlerken 2017-2018 yılında İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan Avcılar, Beylikdüzü, Küçükçekmece, Esenyurt, Bakırköy ve Fatih ilçelerinde özel ve devlete bağlı okul öncesi eğitim kurumları kolay ulaşılabilirlik ilkesi göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Çalışma grubunu bu ilçelerdeki okullarda öğrenim gören normal gelişim gösteren 48-72 aylık toplam 384 çocuk oluşturmaktadır. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. "Tarama, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu haliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelidir." (Karasar, 2016, s.109). "İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirleyen araştırma modelidir." (Karasar, 2016, s.114).

Bu araştırmada, çocukların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş, Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) ve öz düzenleme becerilerini ölçmek için Bayındır ve Ural (2016) tarafından geliştirilen Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu ve Duygu Düzenleme Ölçeği çocukların anneleri tarafından, Öz Düzenleme Ölçeği ise çocukların öğretmenleri tarafından gönüllülük esasına dayalı olarak doldurulmuştur. Verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında üç farklı ölçme aracı ile toplanan verilerde ölçeklerin alt puanlarının birbiri ile ne düzeyde bir ilişki olduğunun tespit edilmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan çocuklarının duygu düzenleme puanları, özdüzenleme becerileri ve anne-baba-çocuk demografik özellikleri tarafından ne derece açıklandığının tespit edilmesi amacıyla aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Duygu düzenleme, bireyin amacını gerçekleştirmesine yönelik olarak duygularını bastırması, duygu durumunu sürdürmesi, arttırması ya da azaltması için gerekli olan bir beceridir. Çocuklar amaçlarına ulaşabilmek için gerekli olan düşünce, duygu ve davranışlarını düzenleme becerilerini yoğun şekilde okul öncesi dönemde gelişmektedir. Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin, duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul'un çeşitli ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarından 48-72 aylık 384 çocuk oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada, çocukların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş, Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) ve öz düzenleme becerilerini ölçmek için Bayındır ve Ural (2016) tarafından geliştirilen Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu ve Duygu Düzenleme Ölçeği çocukların anneleri tarafından, Öz Düzenleme Ölçekleri ise çocukların öğretmenleri tarafından gönüllülük esasına dayalı olarak doldurulmuştur. Verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmış olup gerekli istatistiksel teknikler kullanılarak rapor edilmiştir. (Anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.)

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi dönem çocukları hakkında bilgi alınan öz düzenleme becerileri ölçeği alt boyutu olan öz kontrol ve dikkat kontrolü alt boyut puanları ile duygu düzenleme ölçeği alt boyutu olan duygu düzenleme puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki; duygu düzenleme alt boyutu olan değişkenlik olumsuzluk puanları arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü ilişki olması beklenmektedir. Öz düzenleme becerileri ölçeği diğer alt boyutu olan zihinsel düzenleme becerileri puanları ile duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutu olan duygu düzenleme ile düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki olması, duygu düzenlemenin diğer alt boyutu olan değişkenlik olumsuzluk puanları arasında ise orta düzeyde negatif yönlü ilişki olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Duygu düzenleme, öz düzenleme, okul öncesi

Kaynakça

Bayhan, P.S. ve Artan, İ. (2009). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Bayındır, D., & Ural, O. (2016). Development of the Self-Regulation Skills Scale. International Online Journal of Educational Sciences, 8(4).

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the pres

Goleman, D. (1996). Duygusal Zeka. (Çev: B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık.

Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. (32. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. Developmental Psychology, 18, 199–214.

McClelland, M. M. & Tominey, S. L. (2011). Introduction to special issue on self-regulation in early childhood. Early Education and Development, 22(3), 355-359.

Özmen, S. K. (2004). Aile içinde öfke ve saldırganlığın yansımaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), 27-39.

Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. Pyhsics of Life Reviews, 6, 103-120.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. Monographs of the society for research in child development, 59(2-3), 25-52.

Üredi, I. & Erden, M. (2009). Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Yordayıcısı Olarak Algılanan Anne Baba Tutumları. Journal of Turkish Educational Sciences, 7(4).

Zimmerman, B.J.& Schunk, D.H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications (pp. 1-30). Boca Raton, FL: Erlbaum/Taylor & Francis Group.

(17111) Annelerin Davranış Değiştirme Amaçlı Ceza Kullanma Yaşantıları

HÜLYA KURT
MEB

AYPERİ DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

M. SENCER BULUT ÖZSEZER
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çocukların fiziksel olarak cezalandırılması hem batılı hem de batılı olmayan ülkelerde eski ve kronik bir uygulamadır. Çocuğa vurmak çocuğun davranışına ve ebeveynin vurmayı hak eden davranış türüne ilişkin algısına göre değişmekle beraber yaygın olarak kullanılmaktadır (Straus, 2010). Sevgi, olumlu yönde uyarılma, anne ve babanın tutarlı yaklaşımları beraberinde disiplin uygulamaları gelişimi olumlu etkilerken, istismar ve her türlü ihmal çocuğun yaşına uygun gelişime ulaşmasına engel olmaktadır (Garbarino, Kostelnky & Dubrow, 1991; Gershoff 2002; Giles-Sims, Straus & Sugarman, 1995; Özmert, 2006). Ayrıca kısa ve uzun vadede gözlenen depresyon, kaygı gibi birçok içe vurum bozuklukları ile şiddete maruz kalmanın ilişkili olduğu bulunmuştur (Baumrind 1997; Kliewer, Lepore, Oskin & Johnson, 1998). Tüm bunların yanında çocuklar fiziksel ceza sonucunda istenmeyen davranışı geçici olarak durdurur ancak ebeveyn yokluğunda ilk fırsatta tekrar etmeye yönelir. Başka deyişle çocuğun cezalandırılması olumsuz etkilerinin yanı sıra uygun davranışı öğretmediği için sadece kayıplara neden olur (Gershoff, 2002). Çocuklara karşı uygulanan bu davranışların istismar değil disiplin olduğuna inanan yetişkinler geçmişten bu güne yanlış bilgilendirilmişlerdir. Oysaki disiplin çocuk ya da yetişkin tarafından sergilenen yıkıcı ya da kabul edilmez davranışları kontrol etmek yerine insanların haklarının ve gereksinimlerinin saygı gördüğü, doğrulandığı ve korunduğu güvenli ve değer veren bir ortamla ilgilenir (Humphreys, 2003).

Aile içi etkileşimlerde çocuğun istenmeyen davranışları karşısında ebeveynin ceza kullanımı sık rastlanılan bir durumdur (Straus, 2010). Ülkemizde ve farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda bu konuda yapılmış birçok çalışma mevcuttur (Day, McCracken & Peters, 1998; Bilir, Arı, Dönmez, Atik & San, 1991; Straus & Stewart, 1999; TUİK, 2006; Bilgin, 2008; Güler, Uzun, Boztaş & Aydoğan 2002; Lee, Perron, Taylor & Guterman 2011; Straus & Ulman, 2000; Tahiroğlu, Bayalı, Avcı, Seydaoğlu & Uzel, 2009). Bu çalışmalarda çoğunlukla çocuğa yönelik cezanın uygulanış şeklinin ve sıklığının sayılarla verildiği çalışmalar (Bilgin, 2008; Güler, Uzun, Boztaş & Aydoğan 2002; Lee, Perron, Taylor & Guterman 2011; Straus & Ulman, 2000; Tahiroğlu, Bayalı, Avcı, Seydaoğlu & Uzel, 2009) ve çocuklara ebeveyni tarafından şiddet uygulamanın sonuçları (Fox, Johnson & Nicholson, 2008; Gryczkowski, Jordan, & Mercer, 2010; Straus & Ulman, 2000; Simons & Wurtele, 2010) yer bulmuştur. Ancak annelerin çocuğun davranışını değiştirmeye yönelik cezayı kullanma konusunda algı ve yaşantılarını ele alan nitel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın öncelikle annelerin çocuğa yönelik istenmeyen davranışlar karşısında ceza kullanımı konusundaki algılarını ve yaşantılarını göstermesi beklenmektedir. Ayrıca araştırmanın yapılan eylem planı sonrasında algı ve yaşantılardaki farklılığı ortaya koyacağı düşünülmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin eylem planı öncesi ve sonrasında istenmeyen davranışlar karşısında kullandığı cezalara yönelik algılarının nasıl olduğu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma annelerin eylem planı öncesi ve sonrasında istenmeyen davranışlar karşısında uyguladığı yöntemleri değerlendirmesini ve geliştirmesini amaçlamış olup, nitel araştırma türlerinden biri olan eylem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada annelerin önce konu hakkında algı ve yaşantıları alınmıştır. Bu bilgiler ışığında istenmeyen davranışı önleme ve istenmeyen davranış karşısında yapılacaklar seminerler düzenlenerek sunulmuştur. Her eğitim sonrası değerlendirmeleri alınmıştır. Sonraki süreçte eğitimlerin etkisini görmek amaçlı 15 tatilde anne-çocuk etkileşimi üzerine günceleri alınmıştır. Son olarak annelerden istenmeyen davranışla baş etme üzerine algı ve yaşantıları tekrar alınmış ve tüm süreci değerlendirmeleri istenmiştir. Böylece araştırmanın birinci döngüsü tamamlanmıştır. Araştırmacının soruna nasıl müdahale edeceğini uygulayıcıya aktarması ve uygulayıcının öneriler çerçevesinde uygulamaya devam ettiği bir süreç izlenmesi yönüyle bu araştırma teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırmasıdır (Şimşek & Yıldırım, 2011). Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü ile desteklenen görüşmeler, eğitim semineri değerlendirmeleri ve katılımcı güncelerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Mersin İli Anamur İlçesinde yaşayan, 5-6 yaş arası çocuğu olan, sekiz annedir. Katılımcılar, araştırmacının ulaşabilirliği ve katılımcının kabul edilebilirliği göz önüne alınarak amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Annelerin istenmeyen davranışlar karşısında ceza uygulamaları konusundaki algı ve yaşantılarını eylem planı öncesi ve sonrası incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın birinci döngü aşamaları; veri toplama sürecinin aşamaları; mevcut durum ve problemin belirlenmesi, eylem planı öncesi yaşantıların alınması, eylem planı süreci ve eylem planının değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bu aşamada hem öncül kodlama hem de tümevarımsal kodlar olarak bilinen verilerin incelenmesi sonucu

yeni kodlar oluşturulması işlemi yapılmıştır. Sonrasında belirlenen kodlar doğrultusunda kategorileri belirleme işlemi yapılmıştır. Bu kategorileri uygun tema ile ifade etme işlemi ile analiz süreci tamamlanmıştır.

Çocuk, anne babasına bakım, beslenme ve temel ihtiyaçları karşılama konusunda ihtiyaç duyduğu kadar ilgi ve sevgi olarak da muhtaçtır. Çocuklar yaşantılarının ilk döneminde özellikle anneleri ile yoğun bir etkileşime geçmektedir. Bu etkileşimin gidişatı çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi için belirleyici özellikte olabilmektedir. Bu nedenle annelerin çocuğun istenmeyen davranışlarına yönelik ceza algıları ve bu konuda verilen eğitimin annelerin algılarına yansımasının nasıl olduğu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan eylem araştırması yaklaşımı ile ele alınmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme, eğitim değerlendirmeleri ve katılımcı günceleri kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Mersin İli Anamur İlçesinde yaşayan anne ve çocukları oluşturmuştur. Annelerin çocuğun istenmeyen davranışlarına yönelik ceza algıları ile ilgili görüşmeler yapıldıktan sonra annelerin bu konudaki ihtiyaçları belirlenmiştir. Çalışmada annelerle yapılan görüşmelerin içerik analizi sonucunda, çocukların istenmeyen davranışlarına tepki olarak kullandığı uygulamaların fiziksel şiddette yoğunlaştığı görülmüştür. Belirlenen eksiklikler doğrultusunda farklı üç gün boyunca ortalama 30 dakikalık beş oturum olmak üzere eğitimler düzenlenmiş bu eğitimlerin hemen sonrasında kendi yaşantıları ve eğitimler hakkında görüşlerini içeren katılımcı değerlendirmeleri alınmıştır. Eğitim sonrası önleyici uygulamalar ve istenmeyen davranış sonrası tepkiler konulu iki form altında annelerin yaşantılarının ara tatil boyunca (20.01.2017-06-02-2017) günceler aracılığıyla kaydetmeleri istenmiş, bunlar eğitim sonrası uygulama günceleri olarak incelenmiştir. Son aşamada annelere çalışmanın başında uygulanan istenmeyen davranışlarına yönelik ceza algıları ile ilgili görüşme soruları yöneltilmiş aynı gün süreç hakkında görüşleri alınmış ve alınan görüşler doğrultusunda yeni bir eylem planı oluşturma kararı alınmıştır. İlk eylem döngüsü bulgularına göre annelerin istenmeyen davranışlar karşısında ceza uyguladıkları bu cezaların genellikle mahrum bırakma ve fiziksel şiddet olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annelerin istenmeyen davranışla nasıl baş edecekleri konusunda bilgileri olmadığı ancak bilgilenmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan eğitimlerde çocuğa uygulanan ceza ve fiziksel şiddet, istenmeyen davranışları önleme ve baş etme yöntemlerinin sunumu sırasında annelerin oturumlarda anlatılan konuyu ilgiyle dinledikleri gözlemlenmiştir. Annelerden eğitimlerde sunulan konuları (istenmeyen davranışın oluşumunu önleme ve istenmeyen davranış sonucu verilecek tepkileri) hatırlatan notlar doğrultusunda günce yazmaları istenmiştir. Bu güncelerde annelerin istenmeyen davranışı önlemeye yönelik uygulamalarda yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Annelere çalışmanın başında yöneltilen ceza uygulamalarına yönelik algı ve yaşantılarına yönelik sorular değerlendirme öncesi tekrar sorulduğunda annelerin şiddeti kınadığı, istenmeyen davranışla baş etmede düşünmeye gönderme, davranışına göre tepki verme ve etkili iletişim becerilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Anneler süreç sonunda yapılan çalışmayı değerlendirdiğinde verilen eğitimin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak istenmeyen davranışları değiştirmeye yönelik alternatifleri uygulamada geniş aile yaşamından kaynaklı çocuğun eğitiminde diğer aile bireylerinin bozucu etkilerinden bahseden katılımcılar olmuştur. Ayrıca annelerin önemli bir kısmı babaların çalışmaya dahil edilmemesini eleştirmişlerdir. Katılımcılar bu ve benzeri çalışmaların belirli aralıklarla hatırlatma amaçlı tekrarlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın başında annelerden alınan algı ve yaşantılar, istenmeyen davranışlar karşısında ceza uyguladıkları bu cezaların genellikle mahrum bırakma ve fiziksel şiddet olduğunu göstermektedir. Bu amaçla yapılan eğitimlerde çocuğa uygulanan ceza ve fiziksel şiddet, istenmeyen davranışları önleme ve baş etme yöntemlerinin sunumu yapılmıştır. Eğitim oturumları sonrası yaşantıları kapsamında eğitimi değerlendirdikleri notlara bakıldığında annelerin çocukla etkileşimlerine yönelik eleştirel ve sorgulayıcı tutumları dikkat çekmiştir. Annelerden toplanan güncelerde istenmeyen davranış karşısında tutumlarını değiştirdikleri ancak istenmeyen davranışı önlemeye yönelik uygulamalarda eksikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annelere çalışmanın başında yöneltilen ceza ve uygulamaları konusunda algı ve yaşantılarına yönelik sorular tekrar sorulduğunda annelerin ilk ifadelerinin aksine şiddeti kınadığı, sorun durumunda düşünmeye gönderme, istenmeyen davranışın derecesine uygun tepki verme ve etkili iletişim becerilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Anneler süreç sonunda yapılan çalışmayı değerlendirdiğinde verilen eğitimin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak annelerin çoğu babaların çalışmaya dahil edilmemesini eleştirmişlerdir. Katılımcılar bu ve benzeri çalışmaların belirli aralıklarla hatırlatma amaçlı tekrarlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Anne ceza algısı, Anne istenmeyen davranış, anne ceza eylem araştırması

Kaynakça

Baumrind, D. (1997). Necessary distinctions. *Psychological Inquiry, 8*(3), 176-229.

Bilgin A. (2008). Ailede fiziksel cezaya yönelik bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 31,*29-50.

Bilir, Ş., Arı M., Dönmez, N. B., Atik,B., & San,P. (1991). Türkiye'nin 16 ilinde 4-12 yaşlar arasındaki 50.473 çocuğa fiziksel ceza verme sıklığı ve buna ilişkin problem durumlarının incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *1*(1).

Day, R. D., McCracken, C., & Peterson, G.W. (1998). Predicting spanking of younger and older children by mothers and fathers. *Journal of Marriage and the Family, 60,* 79-94.

Fox, R. A., Johnson, S. D. & Nicholson, B. C. (2005). Parenting young children with challenging behavior. *Infant and Child Development, 14,* 425-428.

Garbarino, J., Kostelnky, K., & Dubrow, N. (1991). *No place to be a child*. Lexington, MA, Lexington Books.

Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin,* 128, 539-579.

Giles-Sims, J., Straus, M.A., & Sugarman, D. (1995). Child, maternal, and family characteristics associated with spanking. *Family Relations*, 44*,* 170-176.

Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z., & Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *CÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, *24*(3), 128-134.

Gryczkowski, M. R., Jordan, S. S., & Mercer, S. H. (2010). Differential relations between mothers' and fathers' parenting practices and child externalizing behavior. *Journal of Child Family Studies, 19,* 539-546.

Humphreys, T. (2003). Disiplin nedir ne değildir? Epsilon yayınları. İstanbul.

Kliewer, W., Lepore, S.J., Oskin, D. & Johnson, P. (1998). The role of social and cognitive processes in children's adjustment to community violence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*(1), 199-209.

Lee, S. J., Perron, B. E., Taylor, C. A., & Guterman, N. B. (2011). Paternal psychosocial characteristics and corporal punishment of their 3-year-old children. *Journal of Interpersonal Violence*, *26*(1), 71-87.

Özmert, N.(2006). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi- 3 Derleme, *Aile, Çocuk Sağlığı Ve Hastalıkları Dergisi, 49,*201-273.

Straus, M. A., & Ulman, A. (2000). Violence by children against mothers in relation to violence between parents and corporal punishment by parents. *Journal of Comparative Family Studies, 34,* 41-60.

Simons, D. A., & Wurtele, S. K. (2010). Relationships between parents' use of corporal punishment and their children's endorsement of spanking and hitting other children. *Child Abuse & Neglect, 34,* 639-646.

Straus, M. A. & Stewart, J. H. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity and duration, in relation to child and family characteristics. *Clinical Child and Family Psychology Review, 2*(2), 55-70.

Straus, M. A. (2010). Prevalence, societal causes, and trends in corporal punishment by parents in world perspective. *Law and Contemporary Problems*, *73*(2), 1-30.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Tahiroğlu, A. Y., Bayalı, K., Avcı, A., Seydaoğlu, G., & Uzel, M. (2009). Ailedeki disiplin yöntemleri, demografik özellikler ve çocuklardaki davranış sorunları arasındaki ilişki. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *16(*2), 67-82.

TUİK (2006) *Aile Yapısı Araştırması*, Türkiye İstatistik Kurumu, Ankara.

(17268) Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Empatik ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi

BELGİN LİMAN SÜMEYRA
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

ARZU ORAL PAKSOY
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Gittikçe karmaşıklaşan toplum yapısı ve teknolojik gelişmeler, siyasi, sosyal ve ekonomik krizler bireyin artan problemli durumlarla karşılaşmasına neden olmaktadır. Bu nedenle günümüz toplumu bireylerin yaratıcı, eleştirel, analitik düşünebilen ve karşılaştığı farklı sorunlara etkili çözümler üretebilen özellikte olmasını gerekli kılmaktadır (Büyükkaragöz, Çivi, 1995). Problem çözme, kişinin yaşamı boyunca karşılaşabileceği, engel yaratan, strese sokan çözüm bekleyen problemleri çözmek amacıyla ortaya koyduğu, bir dizi bilişsel, duygusal ve davranışsal etkinliği içeren karmaşık bir süreçtir. Olması istenen durum ile mevcut durum arasında bir farklılık algılandığında problem çözme süreci başlar ve bir konuyla ilgili olası tüm çözümlerin bir araya getirilmesi, tüm mesleki uygulamaların ortaya konulmasını içerir (Taylan, 1990; Yılmaz E, Karaca F, Yılmaz E. 2009). Literatürde problem çözme becerisinin, bireyin sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesi ve ruh sağlığını koruyabilmesi için zorunlu olduğu belirtilmiş ve problem çözme becerisi ile ruh sağlığı arasında çok yakın ilişki olduğu vurgulanmıştır (Bell AC, D'Zurilla TJ. 2009). Karşılaşılan güçlüklerle baş edilmeye çalışılması problemin çözümü olarak isimlendirilmektedir (Gelbal 1991). Her bireyin problemi algılama durumu değişiklik göstereceğinden problem çözme davranışları farklı olacaktır. Bireyin problem çözmedeki başarısı kadar probleme eşlik eden diğer kişilik özellikleri ve yaşam koşulları da önemli rol oynamaktadır (Tümkaya2000). Bireyin, karşısındaki bireyin hislerini ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona aktarması gibi bilişsel ve duygusal davranışları içeren empati, önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Empati bütün insan ilişkilerinde etkili ve sağlıklı bir iletişimin ön şartlarından biri olarak kabul edilebilir. Ancak özellikle insanlarla etkileşimin birebir ve yoğun olması gereken mesleklerde (sağlık çalışanları ve öğretmenler gibi) empati daha fazla ihtiyaç duyulan bir kavram haline gelir. Çünkü bu mesleklerde mesleğe dair bilginin dışında insana ve insanı anlamaya dair bir yetkinlik de önemlidir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Niğde Zübeyde Hanım Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Tıbbı Dokümantasyon ve Sekreterlik, Çocuk Gelişimi ve Yaşlı Bakımı programlarında öğretime devam eden 2. sınıf öğrencilerinin empatik becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmış olup aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1.Öğrencilerin yaş, cinsiyet, öğretim türü, öğrenim gördüğü program ve yaşadığı yer ile empatik becerileri puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

2.Öğrencilerin yaş, cinsiyet, öğretim türü, öğrenim gördüğü program ve yaşadığı yer ile problem çözme beceri puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

3.Öğrencilerinin empatik ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, betimsel nitelikte olup tarama modeli türündedir. Betimsel çalışma, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da

ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1986). Survey (tarama) modeli geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2010; Karasar, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Niğde Zübeyde Hanım Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Tıbbı Dokümantasyon ve Sekreterlik, Çocuk Gelişimi ve Yaşlı Bakımı programlarında öğretime devam eden 2. sınıf (n=160) öğrencileri oluşturmaktadır.

Anket Formu: Öğrencilerin sosyo demografik özellikleri; yaş, cinsiyet, öğretim türü, öğrenim gördükleri program ve yaşadıkları yer ile ilgili sorular yer almaktadır.

Empati Beceri Ölçeği: Dökmen (2000) tarafından 1988'de geliştirilmiştir. Empati Beceri Ölçeği B Formu'nda altı farklı sorun yer almaktadır. Her bir sorunun altında böyle bir sorunu dile getiren kişiye verilebilecek on iki çeşit empatik tepki sıralanmıştır. Bireylerin her bir probleme ilişkin seçtikleri 4 cümlenin (toplam 24) likert türü ölçek üzerinden alacakları puanlar dikkate alınmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan empatik becerinin yüksek olduğunu gösterir.

Problem Çözme Ölçeği: Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilmiş ve Şahin ve ark (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, 35 maddeden oluşan, 1-6 arası puanlanan, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçer niteliktedir. Ergen ve yetişkinlere uygulanır. Ölçekte bazı maddeler olumsuz olarak ifade edildiğinden ters çevrilerek puanlanır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 32-192 arasında değişmektedir. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Problem Çözme Güveni (PÇG) , Yaklaşma-Kaçınma (YK) ve Kişisel Kontroldür (KK).

Gittikçe karmaşıklaşan toplum yapısı ve teknolojik gelişmeler, siyasi, sosyal ve ekonomik krizler bireyin artan problemli durumlarla karşılaşmasına neden olmaktadır. Bu nedenle günümüz toplumu bireylerin yaratıcı, eleştirel, analitik düşünebilen ve karşılaştığı farklı sorunlara etkili çözümler üretebilen özellikte olmasını gerekli kılmaktadır (Büyükkaragöz, Çivi, 1995). Problem çözme, kişinin yaşamı boyunca karşılaşabileceği, engel yaratan, strese sokan çözüm bekleyen problemleri çözmek amacıyla ortaya koyduğu, bir dizi bilişsel, duygusal ve davranışsal etkinliği içeren karmaşık bir süreçtir. Olması istenen durum ile mevcut durum arasında bir farklılık algılandığında problem çözme süreci başlar ve bir konuyla ilgili olası tüm çözümlerin bir araya getirilmesi, tüm mesleki uygulamaların ortaya konulmasını içerir (Taylan, 1990; Yılmaz E, Karaca F, Yılmaz E. 2009). Literatürde problem çözme becerisinin, bireyin sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesi ve ruh sağlığını koruyabilmesi için zorunlu olduğu belirtilmiş ve problem çözme becerisi ile ruh sağlığı arasında çok yakın ilişki olduğu vurgulanmıştır (Bell AC, D'Zurilla TJ. 2009). Karşılaşılan güçlüklerle baş edilmeye çalışılması problemin çözümü olarak isimlendirilmektedir (Gelbal 1991). Her bireyin problemi algılama durumu değişiklik göstereceğinden problem çözme davranışları farklı olacaktır. Bireyin problem çözmedeki başarısı kadar probleme eşlik eden diğer kişilik özellikleri ve yaşam koşulları da önemli rol oynamaktadır (Tümkaya2000). Bireyin, karşısındaki bireyin hislerini ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona aktarması gibi bilişsel ve duygusal davranışları içeren empati, önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Empati bütün insan ilişkilerinde etkili ve sağlıklı bir iletişimin ön şartlarından biri olarak kabul edilebilir. Ancak özellikle insanlarla etkileşimin birebir ve yoğun olması gereken mesleklerde (sağlık çalışanları ve öğretmenler gibi) empati daha fazla ihtiyaç duyulan bir kavram haline gelir. Çünkü bu mesleklerde mesleğe dair bilginin dışında insana ve insanı anlamaya dair bir yetkinlik de önemlidir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Niğde Zübeyde Hanım Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Tıbbı Dokümantasyon ve Sekreterlik, Çocuk Gelişimi ve Yaşlı Bakımı programlarında öğretime devam eden 2. sınıf öğrencilerinin empatik becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmış olup aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1.Öğrencilerin yaş, cinsiyet, öğretim türü, öğrenim gördüğü program ve yaşadığı yer ile empatik becerileri puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

2.Öğrencilerin yaş, cinsiyet, öğretim türü, öğrenim gördüğü program ve yaşadığı yer ile problem çözme beceri puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

3.Öğrencilerinin empatik ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, Zübeyde Hanım Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin empatik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve etkili olabilecek etmenlerin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Niğde Zübeyde Hanım Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik, Çocuk Gelişimi ve Yaşlı Bakımı programlarında öğretime devam eden 2. sınıf (n=160) öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilere uygulanan anket formu ve ölçeklerden alınan puanlar elde kodlanıp ve SPSS 24.0 paket programında değerlendirilecektir. Örneklem sayısının büyük olduğu durumlarda kullanılan Kolmogorov-Smirnov testi yapılarak verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılacaktır. Verilerin normallik dağılımına göre uygun olan veri analizleri yapılacak ve analiz sonuçları kongrede katılımcılarla paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Empatik beceri, problem çözme, tıbbi dokümantasyon, çocuk gelişimi, yaşlı bakımı

Kaynakça

Büyükkaragöz, S. S, Çivi, C. (1995). Genel Öğretim Metodları. Göksu Matbaası, Konya. 85-92.

Dökmen Ü (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 21 (1-2) : 155 – 190

Taylan S. Heppner (1990). Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik çalışmaları. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Yılmaz E, Karaca F, Yılmaz E. (2009). Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi; 12(1):38-48.

Bell AC, D'Zurilla TJ. (2009). Problem-solving therapy for depression: A meta-analysis. Clinical Psychology Review; 29(4); 348-353.

Tümkaya S, İflazoğlu A (2000). Çukurova Üniversitesi sınıf öğretmenliği öğrencilerin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik ndeğişken-lere göre incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 6(6):143–152.

Şahin, N., Şahin, N. H. and Heppner, P. P. (1993). The psychometric properties of the Problem Solving Inventory. Cognitive Therapy and Research, 17(4), 379-396.

Heppner, P. P. (1988). Problem Solving Inventory (PSI): Research Manual. Palo Alto, CA. Consulting Psychologists Press.

(17465) Kaynaştırma Uygulaması Yapılan Okul Öncesi Sınıflarında Drama Eğitim Programının Sosyal Bilgi İşleme Sürecine Etkililiğinin İncelenmesi

FATMA BETÜL ŞENOL
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ

EMİNE NİLGÜN METİN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dünyaya geldikleri andan itibaren gelişim içinde olan bireylerin sosyal duygusal gelişimleri kapsamında sosyal yeterlik kazanmaları oldukça önem taşımaktadır. Çocukların sosyal yeterliklerinin incelenmesinde, sosyal becerilerle beraber davranış seçimlerinin altında yatan ve sosyal bilişsel süreçler arasında yer alan sosyal bilgi işleme süreci de etkili olmaktadır. Belirtilen durumları inceleyen Sosyal Bilgi İşleme Süreci Modeli ilk olarak Dodge (1986) tarafından ortaya atılmış, Crick ve Dodge (1994) tarafından geliştirilmiştir. Bu modele göre, bireyler belirli sosyal durumlara, sahip oldukları bilgi birikimi, şemalar ve geçmiş deneyimlerinden oluşan bir veri tabanı ile karşılaşmaktadırlar. Sonrasında bir sürü ipucu almakta ve davranışları kişilerin bu ipuçlarını nasıl değerlendireceğini belirlemektedir (Dodge, 1986). Dodge'ın (1986) belirttiği bu değerlendirme ve işlemden geçme süreci şöyledir:

1) İçsel ve dışsal ipuçlarının kodlanması,

2) Bu ipuçlarının yorumlanması,

3) Tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması,

4) Tepkiye kararı,

5) Tepkiyi davranışa dökme,

6) Değerlendirme

İlk iki işlem basamağında bireye, önceki deneyimlerine dayanan, içinde bulunduğu durumla ilgili bilgi ve deneyimleri kılavuzluk etmektedir. Üçünde basamakta bireyler durum için çözüm önerileri sunarlar, olası hedefler belirlerler. Dördüncü basamakta, birey duruma uygun olası bir tepkiye ulaşma çabasına girer. Beşinci ve altıncı basamakta, birey bir tepkiye karar verir. Sonrasında seçilen tepkinin eyleme dökülmesi meydana gelir. Eyleme dökülen davranış değerlendirilir. Bu basamakları tamamlayan bireyler sosyal bilgi işleme sürecinin tüm basamaklarını ve sosyal yeterliği kazanmış olur (Dodge, 1986; Crick & Dodge, 1994).

Sosyal bilgi işleme süreci basamaklarının kazanılması, bireylerde olumlu davranışlara yönelimi sağlamaktadır. Bireylerin olumlu davranış göstermeleri sosyal konumlarını, sosyal kabullerini arttırmakta, bulundukları ortamlarda etkileşimlerini güçlendirmektedir. Bireyler üzerinde bu kadar önemli olan sosyal bilgi işleme sürecinin, kritik dönem olarak kabul edilen okul öncesi dönemden itibaren desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Çocukların gelişimleri incelendiğinde bu becerilerin erken dönemlerde edinimi normal gelişen çocuklar kadar özel gereksinimli çocuklar için de önem taşımaktadır. Özel gereksinimli çocuklar potansiyellerinin en üst düzeye çıkarılması ve toplumsallaştırılmaları amacıyla kaynaştırma uygulamalarına dahil edilmektedir. Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli çocukların normal gelişen akranları ile birlikte genel eğitim sınıfında eğitim görmesi olarak adlandırılmaktadır (Salend, 1998). Kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli çocuklara topluma uyum sağlamalarını kolaylaştıracak sosyal davranışları edinmelerine, normal gelişen çocukların özel gereksinimli çocuğa yönelik olumlu davranış ve tutum içinde olmalarına olanak sağlamaktadır. Böylelikle genel eğitim sınıfları içinde özel gereksinimli çocuğun sosyal konumu, sosyal kabulü artacak ve sınıf içindeki etkileşim güçlenecektir. Tüm bu kazanımları destekleyen sosyal bilgi işleme sürecinin kaynaştırma ortamlarındaki çocuklara kazandırılmasının, kaynaştırma uygulamalarından elde edilen verimi arttıracağı için önemli olduğu düşünülmektedir.

Sosyal bilgi işleme sürecinin desteklenmesinde kalıcı yöntemlerin kullanılması oldukça önem taşımaktadır. Çocuklar üzerinde kalıcı izler bırakan, öğrenmenin merkezinde çocukların olduğu ve çocukların süreçte aktif olduğu etkili yöntemlerden biri drama yöntemidir. Çocukların karşılaştığı sosyal durumlara verdikleri tepkilerin yani sosyal bilgi işleme sürecinin kazandırılmasında, çocukların geçmiş deneyimlerini kullanmalarını sağlayan drama yöntemi kullanılması oldukça önem taşımaktadır.

Tüm bunlar dikkate alındığında sosyal bilgi işleme sürecinin gelişiminde kritik bir öneme sahip olan okul öncesi dönemde, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı anasınıflarındaki çocukların sosyal bilgi işleme süreci basamaklarının drama eğitim programı ile desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle çalışmanın amacı, kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıflarında drama eğitim programının çocukların sosyal bilgi işleme sürecine etkililiğinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada, çocuklara uygulanan drama eğitim programının çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri üzerindeki etkililiğini değerlendirmek için ön test, son test ve kalıcılık testli kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada, karışık (2x3) desen kullanılmıştır (deney ve kontrol grubu X ön test, son test ve kalıcılık testi) (Büyüköztürk, 2004).

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ana sınıflarının bünyesinde bulunan ve kaynaştırma uygulaması yapılan ana sınıflarına devam eden 60 - 66 aylık normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu araştırmaya katılan çocuklarının seçiminde, araştırmanın amaçları doğrultusunda bir hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğun kaynaştırma uygulamasına dahil edildiği iki ana sınıfının seçimi, bu sınıflardaki öğretmenlerin daha önce drama eğitimi almamış olması ve çocukların müfredatları dışında drama eğitimi almamış olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Belirlenen ölçütler doğrultusuna, iki farklı anaokuluna devam eden on sekiz çocuk deney grubunu, on sekiz çocuk kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" ve sosyal bilgi işleme süreçlerini değerlendirmek amacıyla Ziv ve Sorongon (2011) tarafından geliştirilmiş Şenol (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (SBİST)" kullanılmıştır. SBİST, beş öyküden ve altı bölümden oluşmaktadır.

Hacettepe Üniversitesi Drama Eğitim Programı (HÜDEP), sekiz hafta ve haftada iki oturum olacak şekilde planlanmıştır. Tüm drama planlarında sosyal durumlara ve sosyal bilgi işleme sürecinin basamaklarına yer verilmiştir.

Verilerin analizinde Shapiro Wilk Testi, Mann-Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Bağımlı ve Bağımsız Gruplarda t testi kullanılmıştır.

Sonuçlar

Kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıflarında sosyal bilgi işleme süreci, araştırmacı tarafından geliştirilen HÜDEP uygulamasının etkili olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda;

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların SBİST'ne ilişkin ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Deney ve kontrol grubundaki çocuklara uygulanan ölçme aracına ilişkin son test puanları arasında ("Yüz İfadelerini Tanıma" alt boyutu dışındaki) alt boyutlarda ve testin tamamında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.05$).

HÜDEP'e katılan deney grubundaki çocuklarda eğitim sonrasında gözlemlenen değişimin, kontrol grubundaki değişimden anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür.

Deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı düzeyde değişiklik olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Bu sonuçlar doğrultusunda, deney grubundaki çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinin gelişiminde HÜDEP'in etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıflarında sosyal bilgi işleme süreci, araştırmacı tarafından geliştirilen HÜDEP uygulamasının etkili olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda;

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların SBİST'ne ilişkin ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Deney ve kontrol grubundaki çocuklara uygulanan ölçme aracına ilişkin son test puanları arasında ("Yüz İfadelerini Tanıma" alt boyutu dışındaki) alt boyutlarda ve testin tamamında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.05$).

HÜDEP'e katılan deney grubundaki çocuklarda eğitim sonrasında gözlemlenen değişimin, kontrol grubundaki değişimden anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür.

Deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı düzeyde değişiklik olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Bu sonuçlar doğrultusunda, deney grubundaki çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinin gelişiminde HÜDEP'in etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Kaynaştırma, okul öncesi sınıfı, sosyal bilgi işleme süreci, drama

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Crick, N.R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*(1), 74-101.

Dodge, K.A. (1986). *A social information processing model of social competence in children. Minnesota symposium on child psychology.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Salend, S.J. (1998). *Effective mainstreaming creating inclusive classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.

Şenol, F.B. (2017). *Kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarında drama eğitim programının çocukların etkileşimi ve sosyal bilgi işleme sürecine etkililiğinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ziv, Y. & Sorongon, A. (2011). Social information processing in preschool children: Relations to sociodemographic risk and problem behavior. *Journal of Experimental Child Psychology, 109*(4), 412-29.

(17495) Education of preschoolers through extracurricular activities

CLİPA OTILIA
UNİVERSİTATİİ STEFAN CEL MARE

CİMPAN ERİCA
UNİVERSİTY FROM SUCEAVA

ÖZET

Problem Durumu

Early childhood education is a priority of Romanian and European education and a means of increasing the quality of the European life. This is an important aspect for the development of the society and of any community that wants to adapt to current and future trends. In contemporary writings we find that educational intervention at the early age determines the harmonious personality construction and a very good social insertion (Clipa, 2014, p. 20). Concerns about this topic have led the Ministry of National Education to organize the international conference *Strenghtening Early Childhood Education Systems: Early Investing to Ensure Effective Learning* in 2014, focusing on the psychosocial and emotional development of children since early ages. Within the papers presented, the values of the early educational interventions and their effects on the social and emotional integration of the children in the respective community, were emphasized (Hart & Risley, 1995; Hart & Risley, 2013).In order to understand the topic of this study it is necessary to present the theoretical perspectives on children and childhood, to analyze the main theories in order to notice how they have influenced and still influence the lives of children. The theories referred to here examine the child and childhood from many points of view, such as the psychology of development, philosophy and sociology with which they have many things in common, and which effectively contribute to an interdisciplinary understanding of childhood. Talcott Parsons' theory of social action, along with Jean Piaget's Theory of Cognitive Development had a tremendous impact on raising and educating children in most parts of the world. These are, in turn, built on the philosophical ideas of the period of Enlightenment, "childhood is not at all known: and with our misconceptions, as we advance, we will be wandering. The most wise writers refer to what matters for people to know, regardless of whether the child is capable of learning. They always look at the adult in the child, without thinking about what the child is, before becoming an adult" (Jenks, 2005: p. 31). The last years are marked by a change in certain aspects of educational content and the development of experiences towards a variety of new curricular concepts, even radical in content and organizational changes, such as creative education, ecological education, health education.

Araştırma Yöntemi

The present study was designed by the researcher. **The purpose of the study** is to ***determine whether the outdoor kindergartens provide a 5-year-old pre-school child with a better learning environment in terms of developing their skills, compared to the traditional kindergarten learning environment.***

In order to achieve the goal, the following specific objectives were formulated:

• **O.S.1:** Applying the **Independent Learning Development Questionnaire (CHILD) (3-5)** to collect data on 5 year old preschoolers' skills, from 2 types of kindergartens: *outdoor kindergartens* and *traditional kindergartens*;

• **O.S.2: Determine** and **compare the level of skill development of 5-year preschool children** in outdoor and traditional kindergartens for each of the following 4 skill categories:

o *Emotional abilities*;

o *Social skills*;

o *Cognitive abilities*;

o *Motivational skills*;

• **O.S.3: Establish the predictive value** of the **pre-school children's gender** over the degree of development of their emotional, social, cognitive and motivational abilities;

• **O.S.4: Establishing the predictive value** of the **5 year preschool children's learning environment**, namely the type of kindergarten they participate in (outdoor or traditional) on the level of development of their emotional, social, cognitive and motivational abilities;

• **O.S.5:** Establishing **correlations** between **the development of the four categories of abilities** of pre-school children (emotional, social, cognitive and motivational) for both outdoor and traditional kindergartens;

• **O.S.6:** Opening new horizons for further research on the learning environment in outdoor kindergartens, namely its role in the development of preschool children.

This research aims to verify the veracity of three general assumptions, each of which also has several specific hypotheses.

This study aims to provide an analysis of the kindergartens in nature experiences, where children's lives are conducted in close contact with nature and the outdoors activities in any season and in any weather are an important part of the daily program.

A theme about outdoor activities and life in nature in preschool institutions is a new pedagogic concept, an educational model alternative to the traditional preschool education system. The concept of kindergartens in nature (forest) is an innovative educational concept in which the education for sustainable management and environment has an integrated approach.

Although there are descriptive studies about what kindergartens in nature (forest) should be there are no studies to analyze them in relation to the traditional kindergartens.

The research question is if the activities in nature may contribute beneficially to the children creativity and basic abilities development, being a great educational interest. The research goal is analyzing to what extent the children benefit of a better learning environment within the kindergartens in nature as compared to the children who attend the traditional kindergartens. I desired to study this in the Czech Republic kindergartens in nature. In order to compare them a control group was established for the traditional kindergartens in Romania. This paper will define in the first place the pedagogic concept of the kindergartens in nature and secondly will present the theoretic perspectives on children and childhood.

The kindergartens in nature represent more than outdoor activities. Their main motivation is the nature experience by using the natural environment as a study arena their idea being protecting the environment. A benefic report between children and Nature might be the first step to further protective attitude towards all life forms and the environment. Living in a permanent contact with nature they have the possibility to study in the infinite laboratory of Nature where they may discover infinite secrets. A childhood influenced by playing in nature is a happy childhood with a benefic impact which helps the children's emotional, motivational, and cognitive development. The nature – child relationship theme is new from a pedagogical point of view. J.J. Rousseau gives lot of importance to natural environment as an educational space and later other pedagogues will study more the relation with nature. Starting from these premises an alternative pedagogy to the traditional preschool education named metaphorically Nature Pedagogy was suggested. It is about beginning a new educational itinerary without forgetting about the apostles of the kindergarten, Friedrich Froebel and Maria Montessori, who scandalized the pedagogy centering their papers around nature when writing about children education.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

All the data analyzed in the specific hypotheses lead to the **complete confirmation of the general hypothesis** attesting to the fact that **all the 4 categories of emotional, social, cognitive and motivational abilities of 5 years-old pre-schoolers are more developed in the case of children participating in outdoor kindergartens** compared to those participating in traditional kindergartens.

In addition, **the significant differences in the type of kindergarten attended by preschool children** exist also at the level of the assessment of certain **items** of the questionnaire, components of the emotional, social, cognitive and motivational factors. **The emotional components related to the behavioral consequences,**, the **approach of the new tasks with confidence the focusing** and **the persistence to the difficulties** are **much more developed in the outdoor kindergarten preschoolers** compared to pre-school children in traditional kindergartens.

Anahtar Kelimeler : preschoolers , kindergarten, extracurricular activities

Kaynakça

Clipa, O. & Boghian, A. (2015). *Stress factors and Solutions for the Phenomenon of Burnout of Preschool Teachers*, in Procedia- Social and Behavioral Sciences, vol. 180, 2015, pp. 907-915, http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815015876

Clipa, O. (2014). *Social and Emotional Development of Pre-schoolers* in volumul The actual Problems of the Theory and Practice of Modern Pre-School Education in Poland, Romania and Ukraine, (Coord. Otilia Clipa, Maria Oliznik si Malgoryata Stawiak-Ososinska) - Ed. Lumen Media Publishing, London, ISBN 978-1-9101129-03-6, pp. 19-33.

Dahlberg, G & Moss, P & Pence, A. (1999). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives.Falmer Press, London.

Knight, S. (2013). International Perspectives on Forest School:Natural Spaces . to Play and Learn. SAGE Publication Ltd. London.

Kreher, A. (2008). Der Waldkindergarten: Ein Neues Konzept der .Vorschulpädagogik. GRIN Verlag GmbH.

Sobel, D. (2016). Nature Preschools and Forest Kindergartens: The Handbook for Outdoor Learning. Redleaf Press, St. Paul, Minnesota.

Sofo, A & Calabrese F. (2015). Nuovi contesti di apprendimento tra tradizione . ed innovazione: agrinido e agriasilo. Lulu Book Company.

(17508) Mülteci Çocukların Uyum Sürecine Sanatsal Bir Katkı: Yaratıcı Drama

GÖKHAN KARAOSMANOĞLU	EZGİ FINDIK TANRIBUYURDU	ZEHRA HAZAR	SEBAHATTİN DOĞRU	NERİMAN ARAL
MEB	ANKARA ÜNİ.	ANKARA ÜNİ.	ANKARA ÜNİ.	ANKARA ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Mültecilik, statüsü İkinci Dünya Savaşı sonrasında 1951 Cenevre Sözleşmesi ile tanımlanan, 1967 yılında yayınlanan *Mültecilerin Hukuki Statüsü* ile İlgili protokolle coğrafi sınırlardan ve zamandan bağımsız olarak ortaya konması gereken bir statü olarak ifade edilebilir (Gürle, 2012). Mülteci kavramına ilişkin tanımlama Cenevre Sözleşmesi'nde, dönemin koşulları gereği, Avrupa ve çevresine özgü olarak tanımlanmış gibi görünse de günümüzde tüm dünyayı ve insanları ilgilendiren bir biçimde güncelliğini korumaktadır.

Cenevre sözleşmesine göre mülteci, *"[...] ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ilkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen; yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ilkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen"*kişidir (BMMYK, 1961).

UNICEF'in 2016 yılında açıkladığı veriler artan savaş ve çatışma koşullarının etkisiyle son beş yılda mültecilerin sayısının %75 arttığını göstermektedir. Söz konusu rapora göre mültecilerin yarısına yakınını bir başka ülkeye iltica eden ya da kendi ülkesinde zorla yerinden edilen (50 milyon) çocuklar oluşturmaktadır. Yaklaşık 28 milyon çocuğun aileleri ile birlikte ülkesinden kaçmak zorunda kaldığı bu süreçte; çocukların korunması, mülteci ya da göçmen statüsüne ulaşması, ailelerin bir arada kalması ve çocuklara daha fazla eğitim ve sağlık hizmeti sağlanması gibi pek çok uluslararası sorumluluk ortaya çıkmaktadır (UNICEF, 2016).

Tüm dünyada yetişkin ve çocuk mülteci sayısındaki artış ile birlikte pek çok ülke kapılarını mültecilere açmaktadır. Bu ülkeler arasında en çok mülteci kabul eden ülke konumunda olan Türkiye'deki mültecilerin yaklaşık yarısını (1,277,018) çocuklar oluştururken (Coşkun ve Emin, 2016) çocukların yüzde kırkını 12 yaşın altındaki çocuklar oluşturmaktadır (Sirin ve Rogers-Sirin, 2015). Mülteci çocukların Türkiye'de yaşama uyum konusunda sorun yaşadıkları bilinmektedir. Çocuklar dil farklılığı ve kültürel farklılıklar, barınma, yoksulluk, çocuk işçiliği, sağlık ve eğitim gibi hizmetlerden yararlanamama gibi farklı nedenlerle uyum süreçleri sekteye uğramakta ve toplumsal yaşama katılımda güçlükler çekmektedirler (Gürle, 2012).

Mülteci çocukların eğitimlerine ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve sivil toplum kuruluşlarının farklı çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalar çocukların eğitime ulaşma konusunda bazı sıkıntılar yaşadıklarını; barınma, çocuk işçiliği ya da birtakım ekonomik nedenlerle okula devam edemediklerini göstermektedir. Bu noktada yapılacak gönüllü çalışmalar ve mülteci çocukların farklı yöntemlerle ve içeriklerle tanıştırılmasının onların ülkeye uyumlanma ve entegrasyon süreçlerine katkı sağlayacağı, dil ve kendilerini ifade etme becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.

Mülteci çocukların içinde bulunduğu çok kültürlü ortamda gruplar arasındaki etkileşimin desteklemesi önemlidir (Şeker ve Aslan, 2015). Çocuklar arasındaki etkileşimin artması ise iletişim, duygularını tanıma ve ifade edebilme gibi becerileri kapsayan uyum süreçlerine bağlıdır. Yaratıcı drama, bireyin anlayarak anlatma (Özcan, 2013), dinleme ve konuşma (Uysal, 2014) gibi dil becerilerini, özgüvenlerini (Paylan, 2013), çocukların kendilerini açma düzeylerini, sosyal kontrol becerilerini, grup içi iletişimi (Özşenler, 2013) desteklemektedir. Bu bağlamda bu araştırmada mülteci çocukların Türkiye'de yaşama uyum süreçlerinin yaratıcı drama yoluyla desteklenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada karma desenlerden keşfedici/keşfe yönelik desen (exploratory design) kullanılmaktadır. Bu desende araştırma süresince eş zamanlı olarak toplanan nitel veriler nicel verilerle desteklenir; araştırma sonunda verilerin birbirini destekleyip desteklemediklerine bakılır (Büyüköztürk ve ark., 2014).

Katılımcılar

Araştırma, mülteci çocuklara yönelik çalışmalar yürüten bir merkezde farklı etkinliklere katılan, yaşları 10-12 arasında değişen 4 kız 3 erkek çocuk ile yürütülmüştür. Katılımcı çocukların tamamı Türkiye'ye gelmeden önce Irak'ta yaşamaktadır. Çocukların üçünün anadili Arapça, dördünün ise Türkmen Türkçesidir. Katılımcı çocukların hiçbiri Türkiye'de örgün eğitim sürecine katılmamaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada nitel veri elde etmek üzere gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerinden ve araştırmacı günlüklerinden yararlanılmıştır. Yedi hafta süren çalışma boyunca üç yaratıcı drama eğitmeni zaman zaman birlikte zaman zaman da bireysel olarak oturumları yürütmüş ve her eğitmen yürüttüğü oturuma ilişkin günlük tutmuştur. Günlüklerin yanı sıra oturumlarda biri çocuk gelişimci, biri psikolog olmak üzere iki gözlemci yer almış ve katılımcı çocukların gelişimlerine ilişkin gözlem notları tutmuştur.

Görüşmelerde kullanılan görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve üç uzmanın görüşüne sunularak gelen geri bildirimler sonrasında son hali verilmiştir. Yedi hafta süren yaratıcı drama oturumları sonrasında eğitmenler, gözlemciler ve süreçte çeviri desteği sağlayan kurum personeli ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde değişime, akran etkileşimine, çocukların iletişim becerilerini ve Türkçe dil becerilerindeki değişime ve bu süreçte bir yöntem olarak yaratıcı dramanın etkisine ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Araştırmada elde edilen nitel verileri desteklemek adına Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Ölçek çocukları çalışma öncesinde de tanıyan, yaratıcı drama oturumları boyunca gözlemci ve çevirmen olarak yer alan kurum personeli tarafından doldurulmuştur.

Bu araştırmada mülteci çocuklarla yapılan yaratıcı drama programının çocukların uyum süreçlerini destekleyen iletişim kurma, kendini ifade etme, duygularını tanıma ve duygularını ifade etme becerilerini ve akranlarıyla etkileşimlerini nasıl etkilediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada çalışma grubunu 10-12 yaş arası yedi mülteci çocuk oluşturmuştur. Keşfedici/keşfe yönelik (exploratory design) desenle tasarlanan araştırmada nitel veriler eğitmen günlükleri ve görüşme formu ile elde edilmiştir. Nicel veri elde etmek amacıyla ise Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle ve Maxqda paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel verilerin analiz edilmesinde ise parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Araştırmada mülteci çocuklara uygulanmak üzere 14 saatlik yaratıcı drama oturumları kurgulanmış ve üç farklı uzmanın görüşüne başvurulmuştur. İletişim, etkileşim, uyum, duyular ve duygular konularına yer verilen drama çalışmaları haftada iki saat olmak üzere toplam yedi hafta sürmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular gerçekleştirilen yaratıcı drama uygulaması sonucunda çocukların iletişim, Türkçe dil, duygularını tanıma ve kendilerini ifade etme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca çocuklara uygulanan Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu puanlarına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre "Oyun Etkileşimi", "Oyunun Bozulması" ve "Oyundan Kopma" alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu durum çocukların iletişim becerileri, uyum ve kendini ifade etme becerilerinde gözlenen gelişimin akran ilişkilerine yansıdığını göstermektedir. Çalışmada elde edilen sonuçlara dayanılarak mülteci çocukların iletişim becerilerinin güçlenmesi, duygularını tanımaları ve uygun yollarla ifade edebilmeleri uyum güçlüklerini aşmalarını kolaylaştırdığından yaratıcı dramanın mülteci çocuklarla çalışılırken etkili bir yöntem olarak kullanılması önerilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgular gerçekleştirilen yaratıcı drama uygulaması sonucunda çocukların iletişim, Türkçe dil, duygularını tanıma ve kendilerini ifade etme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Çalışmanın ilk oturumlarında anadillerinde dahi kendilerini ifade etmekte güçlük çeken, akranlarıyla sınırlı etkileşimleri olan çocukların çalışmanın son oturumlarında canlandırmalara daha etkin katıldıkları, değerlendirme çalışmalarında katılım sağladıkları belirlenmiştir. Ayrıca çocuklara uygulanan Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu puanlarına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre "Oyun Etkileşimi", "Oyunun Bozulması" ve "Oyundan Kopma" alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu durum da nicel verilerin nitel verilerden elde edilen sonuçları desteklediği görülmektedir. Bu bağlamda çocukların iletişim becerileri, uyum ve kendini ifade etme becerilerinde gözlenen gelişimin akran ilişkilerine yansıdığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : yaratıcı drama, mülteci çocuklar, uyum, iletişim, akran etkileşimi

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2014). *Eğitimde Yaratıcı Drama (3. Baskı).* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ahmetoğlu, E., Acar, H.İ. ve Aral, N. (2017). Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formunun (PEAOÖ-Ö) Uyarlama Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (1)*, 104-119.

Baldwin, P. (2008). *The primary drama handbook.* California: Sage Publications.

BMMYK. (1961). Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Sözleşme. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Türkiye Temsilciliği. www.goc.gov.tr sitesinden 26.01.2018 tarihinden erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (16. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çınar, H. (2002). *Sokakta Dramatik Etkinlikler.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara/Ankara Üniversitesi.

Coşkun, İ. ve Emin, M.N. (2016). *The road for the education Syrian in Turkey: Opportunities and Challenges.* Ankara: SETA Yayınları.

Gürle, Ş. N. (2012). *İstanbul'da refakatsiz ve sığınmacı mülteci çocukların karşılaştıkları sorunlar ve uygulamalar.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul/İstanbul Üniversitesi.

Hendy., L. & Toon, L. (2001). *Supporting drama and imaginative play in the early years*. Open University Press.

Okvuran, A. (1995). Çağdaş insanı yaratmada yaratıcı drama eğitimin önemi ve empatik eğilim düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 27(1)*, 185–194.

Özcan, Ş. (2013). *Yaratıcı dramanın anlayarak anlatma becerilerinin geliştirilmesine etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara/Gazi Üniversitesi.

Özşenler, S.D. (2013). *Grup içi iletişimin etkinliğinde yaratıcı drama kullanımı ve kendini açma becerisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir/Ege Üniversitesi.

Paylan, N. (2013). *İlkokulda yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin özgüven gelişimine etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum/Atatürk Üniversitesi.

Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An Social Psychological Assessment. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 8 (1)*, 86-105.

Şirin, Selcuk R. & Lauren Rogers-Şirin (2015). *The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children.* Washington, DC: Migration Policy Institute.

UNICEF. (2016). Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children. https://www.unicef.org sitesinden 25.12.2018 tarihinden erişilmiştir.

Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara/Gazi Üniversitesi.

Winston, J. & Tandy, M. (2009). *Beginning drama 4-11 (Third Edition)*. New York: Routledge.

Yiğit, Ç. (2010). Müzikte yaratıcı drama. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1),* 1-10.

(17519) Türkiye'de Çocuk İstismarı ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Betimsel Analizi

ÖZLEM OKYAY
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

DİLEK EROL SAHİLLİOĞLU
MEB

ÖZET

Problem Durumu

İlk kez 1860 yılında Prof. Dr. Ambroise Tardieu tarafından dile getirilen çocuk istismarının, alanda birçok tanımı bulunmaktadır. En genel tanımıyla çocuk istismarı; çocuktan sorumlu olan bireylerin, onlara duyulan güveni ya da fiziksel gücü kötüye kullanarak, çocuğun sağlığına ya da gelişimine zarar veren veya verebilecek davranışlar sergilemesi olarak tanımlanmaktadır (Runyan, Corrine ve Ikeda, 2002). Çocuk istismarının dört tipi bulunmaktadır; fiziksel, cinsel, duygusal ve ekonomik. Fiziksel istismar, on sekiz yaşından küçük çocuğun, ona bakmakla yükümlü kişi ya da kişilerce gelişimine zarar verilmesi ya da hasar görme riski taşımasıdır (Ludwig, 2000). Duygusal istismar; anne, baba ya da diğer yetişkinlerin tekrarlayıcı biçimde azarlayarak ve sözel şiddet kullanarak çocukta ciddi psikolojik hasara neden olmasıdır (Taner ve Gökler, 2004). Cinsel istismar; on sekiz yaşında küçük bir çocuğu, yetişkinin cinsel tatminde kullanılmasıdır (Kara, Biçer ve Gökalp, 2004). Ekonomik istismar, çocuğun gelişimine uygun olmayan ortamlarda ucuz iş gücü olarak çalıştırılmasıdır (Yalçın, 2011). Fiziksel istismar bulguları gözle görülür olması sebebiyle tanımlanması en kolay istismar tipidir. Cinsel istismar, konuşulması en zor istismar tipiyken, duygusal istismar somut verilere dayanmadığından ispatlanması en zor olanıdır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, uzmanların çoğunlukla birden fazla istismar tipinin bir arada yaşandığını kısa ve uzun vadede bireyin hayatını olumsuz yönde etkilediğini belirttikleri görülmektedir. Ülkemizde de her geçen gün artan ve oldukça önemli bir sorun haline gelen çocuk istismarının yaygınlığını kesin rakamlarla ifade edebilmek oldukça güçtür. Çocuk eğitimi konusunda anne-babaya sınırsız haklar veren bir kültürün içinde çocuğun haklarını ifade etmek ve toplumun geniş bir kesiminden bu konuda farkındalık beklemek ülkemiz için halen ulaşılması zor bir hedeftir. Sorunun yaygınlığı konusunda kesin rakamlara ulaşılamasa da araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular sorunun büyüklüğünü gözler önüne sermektedir. Örneğin, ülkemizde yapılan geniş kapsamlı ilk araştırma olarak tanımlanabilen Bilir ve arkadaşlarının (1986) Türkiye'de 16.100 çocuk üzerinde yapılan çalışmasında, çocukların istismara uğrama oranları %33 olarak belirtilmiştir. 2012 yılında Genç Hayat Vakfı koordinasyonunda gerçekleşen araştırmada, İstanbul'da ortaokul kademesinde eğitim gören 440 çocuğun, son bir yılda maruz kaldığı ev içi şiddet oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir (%73,41). Türkiye Kadın Dernekleri Federasyonun desteklediği Aile İçi Şiddet Acil Yardım Hattı'na, 15 Ekim 2007 - 1 Mayıs 2016 tarihleri arasında 45.624 aile şiddet bildirimi alınmıştır. 1 Mart – 1 Mayıs 2016 tarihleri arasında gelen 397 çağrının % 87,9'u şiddet, %81.08 fiziksel-ekonomik şiddet, % 3.15'i cinsel şiddet, % 15.75'i psikolojik şiddet olarak değerlendirilmiştir. Hattan destek alan mağdurların yaş aralığı 6 ile 65 yaş arasındadır (Türkiye Kadın Dernekleri Federasyonu, 2016). Kara, 2010 yılında yaptığı çalışmasında yaygınlık oranı yüksek olan çocuk istismarına bağlı ölümlerin %61'inin aslında korunabilir olduğu belirtilmiş ve önlenmesi konusunda çalışmaların arttırılmasını önermiştir (Kara, 2010). Çocuk istismarının tanı ve tedavisinde birçok disiplin alanının (tıp, sosyal hizmetler, psikologlar, hukuk, eğitim alanı çalışanları) birlikte çalışması gerekmektedir. Bu sebeple çocuk istismarı birçok alanın çalışma yürüttüğü bir konudur. Alan yazın incelendiğinde, farklı alanlardan birçok araştırmacının, farklı amaçlardan yola çıkarak, çeşitli yöntem ve örneklem gruplarıyla çalıştıkları ve konuyu farklı boyutlarıyla inceledikleri görülmüş, ancak çocuk istismarı ile ilgili yapılan çalışmaların kapsamlı incelendiği betimsel analiz çalışmasına ulaşılamamıştır. Bu nedenle araştırmada, Türkiye'de çocuk istismarı ile ilgili yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin betimsel analizinin yapılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada Türkiye'de 1995-2017 yılları arasında çocuk istismarı konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesini amaçladığından, araştırma doküman analizine dayalı nitel bir çalışmadır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi kapsamında kitap, dergi, gazete, e-içerikli belgeler incelenerek nitel araştırma deseni oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman inceleme aşamaları üç boyutludur. Dokümanlara ulaşma, dokümanları sınıflandırma ve değerlendirme ve son olarak dokümanları analiz etme ve sonuçları yorumlama şeklindedir. Bu çalışmada araştırmanın evreni; YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından arşivlenen, konu bölümü çocuk istismarı olarak dizinlenen toplam 311 lisansüstü eğitim tezi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise erişimine izin verilen toplam 195 lisansüstü eğitim tezi oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılan tezleri incelemek üzere araştırmacılar tarafından çalışmanın amacına yönelik bir "Tez İnceleme Formu" geliştirilmiştir. Toplanan verilerin analizi için betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz; verilerin önceden belirlenen temalara göre analizidir. Verilerin sistematik ve net bir şekilde sunulması bu analizde önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, veriler analiz edilirken; tezler türüne göre kodlanmış, yayınlandığı tarih, çalışılan alan, çalışma grubu, araştırma modeli, veri toplama araçları, kullanılan istatistiksel analizler ve çalışılan ünitelere göre irdelenmiş ve konu başlıkları altında gruplandırılarak,

kategorize edilmiş ve ilgili tablolarda sunulmuştur. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde ise frekans (f) analizi tekniği kullanılmıştır.

Çocuk istismarı ve ihmali, nedenleri ve sonuçları ile bir bütün olarak incelenmesi gereken toplumsal bir sorundur. Son yıllarda ülkemizde konu hakkında farkındalık oluşmaya başlasa da gündeme taşınan pek çok vaka çocukların ölümleriyle sonuçlanmıştır. Sorunun birçok bilim dalı tarafından farklı boyutlarıyla incelenmesi, araştırılması sorunun çözümünde önemli bir noktadır.

Bu nedenle bu araştırma, Türkiye'de çocuk istismarı ile ilgili yapılmış lisansüstü çalışmalara odaklanarak, betimsel analiz ile ülkemizdeki çalışmalar hakkında bilgi vermeyi, sonraki çalışmalara ışık tutmayı amaçlamıştır. Araştırmada, Türkiye'de 1995-2017 yılları arasında çocuk istismarı konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde frekans (f) analizi tekniği kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocuk istismarı ile ilgili 1995-2017 yılları arasında yapılan ve YÖK veri tabanında izinli olan 195 tez incelendiğinde; 118 tezin yüksek lisans, 24 tezin doktora, 53 tezin tıpta uzmanlık olduğu görülmüştür. 185 tez Türkçe, 10 tez İngilizce yazılmıştır. Çalışmaların 89'u sosyal bilimler alanında, 106 çalışmanın tıp alanında yürütüldüğü saptanmıştır. Konu hakkında birçok üniversitede çalışmalar yürütülmüş olup, İstanbul Üniversitesi 28 lisansüstü çalışma ile soruna en çok katkı sunan üniversite olarak yer almaktadır. Çalışmaların araştırma desenleri incelendiğinde yoğunlukla nicel çalışmaların yapıldığı ve tarama yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Çalışmalar en çok cinsel istismar üzerinde yoğunlaşırken, en az çalışılan tipin duygusal istismar olduğu saptanmıştır. Çocuk istismarı alanında çalışan uzmanlara yönelik tezlerin sayısı daha çok iken, örneklem grubunun çocuk olduğu tezler az sayıdadır. Çalışmaların çoğunluğu çocuk istismarı konusunda en az iki değişkenin birbiri ile ilişkisinin incelenmesini oluştururken, çocuk koruma sistemlerinin incelendiği ve korumada eğitim program önerilerinin de yer aldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Çocuk istismarı, yüksek lisans, doktora, tez inceleme, betimsel analiz

Kaynakça

Bilir, Ş., Arı M., Dönmez N.B., Güneysu S. (1991). *Çocuk istismarı ve ihmali: 4-12 yaşları arasındaki 16.100 çocukta örselenme durumu ile ilgili bir inceleme.* Ankara: Gözde Repro Ofset.

Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk Ö., Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.

C. Henry Kempe and Ray E. Helfer. (1972). *Helping the battered child and his family*. Philadelphia : Lippincott.

Caffey J. (1946). Multiple fractures of long bones of children suffering from subdural hematoma. *AJR*, 56, 163.

Helfer E. and Kempe C. H. (1968). *The Battered Child*. 1st edition. Chicago: Chicago University Press.

Kara, B., Biçer, Ü. ve Gökalp, A, S (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi,* 47 (2),140–151.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (10.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Koç, E.M., Şahin, Ö., Güngör E., Dağlı Şahin F., Derman, O. (2015). Çocuk İstismarı ve İhmali Önleme Derneği gençlik kolu gönüllülerinin çocukluk dönemlerindeki istismar sıklığı, *Sürekli Tıp Dergisi*, 4, (4),134.

Ludwig, S. (2000). Child Abuse Textbook of Pediatric Emergency Medicine, Fleisher GR., Ludwig S. (ed). 4th ed. Philadelphia: LW&W, 1669-1704

Polat, O. (1997). *Çocukta dayağa hayır*. Analiz Yayınları.

Polat, O. (2000); *Çocukta cinsel istismar*, Adli Tıp, Der Yayınları.

Polat, O. (2001a). *Adli tıp*. İstanbul: Der Yayınları.

Polat, O. (2001b). *Çocuk ve şiddet*. İstanbul: Der Yayınları.

Polat, O. (2007). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı 1: tanımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Runyan, D; Corrine, W. ve Ikeda, R. (2002). *Child abuse and neglect by parents and other caregivers. In: world report on violence and health*. J.A. World Health Organization, Geneva, 57-86.

Taner, Y. ve Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: psikiyatrik yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35, 82-86.

Türkiye'de 0-8 yaş arası çocuğa yönelik aile içi şiddet araştırması (2014). [Çevrim-içi: http://www.ailecocuksiddet.info/RAPOR.pdf, Erişim Tarihi : 08.08.2015.]

Türkiye Kadın Dernekleri Federasyonu (2016) *Aile ici şiddet acil yardım hattı raporu*. [Çevrim-içi: http://www.tkdf.org.tr/Default.aspx, Erişim Tarihi : 26.05.2016.]

Yalçın, N. (2011). *Türkiye'de çocuk istismarı ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi.Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Hastane ve Sağlık Kurumları Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul.

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

(17581) Çoklu Zeka Uygulamalarını Temel Alan Zenginleştirilmiş Sınıfta 5-6 Yaş Çocukların Zeka Alanlarının Belirlenmesinde Çocuk Öğretmen Tutarlılığı

ZEYNEP ÇETİN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

S.SEDA BAPOĞLU DÜMENCİ
MTA GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

MİRAY ÖZÖZEN DANACI
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bireylerin öğrenme ve algılama tarzları, hızları ve kapasiteleri, problem çözme yetileri, mantık kullanma ve düşünsel becerileri arasındaki farklar son yüzyılda bilim insanlarının dikkatini çekmiş ve araştırmaların zeka kavramının beceri ve yetenek gibi özellikleri üzerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur. Yapılan son araştırmalar, zekanın tek ve bütünleşik değil, farklı yeteneklerin birleşmesinden ve ya etkileşiminden oluşan komplike bir yapıda olduğunu ortaya koymuştur (Carroll, 1997; Cattell-Horn, 1978; Gardner, 2011).Çoklu zeka teorisinin savunduğu en önemli nokta zekanın durağan olmadığı ve zekanın çoğul bir olay olduğudur. Dolayısı ile bireylerin göreceli olarak bütün zeka alanlarının geliştirilebilme yeteneğine sahip olduğunu savunmaktadır (Gardner, 2011).

Çoklu zeka kuramı, bu görüşlerden yola çıkılarak Howard Gardner tarafından 1983'te ortaya atılan, her bireyin farklı derecelerde çeşitli zekâlara sahip olduğunu ileri süren, kısa sürede eğitim alanında geniş uygulama alanı bulmuş bir kuramdır (Armstrong, 2000).

Zeka, kalıtsal yetenekler, deneyimler ve çevresel bileşenler tarafından şekillendirilmektedir. Weschler ve Binet zekayı doğuştan gelen sabit bir olgu olarak değerlendirerek buna göre zeka testleri geliştirmişlerdir. Ancak Piaget, Vygotsky, Feuerstein gibi bilim adamları yaptıkları araştırmalarla zekanın değişken özellikler taşıdığını ortaya koymuşlardır (Taşpınar, 2005).

Çoklu zeka teorisi çeşitli açılardan eğitim bilimciler arasında tartışılmasına karşın, öğrencilerin farklı yetenek ve ilgilerini ön plana çıkarması ve bireyin özelliklerini dikkate alınmasını öngörmesi nedeniyle öğrenme-öğretme sürecine önemli katkı getirebilecek yeni bir anlayış olduğu konusunda uzlaşma sağlanmaktadır.

Çoklu zeka kuramını, öğrenme ve öğretme süreçleriyle bütünleştirme çalışmaları gündeme geldikçe, zeka türlerinin öğrenme üzerindeki etkileri de belirlenmeye başlanmıştır. Sonuç olarak bireylerin çoklu zekâ yeteneklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesinin yaşamdaki önemi, bu konuya ilişkin erken müdahalenin de önemine dikkat çekmiştir.

Eğitimin önemli işlevlerinden biri öğrencilerde var olan yetenekleri keşfederek en üst düzeye çıkarabilmektedir. Bu amaçla çoklu zeka temeline dayandırılarak zenginleştirilmiş bir sınıfta yapılan uygulamalar ile çocukların sahip olduğu zeka alanlarının belirlenmesi sağlanabilir. Aynı zamanda fark edilen zeka alanlarına yönelik hızlandırıcı ve zenginleştirici eğitim etkinliklerinin yanı sıra baskın olmayan zeka alanlarına yönelik yönlendirmelerde bulunabilir. Çocuklara ait belirlenen çoklu zeka alanlarının erken yaşlarda fark edilmeye başlaması, her çocupun kendi yetenek alanlarına göre yönlendirilmesini de sağlayabilir. Sonuç olarak bu yeteneklerin keşfedilmesi ise ne kadar erken yaşlarda olursa geliştirilme sürecinde de başarılı olmanın etkisi o kadar büyük olur. Çocuklara ait çoklu zeka alanlarının belirlenmesi ve öğretmen tutarlığının incelenmesi sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda alternatif eğitim prgramları, aile eğitim programları veya öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Araştırma Yöntemi

Gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişkenin uygulanması ve etkinin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gözlemlenmesi amacıyla tek gruplu son test modeli uygulanmıştır. Araştırmada ''Tek gruplu son test desen (Deneysel Yöntem)'' kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini kamu kurum kreşlerinde eğitim alan yaş ortalamaları 65 ay olan 5-6 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunu ise kamu kurum kreşinde eğitim almakta olan 5-6 yaş grubu 17 çocuk ve bu çocukların iki sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuklara çoklu zeka alanlarına göre sınıflandırılmış zenginleştirilmiş ortamda çocukların zeka alanlarını belirlemeye yönelik öğretmenlere çalışma grubunda yer alan çocuklar için çoklu zeka alanlarını belirlemeye yönelik anket doldurmaları istenmiştir. Çocuklara ise çoklu zekâ alanlarının tespiti ile çocuklara *TIMI Çoklu Zeka Envanteri* uygulanmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak Teele (1992-1993) tarafından geliştirilen TIMI Çoklu zeka envanteri kullanılmıştır. TIMI 1992 yılında Sue Teele tarafından okul öncesi dönemde, ilköğretimin her iki düzeyinde, lisede ve üniversitede çocukların-gençlerin baskın zeka alanlarını araştırmak için oluşturulmuştur. Envanter yedi zeka alanını belirlemek için kullanılmaktadır. Bu alanlar; sözel-dil (S-D); mantıksal-matematiksel (M-M); görsel-uzamsal (G-U); müzikal-ritmik (M-R); kinestetik-bedensel (K-B); kişisel-içsel (K-İ); kişilerarası-sosyal (K-S) şeklindedir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışması için Teele (1992-1993) tarafından envanterde kullanılan resimlerin belirtilen zeka alnını temsil edip etmediği araştırılmış, güvenirlik için ise test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. Teele (1992-1993) yaptığı güvenirlik çalışmasında ise TIMI'nin tüm zeka alanlarının .01 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye'de de geçerlikle ilgili Oklan Elibol (2000-2001), Göğebakan (2003), Terzioğlu (2005) ve Özdemir (2006), tarafından yapılan çalışmalarda da; resimler uzman görüşlerine sunulmuş ve alınan sonuçlar doğrultusunda da geçerli olduğu kabul edilmiştir.

Amaç: Araştırma, kamu kurum kreşinde okul öncesi eğitimi almakta olan 17 çocuğa çoklu zeka uygulamaları temeline dayanarak zenginleştirilmiş sınıfta, çoklu zeka alanlarının belirlenmesinde çocuk ve öğretmen görüşlerinin tutarlılığı incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi: Bu araştırmada okul öncesi eğitimi almakta olan 5-6 yaş çocukların çoklu zeka alanlarının belirlenmesinde çocuk öğretmen tutarlılığının incelenmesi amacıyla ''Tek gruplu son test desen (Deneysel Yöntem)'' kullanılmıştır.

Bulgular: Çalışmadan elde edilen bulgular, bağımsız değişkenler arası ilişki, korelasyon analizi ve durum değerlendirme yaklaşımı ile uygun istatistik yöntemlerinin tamamlanması sonucunda ortaya konacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar: Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak, ezbere dayalı klasik öğretme yöntemlerinin yerine alternatif öğretme yöntemlerinden olan çoklu zeka uygulamalarına erken çocukluk döneminde sınıf içerisinde yer verilmesi ve çoklu zeka değerlendirmelerinde erken müdahaleye ilişkin bir takım öneriler sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak, ezbere dayalı klasik öğretme yöntemlerinin yerine alternatif öğretme yöntemlerinden olan çoklu zeka uygulamalarına erken çocukluk döneminde sınıf içerisinde yer verilmesi ve çoklu zeka değerlendirmelerinde erken müdahaleye ilişkin bir takım öneriler sunulacaktır.Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak, ezbere dayalı klasik öğretme yöntemlerinin yerine alternatif öğretme yöntemlerinden olan çoklu zeka uygulamalarına erken çocukluk döneminde sınıf içerisinde yer verilmesi ve çoklu zeka değerlendirmelerinde erken müdahaleye ilişkin bir takım öneriler sunulacaktır.Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak, ezbere dayalı klasik öğretme yöntemlerinin yerine alternatif öğretme yöntemlerinden olan çoklu zeka uygulamalarına erken çocukluk döneminde sınıf içerisinde yer verilmesi ve çoklu zeka değerlendirmelerinde erken müdahaleye ilişkin bir takım öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Çoklu zeka, okul öncesi eğitim, okul öncesi dönemi çocukları.

Kaynakça

Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3* (1), 1-9.
Carroll, J. B. (1997a). Thethree-stratumtheory of cognitiveabilities.D.P. Flanagan, P.L. Harrison (Eds.), Contemporaryintellectualassessment: Theories, testsandissues. New York: Guilford.
Cattell, R. B., Horn, J. L. (1978). A check on the theory of fluidand crystallized intelligence with description of new subtest designs. *Journal of EducationalMeasurement,15* (3), 139-164.
Gardner, H. (2011). *Frames of mind: Thetheory of multipleintelligences*. New York: Basic books.
Göğebakan, D. (2003). How students' Multiple Intelligences differ in terms of grade level and gender. Yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
Oklan Elibol, F. (2000). Anasınıfına devam eden altı yaş grubu çocukların çoklu zeka teorisine göre değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
Oklan Elibol, F., Tuğrul, B. (2001). Altı yaş çocuklarının güçlü oldukları zeka türlerinin belirlenmesi ve çocukların tercihi ıle ailelerin görüşlerinin karşılaştırılması. *The Journal of Hacettepe University Child Development and Education, 1,* 4-5, 35-45.
Özdemir, B. (2006). 4-6 yaş grubu çocukların öğrenme sürecinde çoklu zeka teorisinin yeri. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
Teele, S. (1997). *The multiple intelligences school.* Redlands CA: Citrograph Printing.
Terzioğlu, E.Ç. (2005). Proje Yaklaşımının Uygulayan ve Uygulamayan Okullara Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki çocukların Sosyal Gelişim ve Zeka Alanlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

(17593) Erken Çocukluk Döneminde Kullanılan Elektronik Medya Araçları Hakkında Ebeveyn Görüşleri

ESRA MERDİN
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

VOLKAN ŞAHİN
ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Küreselleşme ve hızla gelişen teknoloji nedeniyle elektronik medya araçları milyonlarca insanın yaşamına hâkim olmaya başlamıştır (Robinson, Skill, Turner, 2004). Günümüz çocukları televizyon, radyo, DVD oynatıcı, bilgisayar, internet ve akıllı telefon gibi elektronik cihazları içeren zengin medya ortamlarında doğmaktadır. Bu araçlar iletişim, sosyalleşme, eğlence, öğrenme ve çalışma gibi sebeplerle gündelik hayatta sıkça kullanılmaktadır (Jago vd., 2012; Wijtzes ve diğerleri, 2012). İnsan hayatının vazgeçilmez bir parçası haline gelen bu cihazlar, çocukların hayatında da önemli bir yer kaplamaktadır (Calvert & Wilson, 2008). Günlük yaşamda sıklıkla kullanılan telefon, televizyon, bilgisayar, tablet gibi elektronik medya araçlarının çocuklar üzerinde gelişimsel, eğitimsel ve sosyal ilişkiler bakımından önemli etkileri vardır (Takeuchi vd., 2015; Tüzün, 2002). Elektronik medya araçlarının yaygın kullanımı ile küçük çocukların bu cihazlara ne sıklıkta ve nasıl maruz kaldıkları, bu cihazlarla ne kadar zaman geçirdikleri ve bu medya araçlarından nasıl etkilendikleri gibi soruları da beraberinde getirmektedir. Çocuklar medya araçlarına doğrudan maruz kalmasalar bile çevrelerinde bu araçların sıklıkla kullanılır olması onları gelebilecek her türlü uyarıya açık hale getirmektedir. Bu bağlamda çocuğun anne babası ve çevresindeki diğer yetişkinlerin medya araçlarının kullanımına yönelik tutum ve görüşleri önem kazanmaktadır. Çünkü çocuklar kendilerine sunulan ortamlar dahilinde bu medya araçları ile etkileşime girebilmektedirler. İlgili çalışmalar göstermektedir ki çocukların medya araçları kullanım sıklığı, seviyeleri ve medya araçlarında sunulan içeriği değerlendirme seviyeleri farklı yaş gruplarında farklı düzeylerdedir. Yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu ergenlerin (11-18 yaş) medya kullanım alışkanlıklarına odaklanmıştır. Ancak, 0-6 yaş arası küçük çocuklar da beklenenin üzerinde elektronik medya ortamlarına maruz kalmaktadır. Gelişimin hızlı seyrettiği ve kritik olduğu bilinen erken çocukluk döneminde medya kullanımının oldukça önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar sıklıkla 3 yaş ve üzeri çocukların ne kadar süreyle ve sıklıkla medya araçlarını kullandığı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Akkuş ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan bir araştırma, 3 aydan 60 aya kadar olan çocukların televizyon kullanımını analiz etmektedir. Benzer şekilde, Işılay (2016) tezinde okul öncesi çocukların televizyon izleme alışkanlıklarını araştırmıştır. Bu çalışma, 0 - 6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin elektronik medya kullanımı hakkında ebeveyn görüşlerine ve çocuklar üzerindeki gözlemledikleri etkilerine yer vermesi bakımından önemlidir. Araştırmanın bulguları okul öncesi eğitimi öğretmenleri ve çocuk bakımını üstlenen kişiler için yararlı bilgiler taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki ana bölümden oluşmaktadır: Birinci bölüm anne-baba ve çocukların demografik bilgileri üzerine odaklanmıştır; çocuğun yaşı, cinsiyeti, anaokuluna devam edip etmediği, kaçıncı çocuk olduğu, ebeveynin yaşı, medeni hali, mesleği, eğitim durumu ve aylık ortalama gelir düzeyi bilgileri yer almaktadır. İkinci bölümde ise ebeveynlerin çocukların elektronik medya kullanımlarına yönelik görüşleri irdelenmiştir. Bu bölümde temel olarak ebeveynlere üç soru yöneltilmiştir: elektronik medya araçlarının çocuğunuzun öğrenmesi üzerine etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz, elektronik medya araçlarının çocuğunuz üzerindeki gözlemlediğiniz olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir, çocuğunuzun elektronik medya araçlarını kullanımı ile ilgili varsa endişeleriniz ve baş etme yollarınız nelerdir? Araştırma Ankara Üniversitesi Sosyal Pediatri Bölümünde gerçekleştirilmiştir. Sosyal Pediatri Bölümü sağlıklı çocukların gelişimlerinin takip edildiği bir sağlık birimi olması ve her sosyo-ekonomik seviyeden ailenin ücretsiz başvurabiliyor olması sebebiyle tercih edilmiştir. Araştırmaya katılacak ailelere öncelikle çocuklarının günde 1 saatten fazla medya araçlarını kullanıp kullanmadığı sorusu yöneltilmiştir ve katılımcılar çocuğu 1 saatten fazla medya aracı kullananlar arasından gönüllü olanlar olarak belirlenmiştir. Amerikan Pediatri Derneği 0-2 yaş arası çocukların medya araçlarına maruz kalmaması gerektiği ve 2-6 yaş arasında çocukların medya kullanımının günde 1-2 saatte sınırlı tutulması gerektiği konusunda ebeveynleri uyarmaktadır. Bu bağlamda araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının günde ortalama ne kadar süreyle medya araçları kullandıkları da sorulmuştur.

Günümüzde çocuklar televizyon, bilgisayar, tablet, akıllı telefon ve diğer taşınabilir elektronik cihazlarla donatılmış bir ortamda doğarlar. Bu medya cihazları, hemen her yaşta insan hayatının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir ve küçük yaşlardan itibaren çocukların eğlence ve boş zamanlarında olduğu kadar eğitimlerinde de önemli bir rol oynamaya başlamıştır. Bu cihazların insan yaşamında eski bir geçmişi olmamasına rağmen teknolojinin gelişmesiyle elektronik cihazların kullanımı tüm dünyada önemli ölçüde artmıştır. Erken yaşlarda çocukların elektronik medya kullanımlarını

etkileyen farklı değişkenler bulunmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarına bu medya araçlarını ne sıklıkta ve çeşitlilikte sunduğu onların kullanımını etkileyen başlıca etkenlerdir. Bu çalışma, 0-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarına medya araçlarını sunma sebeplerini, çocukları üzerinde medya araçlarının gözlemledikleri etkilerini ve kaygılarını tartışmaktadır. Çalışma Ankara ilinde bir devlet hastanesinin Sosyal Pediatri Bilim Dalı'na başvuran 0-6 yaş arası çocuğu olan 50 anne veya babanın gönüllü katılımıyla gerçekleşmiştir. Çalışmada veriler görüşme formu aracılığıyla ebeveynlerle yapılan yüz yüze görüşmeler ile toplanmıştır.

Itilmiştir ve katılımcılar çocuğu 1 saatten fazla medya aracı kullananlar arasından gönüllü olanlar olarak belirlenmiştir. Amerikan Pediatri Derneği 0-2 yaş arası çocukların medya araçlarına maruz kalmaması gerektiği ve 2-6 yaş arasında çocukların medya kullanımının günde 1-2 saatte sınırlı tutulması gerektiği konusunda ebeveynleri uyarmaktadır. Bu bağlamda araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının günde ortalama ne kadar süreyle medya araçları kullandıkları da sorulmuştur. Eklenenin üzerinde elektronik medya ortamlarına maruz kalmaktadır. Gelişimin hızlı seyrettiği ve kritik olduğu bilinen erken çocukluk döneminde medya kullanımının oldukça önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar sıklıkla 3 yaş ve üzeri çocukların ne kadar süreyle ve sıklıkla medya araçlarını kullandığı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Akkuş ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan bir araştırma, 3 aydan 60 aya kadar olan çocukların televizyon kullanımını analiz etmektedir. Benzer şekilde, Işılay (2016) tezinde okul öncesi çocukların televizyon izleme alışkanlıklarını araştırmıştır. Bu çalışma, 0 - 6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin elektronik medya kullanımı hakkında ebeveyn görüşlerine ve çocuklar üzerindeki gözlemledikleri etkilerine yer vermesi bakımından önemlidir. Araştırmanın bulguları okul öncesi eğitimi öğretmenleri ve çocuk bakımını üstlenen kişiler için yararlı bilgiler taşımaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonuçları 0-6 yaş arası çocukların ebeveynlerinin medyanın çocukların öğrenmesi üzerindeki rolü hakkında görüşlerini, medyanın çocukları üzerindeki gözlemledikleri olumlu ve olumsuz etkileri konusundaki görüşlerini ve ebeveynlerin çocukların medya kullanımı konusundaki kaygılarını göstermesi açısından güncel bilgiler sunmaktadır. Günümüz koşullarında çocuklar medya araçları ile iç içe büyümektedir. Çocukların medya araçlarına bu kadar maruz kalmasında ebeveynlerin rolünün büyük olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlerin çocuklar üzerindeki bu etkisinin onların medya araçlarına yönelik görüşlerinden bağımsız olduğunu düşünmek imkânsızdır. Çocukların medya kullanımının kısıtlanması da yine ebeveynlerin medya araçlarına yönelik kaygıları ve baş etme yöntemleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlerin görüşlerinin inceleneceği bu çalışmanın verileri ebeveynlerle tamamlanmış olup analiz için bilgilerin elektronik ortama aktarılma işlemleri yapılmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Erken çocukluk, elektronik medya kullanımı, ebeveynlerin medya araçlarına yönelik görüşleri

Kaynakça

Akkuş, S. Y., Yilmazer, Y., Şahinöz, A., & Sucakli, İ. A. (2015). SS044, 351–360.

Jago, R., Stamatakis, E., Gama, A., Carvalhal, I. M., Nogueira, H., Rosado, V., & Padez, C. (2012). Parent and Child Screen-Viewing Time and Home Media Environment. American Journal of Preventive Medicine, 43(2), 150–158. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.04.012

Wijtzes, A. I., Jansen, W., Kamphuis, C. B. M., Jaddoe, V. W. V., Moll, H. A., Tiemeier, H., Raat, H. (2012). Increased risk of exceeding entertainment media guidelines in preschool children from low socioeconomic background: The Generation R Study. Preventive Medicine, 55(4), 325–329. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2012.07.023

Takeuchi, H., Taki, Y., Hashizume, H., Asano, K., Asano, M., Sassa, Y., Kawashima, R. (2015). The impact of television viewing on brain structures: Cross-sectional and longitudinal analyses. Cerebral Cortex, 25(5). https://doi.org/10.1093/cercor/bht315

Tüzün, Ü. (2002). Gelişen İletişim Araçlarının Çocuk ve Gençlerin Etkileşimi Üzerine Etkisi.

(17607) Çalışma Sayfası İkilemi: Neden ve Ne Kadar Kullanıyoruz?

ZEYNEP CEREN ŞİMŞEK
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Erken çocukluk döneminde çocuğa sunulan kaliteli okul öncesi eğitimin çocuğun gelecekteki akademik ve sosyal yaşamına olan olumlu etkileri günümüzde araştırma bulguları arasında sıklıkla yer almaktadır (Ishimine ve Tayler, 2014; Rudasill, Hawley, LoCasale-Crouch ve Buhs, 2017). Bilimsel araştırmaların ışığında hayata geçirilen eğitim programları; çocukta düşünme, inceleme, gözlemleme, keşfetme, araştırma ve öğrenme becerilerinin yanısıra çocuğu sosyal ve akademik hayata hazırlama amaçları gütmektedir. Bununla birlikte okul öncesi eğitimin en önemli amaçlarından biri de çocuğu örgün eğitimin diğer basamaklarına hazır hale getirmektir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okul öncesi eğitim programı incelendiğinde, çocukların anaokuluna devam ettiği süre boyunca (3-5 yaş) sosyal, duygusal, psiko-motor, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri gibi tüm alanlarda eşit şekilde desteklendiği çalışmaların bütünün ilkokula hazırlık çalışmaları kapsamı içine dahil edildiği görülmektedir (MEB, 2013). Bu kapsamda ele alınan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ise; algılayabilme, dikkatlerini toplama, kelime dağarcığını arttırma, sözlü anlatımlarına teşvik etme, el ve göz koordinasyonlarını, kalem kullanma becerilerini geliştirme, eşleştirebilme, değişik ilişkiler kurabilme, gruplama, sıralama, eksik tamamlama ve karşılaştırma yapabilme gibi zihinsel işlevleri kolaylaştıracak etkinliklerle beraber (MEB, 2013) kelime dağarcığında artış, yazının soldan sağa ilerlemesi, kelimelerin seslerle başlayıp bitmesi, alfabe bilgisi gibi birçok okuma-yazma öncesi becerinin de gelişimini kapsar (McCollum ve Ostrosky, 2009; McGee ve Morrow, 2005; Tani-Prado, 2010).

Erken çocukluk eğitiminde okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları önemli bir yer tutar. Özellikle erken okuma yazma becerileri ile daha sonraki yıllarda edinilecek olan okuma becerileri arasındaki uzunlamasına bağlantıya işaret eden (Lonigan, Farver, Nakamoto, & Eppe, 2013; Ouellette, 2006; Pullen & Adalet, 2003; Riedel, 2007; Su ve diğerleri, 2017) ve çocukların erken yaşlardan itibaren yazı araç-gereçleriyle tanışmalarıyla kazandıkları deneyimlerin ve bu deneyimlere ortam sağlayan anaokulu etkiniklerinin yazma becerisine önemli ölçüde katkı sağladığını gösteren araştırmalar (Grossman, 1996, Çelenk, 2008) alan yazınında yer almaktadır. Bununla birlikte okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları öğretmenler tarafından çoğunlukla çalışma kağıtları / sayfaları kullanılarak yapılandırılmakta ve yayınevleri tarafından her geçen gün yeni etkinlik dergi ve kitapları okulların kullanımına sunulmaktadır. Oysa okul öncesi eğitim programı incelendiğinde çalışma sayfalarının kullanılmaması gerektiği bununla beraber dünya literatürü göz önüne alındığında ise çalışma sayfalarının küçük çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğu, somut materyaller yerine soyut rakamların ve harflerin kullanılmasının pek çok küçük çocuğun okul başarısızlığı yaşamasına sebep olabileceği yönünde görüşler mevcuttur (Grossman, 1996; MEB, 2013). Bu bağlamda yapılandırılan bu araştırma da; öğretmen ve öğretmen adayları çalışma sayfası hakkında ne düşünüyor? Çalışma sayfaları ne sıklıkta ve neden tercih ediliyor sorularına cevap aranacak; okul öncesi eğitimde çalışma sayfası ikilemine yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri belirlenmeye çalışılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Öğretmen ve öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında yer alan çalışma sayfası kullanımı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılandırılan bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Problemi doğal ortamında inceleyerek, nasıl ve neden sorusuna cevap arayan nitel arastırma modeli aynı zamanda yaşanılan sürecin ve mevcut durumun detaylı analizini ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Bogdan&Biklen, 1998; Creswell, 1998). Sınırları belirli olan bir sistemin süreç boyunca derinlemesine açıklanmasına izin veren durum incelemesi araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir (Merriam, 1988). Öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini inceleyen bu çalışma da, katılımcıların mevcut duruma ve sebeplerine ilişkin görüşleriyle sınırlandırılmıştır.

Araştırmaya, Denizli il merkezinde yer alan bağımsız anaokullarında görev yapan erken çocukluk eğitimi öğretmenleri ile Pamukkale Üniversitesinde eğitim gören ve öğretmenlik uygulaması dersini alan okul öncesi eğitimi dördüncü sınıf öğrencileri katılacaktır. Araştırmada geçerliliğin sağlanması için şeffaflılık, iletişime açık olma ve iç tutarlılık noktalarına dikkat edilecek; görüşme soruları uzman görüşleri alınarak şekillendirilecektir. Katılımcılara okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik görüşleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ve bu etkinliklerde çalışma sayfası kullanıp kullanmadıkları, kullanıyorlarsa ne sıklıkta ve neden kullandıkları, kullanmıyorlarsa neden tercih etmediklerine yönelik açık uçlu sorular yöneltilecektir. Katılımcılardan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilecektir. Betimsel analizde veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenmekte ve bu betimlemeler açıklanıp, yorumlanarak okuyucuya sunulmaktadır (Yıldırım

& Şimşek, 2011). Bu sayede katılımcıların okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında çalışma sayfaları hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılacak ve öğretmenler ile öğretmen adaylarının görüşleri karşılıklı olarak analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen ve öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında yer alan çalışma sayfası kullanımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmeye çalışılacağı bu araştırmada öğretmenlerin okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinde çalışma sayfası kullanımı sorusuna sıklıkla olumlu cevap vereceği beklenen bir sonuçtur. Çalışma sayfası kullanımının pratik olması, öncesinde herhangi bir materyal hazırlığı gerektirmemesi ve el-göz koordinasyonuna olumlu etkilerinin öğretmen görüşlerine yansıması beklenmekle beraber öğretmenlerin çalışma sayfasına yönelik olumsuz görüşlerinin de olabileceği varsayılmaktadır. Yine benzer şekilde öğretmen adaylarının her ne kadar program içerisinde yer almasa da uygulama okullarında sıklıkla tercih edilmesi, kendi ders yükleri ve KPSS sınavı hazırlığı içerisinde olmaları sebebiyle daha pratik bularak çalışma sayfası kullanımına öğretmenler kadar sık olmasa da etkinliklerinde başvuruyor olmaları beklenmektedir. Bununla birlikte öğretmen ve öğretmen adayları arasında; çalışma kağıdı kullanım sıklığı ve çalışma kağıdının öğrenciler üzerindeki etkileri üzerine görüş ayrılıkları olacağı varsayılmaktadır.

Anahtar Kelimeler : erken çocukluk eğitimi, okuma yazmaya hazırlık, çalışma sayfası,

Kaynakça

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.chool Psycohology, 34(1), 61-79.

Creswell, J.W. (1998) Qualitative Inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 83-90

Grossman, S. (1996). The worksheet dilemma: Benefits of play-based curricula. Early childhood NEWS, 8(4), 10-15.

Ishimine, K., & Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. European Journal of Education, 49(2), 272-290.

Kostelnik, M.J.; Soderman, A.K.; & Whiren, A.P. (1993). Developmentally appropriate programs in early childhood education. New York: Merrill.

Kostelnik, M.J.; Stein, L.C.; Whiren, A.P.; & Soderman, A.K. (1993). Guiding children's social development, 2nd edition. Albany, NY: Delmar.

Lonigan, C. J., Farver, J. M., Nakamoto, J., & Eppe, S. (2013). Developmental trajectories of preschool early literacy skills: A comparison of language-minority and monolingualEnglish children. Developmental Psychology, 49(10), 1943-1957

Merriam, S. B. (1988). Case study research in education: A qualitative approach. Jossey-Bass.

McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B. & Bub, K. (2007). Quality child care supports the achievement of low- income children: direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. Journal of Applied Developmental Psychology, 28, 411–426. Doi: 10.1016/j.appdev.2007.06.010

McGee, L. M., & Morrow, L. M. (2005). Teaching literacy in kindergarten. (Elektronik versiyon) Guilford Press.

MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Meb Basımevi.

Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. Journal of Educational Psychology, 98(3), 554-566

Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. Intervention in School and Clinic, 39(2), 87-98

Riedel, B. W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. Reading Research Quarterly, 42(4), 546-567.

Rudasill, K. M., Hawley, L. R., LoCasale-Crouch, J., & Buhs, E. S. (2017). Child temperamental regulation and classroom quality in Head Start: Considering the role of cumulative economic risk. Journal of Educational Psychology, 109(1), 118.

Su, M., Peyre, H., Song, S., McBride, C., Tardif, T., Li, H., & Shu, H. (2017). The influence of early linguistic skills and family factors on literacy acquisition in Chinese children: Follow-up from age 3 to age 11. Learning and Instruction, 49, 54-63.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tani-Prado, S. (2010). An evaluation of early reading first on emergent literacy skills: preschool though middle of first grade. (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas A&M University, Teksas. Erişim Adresi: https://search.proquest.com/openview/b55890b35c83f1ae992f0e064113a97c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Willis, S. (1995). Teaching young children: Educators seek developmental appropriateness. In Paciorek, K.M., & Munro, J.H. Guilford, CT: Dushkin.

(17631) Okul Öncesi Dönemde Aile Yapısının Çocuklardaki Davranışsal Problemlere Etkisinin İncelenmesi

NAZAN KAYTEZ
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

GÜL KADAN
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi dönem çocuğun hayatında oldukça önemli gelişmelerin yaşanması açısından hayati öneme sahiptir. Bu dönemde çocuğun kazanacağı pek çok özellik aynı zamanda onun geleceğini şekillendirmektedir (Landy, 2009; Oktay, 2007; Sharp ve Smith, 2003). Çocuğun ilk sosyalleşme ortamı olan aile, onun pek çok davranışını etkileme potansiyeline sahiptir. Çocuk için aile, sadece yetişkin davranışlarının provasını yaptığı bir ortam olmaktan ötedir. Çocuk aile içindeki sağlıklı kurulan ilişkilerle düşünme, duyma, empati gibi yeteneklerini geliştirmekte, anlaşmazlıkları çözmek için sağlıklı çatışma çözme yeteneklerini kazanmaktadır (Elmacıoğlu, 2009). Ancak günümüzde yaşanan farklı nedenlerden dolayı aileler her zaman sağlıklı iletişim içinde bulunamamakta, bazen büyük umutlarla kurulan evlilik bağları ve aile zayıflamakta ve derinden yara da alabilmektedir (Biçer, 2009). Şüphesiz bu durumlardan ailenin her ferdi etkilense de özellikle çocuklar, gelişim alanlarındaki yetersizliklerden dolayı daha fazla etkilenme özelliğine de sahiptir (Pancar, 2009). Ailenin sağlıklı işleyişinin bozulmasıyla başlayan süreçte, çocuk ebeveynlerinin birbirlerine olan davranışlarını gözlemleyebilmekte, bu davranışları içselleştirebilmektedir. Düşmanca davranış ve duygular kısa süre sonra çocuk tarafından uygulanır hale gelebilecektir (Durmuş, 2011). Çocuklar tarafından anne-babanın sevgisi güvenli bir ortama eşlik etmektedir. Ancak çatışmalı ve gergin ilişkilerin var olduğu ortamlarda çocuklar bu güven duygularını da kaybedebilmekte ve birtakım istenmeyen davranışsal problemler ortaya çıkarabilmektedir (Bulut, 1983). Tüm bu noktalar göz önüne alındığında ise çocukların sağlıklı bir aile ortamında yaşamalarının önemi daha iyi anlaşılabilmektedir. Çünkü çocuklar, aile ortamında öğrendikleri davranışları rol-model olarak almaktadırlar (Fazlıoğlu, 2017). Ancak çocukların davranışsal problem geliştirmelerinde tek etken ailenin parçalanmış olması da değildir. Nitekim aile yapısı bozulmamış olan çocuklarda da birtakım özelliklerle bağlantılı olarak davranışsal problemlerin gelişebileceği ifade edilmektedir. Bilindiği gibi Türk toplumunda erkek çocuklarının daha saldırgan olması, kızların ise daha pasifize olmaları tercih edilen bir davranıştır (Çelik ve Kocabıyık, 2014). Aynı zamanda okul öncesi eğitim çocukların sosyalleşmesi açısından da oldukça önemlidir. Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında istenmeyen davranışlarını durdurma yolunda önemli ilerlemeler sağlamaktadırlar (Landy, 2009; Tomlinson ve Hayson, 2009; Uz-Baş, 2003). Bu noktadan hareketle, araştırmada çocuklardaki davranışsal problemlerin birtakım sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Çocukların yaş ve cinsiyetine göre davranışsal problemler farklılaşmakta mıdır?

Çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerine göre davranışsal problemleri farklılaşmakta mıdır?

Çocukların anne-baba öğrenim durumuna göre davranışsal problemleri farklılaşmakta mıdır?

Çocukların aile yapısına göre davranışsal problemleri farklılaşmakta mıdır?

Parçalanmış aile ve parçalanmamış aile yapısına sahip olan çocuklarda davranışsal problemlerde farklılık var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma, Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan bağımsız anaokullarında öğrenim gören 48- 72 aylık çocuklarla gerçekleştirilecektir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilecektir. Tarama modeli, evrende var olan bir durumu ortaya çıkarmak amacıyla, geniş bir örneklem grubu üzerinde veri toplamayı sağlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmada veriler "Genel Bilgi Formu", "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu" ile toplanacaktır.

Genel Bilgi Formu: Araştırmaya dahil edilen çocukların yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime ne kadar süre devam ettikleri, anne-baba öğrenim durumu, aile tipini içeren sorulardan oluşacaktır.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu: Crick, Casas ve Mosher (1997) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Şen ve Arı (2009) tarafından yapılan ölçek, açık/fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, depresif duygulanım ve olumlu sosyal davranış alt boyutlarından oluşmaktadır. 5'li likert tipi olan ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Türkçeye uyarlaması sonrasında ölçeğin Cronbach alfa katsayıları; açık/fiziksel saldırganlık alt boyutu için .95; olumlu sosyal davranış alt boyutu için .89; ilişkisel saldırganlık alt boyutu için .90 ve depresif duygulanım alt boyutu için .51 olarak bulunmuştur (Şen ve Arı, 2011).

Veri Toplama Yöntemi: Araştırmada gerekli olan etik izinler alındıktan sonra, okullara gidilerek okul yönetici ve öğretmenlerine araştırmanın amacı anlatılacaktır. Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerle formlar birebir doldurulacaktır.

Verilerin Analizi: Veriler SPSS 21 paket programı ile analiz edilecektir. Bunun için ilk olarak Kurtosis ve Skewness değerlerine bakılacak, dağılımın normal dağılım gösterip göstermediği belirlenecektir. Dağılımın normalliğine göre gerekli istatistik teknikler kullanılacaktır.

Okul öncesi dönem çocuğun hayatında oldukça önemli gelişmelerin yaşanması açısından hayati öneme sahiptir. Bu dönemde çocuğun kazanacağı pek çok özellik aynı zamanda onun geleceğini şekillendirmektedir (Landy, 2009; Oktay, 2007; Sharp ve Smith, 2003). Çocuğun ilk sosyalleşme ortamı olan aile, onun pek çok davranışını etkileme potansiyeline sahiptir. Çocuk için aile, sadece yetişkin davranışlarının provasını yaptığı bir ortam olmaktan ötedir. Çocuk aile içindeki sağlıklı kurulan ilişkilerle düşünme, duyma, empati gibi yeteneklerini geliştirmekte, anlaşmazlıkları çözmek için sağlıklı çatışma çözme yeteneklerini kazanmaktadır (Elmacıoğlu, 2009). Ancak günümüzde yaşanan farklı nedenlerden dolayı aileler her zaman sağlıklı iletişim içinde bulunamamakta, bazen büyük umutlarla kurulan evlilik bağları ve aile zayıflamakta ve derinden yara da alabilmektedir (Biçer, 2009). Şüphesiz bu durumlardan ailenin her ferdi etkilense de özellikle çocuklar, gelişim alanlarındaki yetersizliklerden dolayı daha fazla etkilenme özelliğine de sahiptir (Pancar, 2009). Ailenin sağlıklı işleyişinin bozulmasıyla başlayan süreçte, çocuk ebeveynlerinin birbirlerine olan davranışlarını gözlemleyebilmekte, bu davranışları içselleştirebilmektedir. Düşmanca davranış ve duygular kısa süre sonra çocuk tarafından uygulanır hale gelebilecektir (Durmuş, 2011). Çocuklar tarafından anne-babanın sevgisi güvenli bir ortama eşlik etmektedir. Ancak çatışmalı ve gergin ilişkilerin var olduğu ortamlarda çocuklar bu güven duygularını da kaybedebilmekte ve birtakım istenmeyen davranışsal problemler ortaya çıkarabilmektedir (Bulut, 1983). Tüm bu noktalar göz önüne alındığında ise çocukların sağlıklı bir aile ortamında yaşamalarının önemi daha iyi anlaşılabilmektedir. Çünkü çocuklar, aile ortamında öğrendikleri davranışları rol-model olarak almaktadırlar (Fazlıoğlu, 2017). Ancak çocukların davranışsal problem geliştirmelerinde tek etken ailenin parçalanmış olması da değildir. Nitekim aile yapısı bozulmamış olan çocuklarda da birtakım özelliklerle bağlantılı olarak davranışsal problemlerin gelişebileceği ifade edilmektedir. Bilindiği gibi Türk toplumunda erkek çocuklarının daha saldırgan olması, kızların ise daha pasifize olmaları tercih edilen bir davranıştır (Çelik ve Kocabıyık, 2014). Aynı zamanda okul öncesi eğitim çocukların sosyalleşmesi açısından da oldukça önemlidir. Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında istenmeyen davranışlarını durdurma yolunda önemli ilerlemeler sağlamaktadırlar (Landy, 2009; Tomlinson ve Hayson, 2009; Uz-Baş, 2003). Bu noktadan hareketle, araştırmada çocuklardaki davranışsal problemlerin birtakım sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Çocukların yaş ve cinsiyetine göre davranışsal problemler farklılaşmakta mıdır?

Çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerine göre davranışsal problemleri farklılaşmakta mıdır?

Çocukların anne-baba öğrenim durumuna göre davranışsal problemleri farklılaşmakta mıdır?

Çocukların aile yapısına göre davranışsal problemleri farklılaşmakta mıdır?

Parçalanmış aile ve parçalanmamış aile yapısına sahip olan çocuklarda davranışsal problemlerde farklılık var mıdır?

Beklenen Geçici Sonuçlar

Araştırmada çocukların yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süreleri, anne-babanın öğrenim durumuna, aile tipine göre frekans analizleri yapılacaktır. Dağılımın normal dağılım göstermesi durumunda, One Way Anova ve Independent Sample t testi, normal dağılımın olmadığı durumlarda Kruskall Wallis ve Mann Whitney U testleri kullanılacaktır. Çocukların yaşına, cinsiyetine ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumuna göre, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formunun alt boyutları olan açık/fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, depresif duygulanım ve olumlu sosyal davranış alt boyutları arasındaki anlamlı farklılık olup olmadığına bakılacaktır. Aynı zamanda, anne-baba öğrenim durumu, aile tipi değişkenlerine göre de Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formunun alt boyutları olan açık/fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, depresif duygulanım ve olumlu sosyal davranış alt boyutları arasındaki anlamlı farklılık olup olmadığına bakılacaktır. Parçalanmış aile yapısına sahip olan çocuklarla, parçalanmış aile yapısına sahip olmayan çocukların Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formunun alt boyutları olan açık/fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, depresif duygulanım ve olumlu sosyal davranış alt boyutlarında aldıkları puanlar karşılaştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi dönem, parçalanmış aile, parçalanmamış aile, davranış problemi

Kaynakça

Biçer, E. (2009). *Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Ergenlerin Atılganlık ve Sosyal Yetkinlik Beklenti Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Adana.

Bulut, I. (1983). Parçalanmış Aileden Gelen Çocukların Davranış Özellikleri. Ankara: *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi, 1(2-3),* 80-82.

Çelik, H. ve Kocabıyık, O.O. (2014). Genç Yetişkinlerin Saldırganlık İfade Biçimlerinin Cinsiyet ve Bilişsel Duygu Düzenleme Tarzları Bağlamında İncelenmesi.*Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1),* 139-155

Durmuş, A. (2011). *Çocukta Özgüven Gelişimi ve Karakter Eğitimi*. İstanbul: Nesil Yayınları.

Elmacıoğlu, T. (2009). *Başarıda Aile Faktörü.* İstanbul: Yakamoz Yayınları.

Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık

Pancar, A. (2009). *Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Ergenlerin Yalnızlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana

Şen, M. ve Arı, M. (2011). Reliability and validity study of the preschool social behavior scale - teacher form. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 44(2),* 1-28.

Uz- Baş, A. &Siyez, D.M. (2011). Akranları tarafından kabul gören ve görmeyen ilköğretim okulu öğrencilerinin akran ilişkilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Sciences,1,* 43-70.

(17675) Bir başarı faktörü olarak Bilişsel Özdüzenleme: Devlet Koruması ve Aile yanındaki çocuklarda Bilişsel Özdüzenlemenin Yordayıcıları

SEREN GÜNEŞ ODTÜ
AYBEGÜM MEMİŞOĞLU SANLI ODTÜ
SEMA EREL GÖZAĞAÇ HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SİBEL KAZAK BERUMENT ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

Erken dönem akademik başarı, çocukların gelecek yaşantılarında oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Günümüzde hızla değişen bilimsel bulgular, akademik başarı ve zeka gibi kavramlara olan bakış açımızı da değiştirmektedir. Bu değişiklik eğitim psikolojisindeki çalışmaları, akademik başarı kavramının yordayıcılarını araştırmaya doğru yönlendirmiştir. Gardner ve Goleman'ın(1983) özellikle zeka kavramını yeniden tanımlamasından sonra, öz düzenleme becerileri de zekayı tanımlayan etmenler arasında yerini almıştır. Diğer yandan, çağımızda yaşanan teknolojik gelişmeler, bilişsel alanda yeni ölçüm yöntemlerinin ortaya çıkmasına ve gelişim alanında bilişsel süreçlere olan vurgunun artmasına neden olmuştur.

Bu çalışmada, bilişsel süreçlerin ele alınmasında "bilişsel özdüzenleme (cognitive self regulation)" kavramına odaklanılmıştır. Bilişsel özdüzenleme, "yönetici ve bilişsel işlevlerde strateji kullanımı ve dikkatin düzenlenmesi" olarak tanımlanabilir (Blair, 2012). Gündelik yaşamda, öğrenciler arasında, gelişmiş bilişsel özdüzenleme becerileri uyumlu ve işlevsel davranışların gelişimiyle ilişkiliyken; daha az gelişmiş bilişsel özdüzenlemenin risk davranışlarıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir (Magar, Phillips, ve Hosie, 2008). Öğrenme ortamlarında ise, bilişsel özdüzenlemenin genel olarak akademik başarıyı arttırdığı; özel olarak ise, hem matematik, dil bilgisi ve teknik derslere dair notlarla; hem de üniversite giriş sınavlarındaki başarı ile olumlu yönde ilişkili olduğu rapor edilmiştir (Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004). Bu bulgular göz önüne alındığında; bilişsel özdüzenlemenin öncüllerinin araştırılması önem kazanmaktadır.

Bu kapsamda, akademik başarı ile çok yakından ilişkili olan (Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004) bilişsel öz-düzenleme kavramının, Türkiye'de yapılan çalışmalarda yer almadığı görülmektedir. Özellikle eğitim alanında yapılacak olan çalışmalarda, ülkemizde de bilişsel süreçleri kapsayan araştırmalar yapılması büyük önem taşımaktadır. Tipik gelişen çocukların yanı sıra, dezavantajlı gruplarda bulunan çocukların akademik başarılarının artırılması, okul bağlılıklarının yükseltilmesi gibi olumlu sonuçların elde edilebilmesi için bu gruplarda, bilişsel öz-denetimi yordayıcı faktörlerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu risk grupları arasında, devlet koruması altında bulunarak yuva, sevgi evi, çocuk evi gibi çeşitli bakım türlerinde yetişmekte olan çocukların sayısı yüksekliğiyle dikkat çekmektedir. Türkiye'de de çeşitli nedenlerle korunma altına alınarak kurum bakımına yerleştirilen çok sayıda çocuk bulunmaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2013). Bu çocukların sağlıklı gelişimlerinin desteklenmesi için bu konuda yapılan çalışmalar eğitim politikalarına rehberlik etmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Mevcut çalışmanın amacı ise, devlet koruması altında olan çocuklar ile aile yanında yetişmekte olan çocukların bilişsel özdüzenleme becerilerini karşılaştırarak, bu becerileri etkileyen olası çevresel ve bireysel etmenlerin araştırılmasıdır.

Araştırma Yöntemi

Mevcut çalışma, Orta Doğu Teknik Üniverstesi Etik Kurulu, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmıştır. Çalışmanın örnekleminin oluşturulması için Ankara Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi ile Ankara Çocuk Evleri Sitesi personeli ile ortak çalışma yürütülmüştür. Personel tarafından belirlenen çocuklar ikamet ettikleri tesislerde, gönüllülük esasına tabi tutularak, sözlü rızaları alınarak çalışmaya dahil edilmiştir.

Bu tarama sonrasında, çalışmanın örneklemi oluşturulurken Ankara'da ikamet edip devlet koruması altında bulunan 173 çocuk ile, bu çocuklarla aynı sınıflarda eğitim öğretimine devam edip ailesiyle büyüyen 227 sınıf arkadaşları temel alınmıştır. Örneklemimizde 250 erkek ve 150 kız öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin yaşları 8 (87 ay) ile 14 (167 ay) arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 10'dur (121 ay). Bu çocukların değerlendirmelerini yapan anneler, bakım personelleri ve öğretmenler de örneklemimizin diğer katılımcılarını oluşturmaktadır. Bu çalışma çerçevesinde Ankara'nın çeşitli ilçelerindeki 65 ilk ve orta okuldan veri toplanmıştır.

Çalışma kapsamında, çocuğa ait demografik bilgiler; ailesiyle yaşayan çocuklar için anneler; devlet koruması altında yaşayan çocuklar için ise, bakım personelleri tarafından sağlanmıştır. Buna ek olarak anneler ve bakım personelleri çocukların mizaçlarına dair soruları da yanıtlamışlardır. Öğrencilerin bilişsel gelişimlerini daha yakından ve daha tarafsızca değerlendireceği düşünülen sınıf öğretmenleri, çocukların bilişsel özdüzenlemelerine dair ölçümleri doldurmuşlardır.

Öğrenciler, anne/bakım veren, öğretmen ve en yakın arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek hakkındaki ölçüm araçlarını doldurmuşlardır.

Çocukların akademik başarıları, onların gelecek yaşantılarında oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, okul başarısı yüksek olan çocuklar ileride daha iyi bir sağlığa (Lê-Scherban, Roux, Li, Morgenstern, 2014), iş hayatlarında daha çok öz yeterliğe (Kelly, 1993), ve daha iyi kariyere (Arbona, 2000) sahip olmaktadırlar. Günümüzde hızla değişen bilimsel bulgular, akademik başarı ve zeka gibi kavramlara olan bakış açımızı da değiştirmektedir. Bu değişiklik eğitim psikolojisindeki çalışmaları, akademik başarı kavramının yordayıcılarını araştırmaya doğru yönlendirmiştir. Gardner ve Goleman'ın (1983) özellikle zeka kavramını yeniden tanımlamasından sonra, öz düzenleme becerileri de zekayı tanımlayan etmenler arasında yerini almıştır. Diğer yandan, çağımızda yaşanan teknolojik gelişmeler, bilişsel alanda yeni ölçüm yöntemlerinin ortaya çıkmasına ve gelişim alanında bilişsel süreçlere olan vurgunun artmasına neden olmuştur.

Bu çalışmada, bilişsel süreçlerin ele alınmasında "bilişsel öz-düzenleme (cognitive self-regulation)" kavramına odaklanılmıştır. Bilişsel öz-düzenleme, "yönetici ve bilişsel işlevlerde strateji kullanımı ve dikkatin düzenlenmesi" olarak tanımlanabilir (Blair, 2012). Gündelik yaşamda, öğrenciler arasında, gelişmiş bilişsel öz-düzenleme becerileri uyumlu ve işlevsel davranışların gelişimiyle ilişkiliyken; daha az gelişmiş bilişsel öz-düzenlemenin risk davranışlarıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir (Magar, Phillips, ve Hosie, 2008). Öğrenme ortamlarında ise, bilişsel öz-düzenlemenin genel olarak akademik başarıyı arttırdığı; özel olarak ise, hem matematik, dil bilgisi ve teknik derslere dair notlarla; hem de üniversite giriş sınavlarındaki başarı ile olumlu yönde ilişkili olduğu rapor edilmiştir (Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004). Bu bulgular göz önüne alındığında; bilişsel öz-düzenlemenin öncüllerinin araştırılması ayrı bir önem kazanmaktadır.

Bu kapsamda, akademik başarı ile çok yakından ilişkili olan (Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004) bilişsel öz-düzenleme kavramının, Türkiye'de yapılan çalışmalarda yer almadığı görülmektedir. Özellikle eğitim alanında yapılacak olan çalışmalarda, ülkemizde de bilişsel süreçleri kapsayan araştırmalar yapılması büyük önem taşımaktadır. Tipik gelişen çocukların yanı sıra, dezavantajlı gruplarda bulunan çocukların akademik başarılarının artırılması, okul bağlılıklarının yükseltilmesi gibi olumlu sonuçların elde edilebilmesi için bu gruplarda, bilişsel öz-denetimi yordayıcı faktörlerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu risk grupları arasında, devlet koruması altında bulunarak yuva, sevgi evi, çocuk evi gibi çeşitli bakım türlerinde yetişmekte olan çocukların sayısı yüksekliğiyle dikkat çekmektedir. Türkiye'de de çeşitli nedenlerle korunma altına alınarak kurum bakımına yerleştirilen çok sayıda çocuk bulunmaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2013). Bu çocukların sağlıklı gelişimlerinin desteklenmesi için bu konuda yapılan çalışmalar eğitim politikalarına rehberlik etmesi açısından oldukça önemlidir. Mevcut çalışmanın amacı ise, devlet koruması altında olan çocuklar ile aile yanında yetişmekte olan çocukların bilişsel özdüzenleme becerilerini karşılaştırarak, bu becerileri etkileyen olası çevresel ve bireysel etmenlerin araştırılmasıdır.

İlk olarak, çevresel faktörlere bakıldığında, çocuğun yetiştiği ortamın (McCall, 2013) çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir. Örneğin, dezavantajlı ortamlarda yetişmekte olan çocukların bilişsel gelişimleri tipik olarak gelişmekte olan yaşıtlarına kıyasla daha düşük seviyededir (Orkibi ve Ronen, 2015). Beklenileceği gibi kurum bakımında olan çocuklarda da benzer sonuçlar görülmüştür (Akkaya, Berument, Güneş ve Okur, 2016). Bu nedenle, mevcut çalışmada yaşam ortamının (aile yanı ve kurum bakımı) bilişsel özdüzenleme üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Çocukların bilişsel gelişimlerini etkileyebilecek çevresel faktörlerden bir diğeri de sosyal destektir. Sosyal destek, bireylerin, çevresindeki kişilerle kurduğu ilişkilerden beslenen arkadaşlık, yardım, karşılıklı duyarlık gibi özellikleri kapsayan (Appleyard, Egeland ve Sroufe, 2007) ve kişilerin davranış, sosyal biliş ve değerlerinde değişiklikler yaratan (Danielsen, Samdal, Hetland ve Wold, 2009), destek gören kişideki stres seviyesini azaltan (Cohen, 2004) bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Orta çocukluk ve ergenliğin en önemli adaptasyon göstergelerinden olan akademik başarı ve okul yaşamından memnuniyet; aile, arkadaş, öğretmen gibi farklı kaynaklardan alınan sosyal destek ile olumlu yönde ilişkilidir (Danielsen ve ark., 2009). Alanyazında risk grubunda olan çocuklarla yapılan araştırmalar da, çocukların algıladığı sosyal desteğin akademik başarılarında koruyucu rol oynadığını göstermiştir. Bilişsel öz-düzenleme ile sosyal destek arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmalar nadiren olmakla birlikte (Landry ve Smith, 2010); sosyal destek ile akademik başarı arasındaki olumlu yöndeki ilişki, mevcut araştırmada sosyal destek ve bilişsel öz-düzenleme arasında olumlu bir ilişki beklenmesine olanak sağlamaktadır.

Yukarıda bahsedilen çevresel faktörlere ek olarak, çocukların gelişimsel sonuçlarını etkileyen çeşitli bireysel faktörler de bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri de çocukların mizaç özellikleridir. Doğuştan gelen ve görece kalıcı olan mizaç özellikleri, bireylerin durumlara yaklaşımını, tepkisini ve deneyimlemesini etkilemektedir (Goldsmith, 1987; Rothbart, 1991). Alanyazında, duygulanım, hareketlilik, sosyalleşme, algısal hassasiyet, kendini denetleme, utangaçlık, düzenleme becerileri gibi mizaç boyutlarına rastlanılmaktadır (Aktaranlar Gartstein, Bridgett ve Low, 2012; Mervielde & De Pauw, 2012). Mevcut çalışmada, algısal hassasiyet (perceptual sensitivity) ve olumsuz duygulanım (negative affect) mizaç özellikleri çalışılmıştır. Algısal hassasiyet, çocuğun beş duyusuna yönelik uyaranlara olan hassasiyetini belirtirken, algısal hassasiyetin yüksek olması az yoğunluktaki uyarıcıları bile fark edebilme olarak değerlendirilebilir (Ellis ve Rothbart, 2001).

Bir diğer mizaç özelliği de olarak olumsuz duygulanım ise, Rothbart ve arkadaşları tarafından sıkıntı, rahatsızlık, yenilikten rahatsızlık duyma, umutsuzluk, korku, öfke/hayal kırıklığı, üzüntü, yatıştırılabilirliğin düşük olması gibi olumsuz duyguların

daha sık deneyimlenmesine yatkınlık olarak tanımlanmıştır (aktaran Mervielde ve De Pauw, 2012). Alanyazındaki bulgular olumsuz duygulanım (Mullola ve ark., 2011) ve öfke/ engellenmişliğin (Zhou ve ark., 2010) akademik başarı gibi bilişsel özellikleri olumsuz yönde yordadığını göstermektedir. Yapılan bir çalışmada, olumsuz duygulanım mizaç özelliğinin, çocuğun yaşadığı çevresel risk faktörlerinin akademik başarısı üzerindeki etkisi üzerinde düzenleyici rol oynadığı görülmüştür (Wang ve ark., 2017).

Alanyazında bilişsel özdüzenleme ile yukarıda belirtilen mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamakla birlikte, bireysel bir faktör olan mizacın, gelişimsel sonuçlar üzerindeki önemli etkisi düşünüldüğünde, bu özelliklerin bilişsel özdüzenleme ile de ilişkili olabileceği beklenmektedir. Bu çalışmada ise algısal hassasiyet ve olumsuz duygulanım değişkenlerinin açımlayıcı olarak incelenerek, bilişsel özdüzenleme üzerindeki doğrudan ve düzenleyici rolleri ele alınmıştır.

Yukarıda belirtilen bilgiler ışığında, bu çalışmada, kurum bakımındaki çocuklarla aile yanında yetişen çocukların mizaç özelliklerinin (algısal hassasiyet ve olumsuz duygulanım) ve algıladıkları sosyal desteğin bilişsel öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisinde farklı mekanizmaların etmen olup olmadığı araştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İki adet yedi basamaklı regresyon analizi yapılmıştır.

Algısal hassasiyetin düzenleyici olduğu model, bilişsel özdüzenlemedeki varyansın %42'sini açıklamıştır. Regresyon işleminin son basamağındaki anlamlı yordayıcılar, çocuğun cinsiyeti, kendini denetlemesi, yaşadığı ortam ve algısal hassasiyet ile yaşam ortamının çarpımıdır.Bulgular, kız çocukların erkek çocuklara göre; ailesiyle yaşayanların devlet koruması altında yaşayanlara göre; ve kendini denetleme puanları yüksek olarak çocukların daha yüksek bilişsel özdüzenleme puanları aldığına işaret etmektedir. Algısal hassasiyet ile yaşam ortamı çarpımı için yapılan basit eğri analizleri, algısal hassasiyetin yaşam ortamı - bilişsel özdüzenleme ilişkisini düzenlediğini göstermiştir.

Olumsuz duygulanımın düzenleyici olduğu model de, bilişsel özdüzenlemedeki varyansın %43'ünü açıklamıştır. Regresyon işleminin son basamağındaki anlamlı yordayıcılar ise çocuğun cinsiyeti, kendini denetlemesi, yaşadığı ortam ve olumsuz duygulanım ile arkadaş sosyal desteği çarpımıdır. Bu analizdeki bulgular, bir önceki analiz ile paralellik göstermiştir. Olumsuz duygulanım ile arkadaş sosyal desteği çarpımı için yapılan basit eğri analizleri anlamlı değildir.

Anahtar Kelimeler : bilişsel özdüzenleme , risk altındaki çocuklar, gelişim psikolojisi

Kaynakça

Akkaya, S., Berument, S.K., Güneş, S., & Okur, Ş. (2016). Okul Öncesi Dönemde Devlet Koruması Altındaki Çocukların Genel Gelişimi. Sözlü sunum. 19. Ulusal Psikoloji Kongresi, 5-7 Eylül, İzmir, Türkiye.

Appleyard, K., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (2007). Direct social support for young high risk children: Relations with behavioral and emotional outcomes across time. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *35*(3), 443-457.

Arbona, C. (2000). The development of academic achievement in school aged children: Precursors to career development. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 270-309). Hoboken, NJ: John Wiley.

Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist, 59*, 676-684.

Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, *102*(4), 303-320.

Ellis, L. K., & Rothbart, M. K. (2001, April). Revision of the early adolescent temperament questionnaire. In *Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Minneapolis, MN*.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gartstein, M. A., Bridgett, D. J., & Low, C. M. (2012). Asking questions about temperament. *Handbook of temperament*, 183-208.

Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., ... & McCall, R. B. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 505-529.

Kelly, K. R. (1993). The relation of gender and academic achievement to career self-efficacy and interests. *Gifted Child Quarterly*, *37*(2), 59-64.

Landry, S. & Smith, Karen E. (2010). Self- and Social-Regulation: Exploring the relations between social interaction, social understanding, and the development of executive functions. In Sokol, B., Muller, U., Carpendale, J., Young, A., Larocci, G., eds. Oxford University Press Language: Oxford.

Lê-Scherban, F., Roux, A. V. D., Li, Y., & Morgenstern, H. (2014). Does academic achievement during childhood and adolescence benefit later health?. *Annals of epidemiology*, *24*(5), 344-355.

McCall, R. B. (2013). The consequences of early institutionalization: can institutions be improved?–should they?. *Child and Adolescent Mental Health*, *18*(4), 193-201.

Magar, E. C., Phillips, L. H., & Hosie, J. A. (2008). Self-regulation and risk-taking. *Personality and individual differences*, *45*(2), 153-159.

Mervielde, I. & De Pauw, S. S. W. (2012). Models of Child Temperament in Zentner,M. & Shiner, R. L.(Eds). Handbook of Temperament. Guilford: New York.

Mullola, S., Jokela, M., Ravaja, N., Lipsanen, J., Hintsanen, M., Alatupa, S., & Keltikangas-Järvinen, L. (2011). Associations of student temperament and educational competence with academic achievement: The role of teacher age and teacher and student gender. *Teaching and Teacher Education*, *27*(5), 942-951.

Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International journal of educational research*, *41*(3), 198-215.

Orkibi, H., & Ronen, T. (2015). High self-control protects the link between social support and positivity ratio for Israeli students exposed to contextual risk. *Journal of school psychology*, *53*(4), 283-293.

Rothbart, M. K. (1991). Temperament. In *Explorations in Temperament* (pp. 61-74). United -States: Springer.

(17795) Ergenlerin Duygu Düzenleme Biçimleri İle Mizah Tarzlarının Belirlenmesi

FİGEN YILDIZ DEMİRCİ
FİNAL OKULLARI

AYSEL KÖKSAL AKYOL
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

MÜDRİYE YILDIZ BIÇAKÇI
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Duygu düzenleme, kişilerin duygusal durumlarını, deneyimlerini ve ifadelerini düzenleme yeteneği anlamındadır ve gündelik yaşama, akademik hayata ve sosyal hayata uyum sağlayabilmek için son derece önemli görülmektedir. Yani, duyguların üstesinden nasıl gelineceği konusunda yapılandırılmış bir şekilde düşünmeyi içermektedir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü). Bu düzenleme becerisi yaşlara göre yani gelişim sürecinde değişime uğrayabilmektedir. Ergenlik döneminin gelişim özellikleri nedeniyle özellikle bu dönemde duygusal çalkantılar çok yaşanabilmekte ve duygu düzenlemede değişimler görülebilmektedir.

Ergenlik döneminde duygu düzenleme; duygunun farkında olunması, nedeninin anlaşılması, kontrol altına alınması, yönetilmesi ve olumlu düzeyde devam ettirilmesi açılarından büyük bir öneme sahiptir. Örneğin, duygu düzenlemeden yoksun olan ergenler için ergenlik döneminde çokça yaşanan öfke duygusunu düzenleyemeyerek kontrol altına alamaması olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilir. Yalnızlık da bu olumsuz duygulardan biridir. Kontrol edemedikleri öfke sonucunda ergen için çok önemli olan arkadaşları ile ilişkisinde öfke sorunu yaşayabilir ve arkadaşları tarafından dışlanabilir (Koçak, 2008). Yalnızlık duygusu yaşayan ergenlerde duygularını rahatça ifade edemedikleri için olumsuz duygularını içine attıkları ve farklı bir olumsuz davranışa dönüşerek (şiddet eğilimi gibi) tekrar dışarı çıktığı görülmektedir (Johnson ve Johnson, 1995). Bu ve buna benzer duygular yaşayan ergenlerde etkili bir şekilde geliştirilmemiş duygusal yetenekler olarak görülebilmekte ve bu yetenekler ergenin psikolojik sağlığını ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü birçok sosyal becerinin gelişmesi ve davranış problemlerinin önlenmesi ergenin duygusal becerilerinin geliştirilmesi ile mümkündür görünmektedir. Bunun yanında duygu düzenleme ile karşılıklı etkileşimde olabilecek olan mizah tarzları da duygusal ve sosyal gelişim üzerinde etkili olabilmektedir. Martin ve Lefcourt (1983), yaptıkları çalışmada mizah ölçeklerinden yüksek puan alan katılımcıların düşük puan alanlara göre yaşam olayları ve duygu durumları arasında daha düşük korelasyonlar olduğu bulmuşlardır. mizah duygusunun psikolojik sağlık ve iyilik durumunu geliştiren olumlu ve istenir bir kişilik özelliği olduğu varsayımına dayanmaktadır. Araştırmacılar genellikle yüksek bir mizah duygusuna sahip olan bireylerin; iyimserlik, kendini kabul, özgüven ve özerklik gibi olumlu bir takım özelliklere de sahip olduklarını varsaymışlardır. Mizah duygusu yüksek insanların aynı zamanda stresle daha etkin bir biçimde baş çıkabildikleri, genellikle daha az olumsuz duygular yaşadıkları, bedensel olarak daha sağlıklı oldukları ve diğerleri ile daha olumlu ve sağlıklı ilişkiler kurabildikleri düşünülmektedir (Kuiper ve Martin, 1998). Bu sonuçlar mizah duygusunun ergenlik döneminin yarattığı duygu paylaşımına olumlu yönde etkileyebileceği düşüncesini ortaya koymuş olmaktadır. Bu nedenle bu ergenlerin duygu düzenleme biçimlerine ve mizah tarzlarına yönelik çalışmalar önemli yer tutmakla birlikte Türkiye'de bu alanda yapılan çalışmaların yetersiz olduğu dikkati çekmektedir. Bu düşünce ile bu çalışmada özel liseye devam eden ergenlerin duygu düzenleme biçimleri ve mizah tarzlarını belirlemek ve duygu düzenleme ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada özel liseye devam eden ergenlerin duygu düzenleme biçimleri ve mizah tarzlarını belirlemek ve duygu düzenleme ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

Çalışma Deseni

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışma; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır (Büyüköztürk vd., 2012).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın grubunu Ankara ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel bir lise oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 9-12. sınıflarına devam eden çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiş olan toplam 115 ergen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, ergen ve ailesi hakkında bazı bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan "Genel Bilgi Formu", ergenlerin duygu düzenleme düzeylerini belirlemek için Phillips ve Power (2007) tarafından geliştirilen Duy ve Yıldız

(2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği ergenlerin mizah tarzlarını değerlendirmek için ise Yerlikaya ve İnanç (2003) geliştirilen Mizah Tarzları Ölçeği kullanılmıştır.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın yürütülebilmesi için ilk olarak okul müdürlüğünden uygulama yapabilmek için gerekli izinler alınmıştır. Sınıflara araştırmacı tek tek girerek Genel Bilgi Formu ve Ergenler İçin Duygu Düzenleme ve Mizah Tarzları Ölçeğini uygulamıştır. Ergenlere değerlendirme araçlarına vereceği cevapların gizli kalacağı ve bu nedenle içtenlikle doldurmalarının önemli olduğunu belirtilmiştir. Uygulama süresi yaklaşık 20-25 dk. sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin öncelikle normal dağılıp dağılmadığını belirlenmiş ardından uygun istatisksel analizler yapılmıştır.

Bu çalışmada özel liseye devam eden ergenlerin duygu düzenleme biçimleri ve mizah tarzlarını belirlemek ve duygu düzenleme ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmanın grubunu Ankara ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel bir lise oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 9-12. sınıflarına devam eden çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiş olan toplam 115 ergen oluşturmaktadır. Araştırmada, ergen ve ailesi hakkında bazı bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan "Genel Bilgi Formu", ergenlerin duygu düzenleme düzeylerini belirlemek için Phillips ve Power (2007) tarafından geliştirilen Duy ve Yıldız (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği ergenlerin mizah tarzlarını değerlendirmek için ise Yerlikaya ve İnanç (2003) geliştirilen Mizah Tarzları Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin öncelikle normal dağılıp dağılmadığını belirlenmiş ardından uygun istatisksel analizler yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ergenin cinsiyetinin içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemede farklılığa yol açtığı erkeklerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ergenlerin cinsiyetinin onların içsel işlevsel duygu düzenlemede, dışsal işlevsel duygu düzenleme (ve dışsal olmayan işlevsel duygu düzenleme puanları üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı belirtilmiştir. Ergenin cinsiyetinin mizaha tarzları üzerinde anlamlı etki yaratmadığı belirlenmiştir.

Ergenin sınıf düzeyinin içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemede farklılığa yol açtığı erkeklerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ergenlerin cinsiyetinin onların içsel işlevsel duygu düzenlemede, dışsal işlevsel duygu düzenleme (ve dışsal olmayan işlevsel duygu düzenleme puanları üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı belirtilmiştir. Ergenin sınıf düzeyinin mizaha tarzları üzerinde anlamlı etki yaratmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Duygu düzenleme, mizah, ergen

Kaynakça

ADAMS, S.G., GULLOTTA T. (1989). "Adolescent Life Experiences", New York: Brooks Cole Publishing Company.

ARI, R. (2008). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Nobel Yayıncılık. Assessment, 2004, 36: 41-54.

COLE, P.M., MİCHEL, M.K.,TETİ, L.O.D. (1994) The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59 (2-3), 73-102

CÜCELOĞLU, D. (2004). İnsan ve davranışı. İstanbul: Remzi Kitapevi.

ÇUHADAROĞLU F. Ergenlik döneminde psikolojik gelişim özellikleri. Katkı Pediatri Dergisi. 2000; 21:863-868.

ÇUHADAROĞLU, F. (2012). Ergenlik ve büyüme. B.Ağaoğlu & F. Çuhandaroğlu Çetin (Ed.). 22.çocuk ulusal çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları kongresi (21-22). 28 Ağustos 2015'te http://www.cocukergenkongre.com/pdf/ 22_ulusalkongre.pdf adresinden indirildi.

DUY, B. , YILDIZ, M. A. (2014). Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkiye'ye Uyarlanması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi / 2014, 5 (41), 23-35

Duyan, V., Uçar, M.E., Kalafat T. (2011) . 'Eğitim Ve Bilim' , Cilt 36, Sayı, 161

GANDER, M., J. & GARDİNER, H., W. (2004). Çocuk ve ergen gelişimi (Bekir Onur Çev.). Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.

GRATZ KL ve Roemer L. Multidimensional assessment of emotion regulation and

Gross JJ, John OP (1995) Facets of emotional expressivity: Three self-report factors and their correlates. Pers Individ Dif 19:555-68.

(17854) Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Göçmen Çocukların Sınıflarında Bulunmasına Yönelik Tutumlarını Ölçmeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

OKAY IŞLAK
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

MURAT AKYILDIZ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'de sığınmacı olarak birçok milletten insan bulunmaktadır. Özellikle Suriye'de yaşanan iş savaş yalnızca Suriye'yi etkilememiş; savaşın getirmiş olduğu olumsuz yaşam koşulları hayatta kalma endişesi gibi nedenlerle birçok Suriyeli vatandaşı Türkiye'ye göç etmek zorunda bırakmıştır. Göç edenler arasında her eğitim kademesinden çocuk olduğu gibi henüz herhangi bir zorunlu eğitim kademesi yaşına gelmemiş olan okul öncesi eğitim alması gereken çocuklar da bulunmaktadır. Okul öncesi eğitimi en az bir yıl almış olan çocukların, okul çağlarındaki akademik başarılarının, hiç okul öncesi eğitim almamış çocuklara göre daha yüksek olduğu PISA gibi uluslararası yapılan geniş ölçekli değerlendirmelerin sonuçlarına bakıldığında açıkça görülebilmektedir. Bundan dolayı ülkemizde belki bir süre belki de yaşamlarının sonuna kadar yaşayacak olan bu çocukların eğitimleri Türkiye'nin bir sorunu haline gelmiştir. Söz konusu çocukları tecrit ederek onlara özel okullarda eğitim vermek insani bir yöntem değildir. Bu çocuklar, eğitimlerini Türkiye'deki çocuklarla bir arada almalıdırlar. Göçmen çocukların okul öncesi eğitimde ülkemizin çocuklarıyla Bir arada eğitim almaları "Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede" de belirtildiği en doğal haklarıdır. Ancak göçmen çocuklar bu haktan faydalanırken çeşitli iletişim ve uyum problemleri yaşamaktadır. Göçmen çocukların sözlü iletişimde kullandıkları dili sınıftaki diğer çocukların ya da okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin anlamamaktadır. Sınıfta konuşulan dili göçmen çocuklar anlayamamaktadır. Göçmen çocuklar bulundukları sınıfa diğer çocuklara göre daha geç uyum sağlamaktadır. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin bazılarının göçmen çocukların uyumu için gerekli özeni göstermemeleri bu sorunların bazılarıdır. Bu ve buna benzer diğer sorunlar göçmen çocukların okul öncesi eğitimlerini gerektiği verimlilikte alamamalarına sebep olmaktadır. Dolayısıyla bu çocuklar dezavantajlı duruma düşmektedirler. Göçmen çocukları bu dezavantajlı durumdan kurtarmak okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çabalarıyla azaltılabilir. Ancak okul öncesi eğitimi öğretmenlerine bu sorunları aşmalarına yardımcı olmak için öncelikle söz konusu öğretmenlerin bu duruma karşı tutumlarını bilmek gerekir. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri göçmen çocukların sınıflarında bulunmalarından ne derecede memnundur? Bu çocukların sınıfa uyum sağlamaları için gerekli yeterli mesleki bilgiye ve deneyime sahip midirler? Vb. gibi sorulara cevap aramak gereklidir. Bu tarz sorulara verilecek olan cevaplar, göçmen çocukların okul öncesi eğitimlerini daha verimli alabilmeleri adına ülkenin eğitim politika belirleyicilerine veri sağlayabilir. Bu sebeple bu çalışmada Türkiye'deki okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sınıflarında göçmen çocukların bulunmasına yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla likert tipi bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

"Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıflarında Göçmen Çocukların Bulunmasına Yönelik Tutum Ölçeği" geliştirme çalışmasının ilk aşamasında tutum ölçülmesine ilişkin literatür çalışması yapılacaktır. Literatürden elde edilen bilgiler ışığında madde yazımı aşamasına geçilecektir. İletişim, Uyum, Mesleki Yeterlik vb. alt boyutlar için yeterli madde yazımı sağlandıktan sonra söz konusu maddeler uzman görüşü alınmak üzere Eğitim Bilimleri, Okul Öncesi Eğitimi, Psikoloji gibi çeşitli alan uzmanlarına gönderilecektir. Uzman görüşlerinin alınabilmesi için 3'lü derecelendirmenin kullanıldığı bir form kullanılacaktır. Söz konusu formda uzmanlar her bir madde için "Uygun", "Kısmen Uygun", "Uygun Değil" seçeneklerinden birini işaretlemeleri beklenecektir. Uzmanlardan gelen dönütlerle kapsam geçerliği hesaplanacak ve aday ölçek oluşturulacaktır. Oluşturulan aday ölçek internet ortamına aktarılacak ve Antalya ilinde görev yapmakta olan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin içinden seçilecek olan bir grup öğretmene doldurmaları için ölçeğin bulunduğu internet adresi mail aracılığıyla ulaştırılacaktır. Öğretmenlerin dönütleri sonucunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılacaktır. Maddelerin ayırtedicilik indeksleri uygun maddeler belirlenecek; sonrasında ölçeğin alt boyutlarının belirlenebilmesi için veriler faktör analiziyle analiz edilecektir. Faktör analizi sonucu faktör yükü herhangi bir faktöre dâhil etmeye yetmeyecek kadar küçük olan maddeler teker teker ölçekten çıkarılıp faktör analizi tekrar edilecektir. Tüm maddeler yeterli faktör yüküyle alt boyutlara dağılıncaya kadar faktör analizi tekrar edilecektir. Söz konusu analiz sonuçlanınca Tüm alt boyutlar ve bu alt boyutlara yerleşen maddeler bir tabloda gösterilecektir.

Bu çalışmanın genel amacı "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıflarında Göçmen Çocukların Bulunmasına Yönelik Tutum Ölçeği" geliştirmedir. Bu bağlamda çalışmanın araştırma grubunu Antalya ili, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında kadrolu olarak görev yapmakta olan öğretmenler arasından tesadüfi yöntemle belirlenecek olan bir grup öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma grubuna uygulanacak olan ölçek maddeleri hazırlandıktan sonra söz konusu gruba gönderilmeden önce çeşitli alan uzmanlarına uzman görüşü alınmak üzere gönderilecektir. Gelen dönütler doğrultusunda değişiklikler yapıldıktan sonra aday form araştırma grubuna gönderilecektir. Toplanan veriler güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapıldıktan sonra faktör analizine dâhil edilecektir. Elde edilen sonuçlar çalışmanın sonunda verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Geliştirilecek olan "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıflarında Göçmen Çocukların Bulunmasına Yönelik Tutum Ölçeği" madde havuzu yaklaşık 50 maddeden oluşacaktır. Ölçeğin nihai formunun 25 maddeden oluşması beklenmektedir. Ölçeğin 4 boyuttan oluşması planlanmaktadır. Ölçekteki maddelerin alt boyutlara dengeli dağılması beklenmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik değerlerinin her bir alt boyutta ve ölçeğin tamamında 0.70'in üzerinde çıkması beklenmektedir. Maddeler Ölçekteki maddelerin alt boyutlara dağılırken en düşük faktör yükünün 0.30'un üzerinde olması beklenmektedir. Faktör analizi sonucu açıklanan varyansın, toplam varyansın en az %40'ı olması beklenmektedir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda beklenen modelin RMSEA değerinin 0.10'un altında değer alması CFI ve TLI değerlerinin 0.90'ın üzerinde değer alması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitimi, Göçmen Çocuklar, Ölçek Geliştirme

Kaynakça

Ereş, F. (2014a). Göçmen öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sorunları: Tokat örneği. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Kocaeli Üniversitesi.

Ereş, F. (2014b). Öğretmenlerin göçmen çocukların eğitimine yönelik görüşleri. Eğitim Yönetimi Forumu, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Giani, L. (2006). Migration and education: Child migrants in Bangladesh. https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=mwp33.pdf&site=252

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, (2015). Göçmen İstatistikleri. Alıntılama: http://www.goc.gov.tr/icerik6/ikamet-izinleri_363_378_4709_icerik

Gönüllü,M. (1996).Dış Göç. Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi, 1:94-106.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of sturctural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. Methods of Psychological Research Online, 8, 23-74.

Tabachnick, B. ve Fidell, L. Using Multivariate Statistics. New York: Herper Collins College Publishers.

Yurdagül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerlik İndeksinin Kullanımı. 14. Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

(15765) Öğretmen Adaylarının Demokrasiye İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi

GÖNÜL ONUR SEZER
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

PINAR BAĞÇELİ KAHRAMAN
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Vatandaşlar arasında eşitliği sağlamaya, bireysel hak ve özgürlükleri korumaya çalışan yönetim biçimi demokrasi olarak tanımlanmaktadır (Karslı, 2006). Dewey (1937) ise demokrasinin sadece bir yönetim biçimi olmadığını, hayatın içinde var olan bir yaşam biçimi olduğunu belirtmiş ve insan ilişkileri üzerinde demokrasiyi temellendirmiştir (Akt. Erbil ve Kocabaş, 2017). Eğitim ile demokrasi birbirini tamamlayan ögeler olup; eğitim; demokrasinin var olması ve yaşaması için, demokrasi de, eğitimden beklenen kalitenin arttırılması ve bireylerin insanlığa faydalı olabilmeleri için önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Yeşil, 2002). Demokrasinin ilke ve kurallarının eğitim programlarında hedeflere dönüştürülüp öğrenme yaşantıları yoluyla bireylere kazandırıldığı eğitim, demokratik eğitim olarak tanımlanmaktadır. Demokratik eğitim, sorgulayıcı, bağımsız, çözümleyici bakış açısına sahip, düşüncelerini özgürce ve başkalarının düşüncelerine saygı duyarak ifade edebilme becerilerini geliştirmiş yurttaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Karakütük, 2001; Yeşil, 2002). Bireyin kişilik yapısı ile toplumsal değişme arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla bireyin içinde yaşadığı toplum ile demokrasiye ilişkin düşünce, tutum ve davranışları arasında da doğru bir orantı vardır (Toktok, 2010). Öğretmen-öğrenci ilişkileri, kişiliğe değer verme, birlikte çalışma, hoş görü, karşılıklı saygı gibi yaşam biçiminin kalitesini arttıran değerlerin öğretilmesi yoluyla, toplumda demokrasiyi güçlendirecek olan en önemli kurum okuldur. (Özdaş, Ekinci ve Bindak, 2014; Print, Ornstrom ve Nielsen, 2002). Bu nedenle demokrasinin bir yaşam biçimi olabilmesi için bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması ve demokratik eğitimin okulda verilmesi gerekmektedir. Demokrasinin okullarda etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, en başta öğretmenlerin demokrasiyi yaşam biçimi olarak görmeleri önemlidir. Bu açıdan demokrasi eğitiminin, okul öncesi eğitimden başlayarak, demokrasinin temel ilkelerini, değer ve düşünme biçimlerini sadece bilen değil, bir yaşam biçimi olarak içselleştirmiş öğretmenler tarafından verilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin bu değerleri, demokrasi kültürüne sahip ve demokrasinin temel niteliklerinin özümsendiği bir okul ortamında yaşama dönük uygulamalar yoluyla vermeleri çocuklarda demokrasi bilincinin yerleşmesi açısından önemlidir (Hotaman, 2009). Dolayısıyla formal eğitim sürecinde öğretmenlerin demokrasi eğitimi kapsamında etkinlikler düzenlemeleri, tutum ve davranışları ile çocuklara rol model olmaları gerekmektedir (Sadık ve Sarı, 2012). Ancak, öğretmenlerin kendi yaşantılarında demokrasiyi nasıl algıladıkları rol model olmalarını önemli derecede etkilemektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik eğitimleri sürecinde demokrasiyi algılama biçimlerinin öğretmen olduklarında da değişmediği düşünülmektedir. Bu bağlamda, öncelikle öğretmen adaylarının demokrasiye yükledikleri anlamların ve öğrenim hayatları boyunca demokratik faaliyetlerle ne kadar karşı karşıya kaldıklarının anlaşılması önem kazanmaktadır. Bu önemden hareketle bu araştırmanın amacı, Uludağ Üniversitesi Temel Eğitim, Fen Bilgisi, Matematik Ve Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının demokrasiye ilişkin metaforik algılarının incelenmesidir. Ayrıca öğretmen adaylarının demokrasiye yönelik görüşlerini etkileyen faktörler, demokratik bir etkinliğe katılıp katılmama durumları ve katıldılarsa öğretimin hangi basamağında ne tür demokratik etkinliklere katıldıklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, Uludağ Üniversitesi Fen Bilgisi, Temel Eğitim, Sosyal Bilgiler ve Matematik Eğitimi öğretmen adaylarının demokrasiye ilişkin metaforlarının incelenmesine yönelik olarak betimsel araştırma kullanılmıştır. Basit rasgele örnekleme yöntemi ile belirlenen örneklemi Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden, Sınıf Eğitimi (N=42),Okul Öncesi Eğitim (N=43), Fen Bilgisi Eğitimi (N=43), Matematik Eğitimi (N=45) ve Sosyal Bilgiler Eğitimi (N=49) olmak üzere toplam 222 öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının bölümlerini, demokrasiye yönelik görüşlerini etkileyen faktörleri, demokratik bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarını ve katıldılarsa öğretimin hangi basamağında ne tür demokratik etkinliklere katıldıklarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Aynı mecaza bireyler farklı anlamlar yüklemekte ve bu nedenle mecazın hangi amaçla kullanıldığı "niçin" sorusuna verilen yanıtlarla belirlenebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006) Bu amaçla öğretmen adaylarının demokrasiye ilişkin metaforik algılarını belirlemek için "Demokrasi…… gibidir, Çünkü……" sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Gerektiğinde öğretmen adaylarının ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve veriler betimsel bir yaklaşımla öğretmen adaylarının bölümlerine göre sunulmuştur. Çalışmanın birinci aşamasında kapalı uçlu sorulara verilen yanıtlar istatistik programı aracılığıyla analiz edilerek frekans ve yüzdeler hesaplanmış, açık uçlu sorulardan elde edilen veriler üzerinde ise betimsel analiz yapılmıştır. İkinci aşamada metaforik algılara yönelik olan veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış kodlar arasındaki uyum test edilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda iki kodlayıcı arasındaki uyuşma oranı da hesaplanmıştır. Son aşamada ise benzer özellikler taşıyan metaforlar bir

araya toplanmış ve ilgili literatür göz önünde bulundurularak temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar frekans ve yüzdeler halinde tablolaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının demokrasiye ilişkin metaforik algılarının incelenmesi ve öğretmen adaylarının öğrenimleri süresince demokratik bir etkinliğe katılıp katılmama durumları ve katıldılarsa öğretimin hangi basamağında ne tür demokratik etkinliklere katıldıklarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada öğretmen adaylarının %58.1'i (f=129) demokratik bir etkinliğe katıldıklarını belirtirken %41.9'u (f=93) demokratik bir etkinliğe katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Demokratik bir etkinliğe katıldıklarını belirten öğretmen adaylarının %32.6'sı (f=42) öğretimlerinin tüm basamaklarında (ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite), %18.6'sı da (f=24) ilkokul, ortaokul ve lisede demokrasiye yönelik herhangi bir etkinlikte yer aldıkları belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının katıldıkları demokratik etkinliklerin başında okul ve sınıf başkanlık seçimlerinin geldiği, sonrasında ise okul temsilci seçimlerinin geldiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının demokrasiye yönelik görüşlerini en çok etkileyen kişilerin de sırasıyla aileleri, öğretmenleri, televizyon ve arkadaş grupları olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının demokrasiye yönelik metafor algıları analizleri devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : öğretmen adayları, demokrasi, metafor algısı

Kaynakça

Erbil, D. G., & Kocabaş, A. (2017). İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri İçin Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Demokratik Tutum Ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(1), 221-232

Hotaman, D. (2009). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı. 11–12 June 2009, *Internationel Symposium On Democracy Edutacion In Europe Proceedings,* (474–485). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karakütük, K. (2001). *Demokratik Laik Eğitim (Çağdaş Toplum Olmanın Yolu)*. Ankara:

Anı Yayıncılık

Karslı, M.D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Özdaş, F., Ekinci, A., & Bindak, R. (2014). Öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(3), 65-81.

Print, M., Ornstrom, S., & Nielsen, H. S. (2002). Education for democratic processes in schools and classrooms. *European Journal of Education*, 37(2), 193–210.

Sadık, F., & Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *1*(1).48-62.

Toktok, N. (2010). Türkiye'de demokrasi kültürü. *Turan Stratejik Araştırmaları Merkezi Dergisi, 2*(7). 135-142.

Yeşil, R.(2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

(16178) Çeşitliliğin Rezonansı: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sesinden Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim

AYBÜKE BAŞTÜRK
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ASLI GÜNDOĞAN
UŞAK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Demokrasi kavramı bir yandan "yönetim biçimi" olarak ele alınırken bir yandan da birlikte yaşayabilme becerisi ile ilişkilendirilmektedir. Şöyle ki, ülkelerin demokratikliği sadece o ülkenin nasıl yönetildiği ile değil, aynı toplum içinde yaşayan bireylerin birbirlerine gösterdikleri tahammül düzeyi ile de değerlendirilmektedir. Bu açıdan ötekinin haklarını da kendi haklarını gözetir gibi ele alan bireylerin yer aldığı bir toplumun demokratik bir toplum olduğu ve çağın da böylesi toplumlara ihtiyacı olduğu göz ardı edilmemelidir. Geçmişte, sınıflarda neredeyse aynı mahallenin çocukları haricinde öğrenciler yer almazken; bugün yurt içi ve yurt dışı göçlerle farklı etnik kimlik, dil, kültür ve daha nicesine sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflar bulunmaktadır. Dolayısıyla bu gibi farklılıklara sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, geleceğin dünya vatandaşları yetiştirilmektedir. Bu bakımdan, çocukluğun erken dönemlerinde verilecek eğitimin bu kazanıma ulaşmada etkili olduğu düşünülmektedir (Cırık, 2008). Yukarıda değinilen yetilere sahip bireylerin yetişmesinde eğitimin rolü yadsınamaz düzeyde iken, bu kazanımlara ulaştırmada öğretmenlerin, özellikle temel eğitim bünyesinde yer alan sınıf öğretmenlerinin, önemine değinilmesi gerekmektedir. Zira öğretmenlerin ve öğrencilerin geçmiş yaşam deneyimlerinin, ırksal kökenlerinin ve deneyimledikleri mevcut yaşam pratiklerinin kapsandığı eğitim ortamlarının daha etkili olacağı bilinmektedir (Gay, 2014). Günümüzde artan iç ve dış göçler eğitim ortamlarının, dolayısıyla öğretmen yeterliklerinin yeniden ele alınmasını zorunlu kılmış; eğitim fakülteleri farklı kültürleri bilen, anlayan ve bu farklılıklara duyarlı olan öğretmen adaylarını yetiştirmekle yükümlü kurumlar haline gelmiştir. Bu bağlamda, demokratik toplumların oluşmasında öğretmen adaylarının, alan bilgisi ve pedagojik bilgiye sahip olmalarının yanı sıra -ötekini- ve -ötekinin- ihtiyaçlarını bilen bireyler olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin farklı yaşam tarzlarına karşı esnek, hoşgörülü ve diğerlerine saygılı olma gibi felsefi görüşe sahip bireyler olmalarının (Spiecker & Steutel, 2001), ayrıca McCray ve Beachum (2010)'un da ilgili çalışmalarında değindikleri üzere, eğitimcilerin çok kültürlü eğitim hususundaki görüşlerinin ne şekilde olduğunun belirlenmesinin öneminden yola çıkarak, bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının, toplumsal yapı itibariyle çeşitli kültürleri son yıllarda çok daha fazla bir şekilde bir arada barındıran bir ülke olan Türkiye'de, bu çeşitliliği mesleğe başladıklarında ne şekilde ele alacaklarına dair bir fikir oluşturması bakımından önemli görülmüş ve çalışmanın amacı bu görüşlerin açığa çıkarılması şeklinde belirlenmiştir. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlülüğe ve çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin betimlenmesi amaçlandığından, araştırma problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlülüğe ve çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanırken; araştırma yöntemi olarak, nitel araştırma yöntemleri içerisinde kendisine sıklıkla yer bulan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında esas olan yeni, kritik, değişik bir durumun ele alınmasıdır (Yin, 2017). Bir diğer deyişle, durum çalışmaları gerçekçi bir yaklaşımla aktüel olayları incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada da Türkiye'de son yıllarda artan göçmen nüfusun eğitim ortamlarının şekillenmesinde yaratacağı değişiklikte önemli bir role sahip olacak bugünün sınıf öğretmeni adaylarının, çok kültürlü eğitim ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından, çalışmanın durum çalışması olarak desenlenmesi uygun görülmüştür. Bu çalışmada, ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiş ve farklı sınıflara devam eden, sınıf öğretmenliği lisans programına kayıtlı olan 7 sınıf öğretmeni adayı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların seçiminde dört farklı sınıf düzeyinden olmak kaydıyla, araştırmacı tarafından yardımcı öğretim elemanı olarak yürütülen derslerde ve günlük hayatta gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmeler neticesinde, zengin verilere ulaşılabileceği düşünülen kişilere görüşme talebi iletilmiş ve olumlu yanıt veren katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İki alan uzmanının önerilerine açılan sorulara verilen dönütler neticesinde; görüşme protokolünde farklı soru tiplerine (hipotetik, ideal durum, yorumlayıcı) yer verilmiştir. Bu bağlamda 7 ana 3 sonda olmak üzere toplam 10 sorudan oluşan görüşme soruları oluşturulmuştur. Katılımcıların sözlü ve yazılı izinleri doğrultusunda yanıtları ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen veriler, belirli temalar altında yer alacak şekilde oluşturulmuş ve sergileme işleme bu temalardan yola çıkarak, sürece ilişkin resmin daha net çizilebilmesi gayesiyle, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca betimlemeler, veriler arasında var olduğu düşünülen benzerlik ve farklılıklara ilişkin analizler araştırmacı tarafından yorumlanmış ve çıkarımlarda bulunulmuştur.

Bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının son yıllarda gittikçe çoğalan çok kültürlü eğitim ortamlarına yönelik görüşlerinin betimlenmesidir. Çalışma durum çalışması şeklinde desenlenmiş ve farklı sınıflara devam eden 7 sınıf öğretmeni

adayıyla yarı yapılandırılmış görüşmelerle çalışmanın verileri toplanmıştır. Elde edilen görüşme verileri indirgenerek, katılımcıların görüş bildirdiği araştırma sorularına ilişkin kodlamalar gerçekleştirilmiştir. İçerik olarak benzer özelliklere sahip kodlar bir araya getirilerek kategorilerin oluşturulduğu ve kategorilerden temalara ulaşılmasının hedeflendiği bu çalışmada veri analizi olarak betimsel analiz tercih edilmiştir. Analizler neticesinde sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri çok kültürlülüğün anlamlandırılması ve çok kültürlülüğün eğitime yansıtılma süreci şeklinde iki tema elde edilmiştir. Çok kültürlülüğün anlamlandırılmasında öğretmen adaylarının görüşlerinin *öznel dışavurum* alt teması altına yerleşebilecek şekilde *tümelleştirici istenç* ve *tikelin olumlanması* şeklinde oluşturulan iki kategoride ele alınabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlülüğün eğitime yansıtılması sürecinde ifade etmiş oldukları görüşlerinin *tarafgir yaklaşım, optimist bakış* ve *mesleki-etik söylem* alt temaları ile ilişkilendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, çalışmanın katılımcılarını oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlülüğe ilişkin görüşleri ile çok kültürlülüğün eğitim sürecine aktarılmasına ilişkin görüşleri arasında birbiriyle örtüşmeyen ifadeler olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının kavramların zihinlerindeki imajı ile pratikteki kavrayışları arasındaki ikilemin ortadan kaldırılmasına yönelik etkinliklerin öğretmen yetiştirme sürecine dahil edilerek, hizmet öncesi dönemde bu çelişkili durumların ortadan kaldırılmasına yönelik adımlar atılması bu araştırmanın bulgularından yola çıkarak oluşturulabilecek önerilerden biridir. Ayrıca ilgili konuya ilişkin çalışma yürütmek isteyecek olan araştırmacılara kavramsallaştırma ve pratikteki kavrayışlar arasındaki ayrımın nedenlerinin ortaya çıkarılmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirmeleri önerilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizler neticesinde veriler *çok kültürlülüğün anlamlandırılması* ve *çok kültürlülüğün eğitime yansıtılma süreci* şeklinde temalandırılmıştır. Görüşmelerin analizi neticesinde, katılımcıların çok kültürlülüğe ilişkin görüşlerinin *tümelleştirici istenç* ve *tikelin olumlanması* şeklinde kategorize edildiği görülmektedir. Çok kültürlülüğün eğitime/ eğitim ortamına yansıtılma sürecine ilişkin katılımcıların *tarafgir yaklaşım, optimist bakış* ve *mesleki- etik söylem* alt temalarına yönelik görüşler bildirdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarıyla yürütülen çalışmada çok kültürlülüğün eğitime/ eğitim ortamına yansıtılma sürecine ilişkin katılımcıların görüşlerinin ilgili konuya kendi öznel konumları içinde değerlendirebilecek şekilde *tarafgir yaklaşım* sergiledikleri görülmektedir. Tarafgir görüşlerin yanında, derinlemesine gerçekleştirilen görüşmelerin analizinde öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ortamına yönelik önyargılarının yanında optimist bakış açılarının da olduğu görülmektedir. Tarafgir ve optimist bakışın yanı sıra sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlülüğü eğitim sürecine yansıtmaya ilişkin görüşlerinde önyargıları ve iyimser yanlarının yanında "öğretmen olma" duygusu temelli mesleki-etik bağlamda temellenen görüşlerinin de olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim, sınıf öğretmeni adayı, çeşitlilik

Kaynakça

Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34, 27-40.

Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama.* Hasan Aydın (Çev. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.

McCray, C. ve Beachum, F. (2010). An analysis of how the gender and race of school principals influences their perceptions of multicultural education. *International Journal of Education Policy and Leadership, 5*(4), 1-11.

Spiecker, B. ve Steutel, J. (2001). Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands. *International Journal of Educational Research, 35*(3), 293-330.

Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması ve uygulamaları.* İlhan Günbayı (Çev.). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

(16271) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (Dkab) Derslerinde İnsan Hakları Eğitiminin Yeri

EMİNE ZEHRA TURAN

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsan hakları kavramı modern dönemde Batı kaynaklı bir kullanımla yaygınlık kazandı. 16. yüzyılda ortaya çıkan modern devlet yapısının ardından devlet otoritesine karşı bireyi koruma hedefiyle gündeme geldi. Kavramın ortaya çıkıp gelişmesinde, tüm insanların doğuştan gelen bazı vazgeçilmez temel haklara, onur ve değere sahip olduğunu ve bunların toplum içinde koruma altına alınması gerektiğini savunan "tabii hukuk" yanlılarının büyük rolü oldu. (Gündüz 2000: 324).

Hz. Peygamber'in hicret esnasında Medine'deki değişik inanç mensuplarıyla ve etnik gruplarla yaptığı Medine sözleşmesi, hayatı boyunca etrafındaki insanlara davranışları, çeşitli din mensuplarıyla ve kölelerle ilişkileri ve bu konudaki tavsiyeleri insan hakları açısından büyük öneme sahip belge ve uygulama örnekleridir. Dünya çapında tanınırlık açısından modern dönemde üç beyanname veya sözleşmeden söz edilebilir.Fransız İnsan Hakları Beyannamesi (1789).Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948). Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (1950).

İnsan haklarının öğretilmesi, öğrenilmesi ve uygulanması süreçlerini içeren insan hakları eğitimi ile bir toplumda insan hakları kültürünün geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması amaçlanmaktadır.

DKAB Programlarına göre: "Din, insanın varoluş mücadelesinde gerekli bir güç ve araçtır. İnsanın, nasıl kendisini kardan ve yağmurdan koruyabilmek için bir çatıya ihtiyacı varsa insani değerlerin erozyonuna ve ahlaki yozlaşmaya engel olabilmek için de bir dine ve o dini doğru şekilde öğretecek din öğretimine de ihtiyacı ve hakkı vardır" (MEB, 2005: 11; MEB, 2006: 6). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı, kendisi insani değerlerin ve ahlakın öğretilmesi noktasında bir araç olarak görmektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine giren öğrencilerin derslerde insan hakları eğitimi hakkındaki görüş ve önerilerini ortaya koyarak bir değerlendirme yapıp, bu ders için eksik hedefler ve kazanımlar varsa onları ortaya çıkarıp, DKAB programının yeniden düzenlenmesi gerekebilir.

Problem Cümlesi: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine giren öğrencilerin derslerinde insan hakları eğitimi hakkındaki görüş ve önerilerini nelerdir? Nasıl bir değerlendirme yapılabilir?

Bu amaç doğrultusunda yanıtlanması beklenen sorular aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

İnsan hakları nedir? Bu konuda bilgin var mıdır?

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde insan haklarından bahsedilmekte midir?

Ne kadar bahsedilmektedir?

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin insan hakları ile ilgili olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?

Din Kültürü ve Ahlak bilgisi derslerinde kitaplarında insan hakları kavramına vurgu yapılmakta mıdır?

İnsan hakları ile ilgili bildiğin bir tarihi bir olay, bir ayet ya da bir hadis biliyor musun?

Dinin insan haklarına verdiği önem konusunda ne düşünüyorsun?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma tekniğinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur. (Davey, 1991). Buna bağlı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme tekniğinin türlerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacıya esneklik sağlanması, yanıt oranının yüksek olması, katılımcıların sözel olmayan davranışların da gözlenmesi, araştırmacının ortam üzerinde kontrol sahibi olması, derinlemesine bilgi edinmeyi sağlaması gibi yararlara sahiptir (Neuman, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle seçilen yöntem ve tekniğin araştırmanın amaçlarını besleyecek verileri elde etmede yaralı olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın verileri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine giren öğrencilerle yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 'Ortaokul 7. ve 8. Sınıfta öğrenim gören öğrencileri' oluşturmaktadır. Çalışma grubu, kendi isteğiyle DKAB ders öğretmeninin anketine katılmak isteyen öğrenciler arasından gönüllü 30 öğrenci seçilmiştir.

Görüşme formları toplanmış ve verilerden çıkarılan kavramlara göre bir kodlama yapılmıştır. Kodlanan veriler bir araya getirilerek sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamalardan konu alanları belirlenmiştir. Cümleler, amaca uygun ve belirleyiciliği olacak şekilde yeniden oluşturulmalıdır. Velilerin görüşleri arasında önemli olduğu düşünülen ifadeler birebir aktarılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Onun için bu çalışmada verilerin analizi yöntemi seçilmiştir. İçerilerin analizleri üç aşamalı olarak yapılmıştır. Buna göre ilk olarak verilen cevaplar ve bu cevaplar, içeriklerine göre anlamlı gruplar haline getirilmiş, ikinci olarak bu cevaplar, tablolara dönüştürülmüştür. Son olarak da elde edilen veri maddelerine nicel teknik uygulanarak, her madde için verilen cevaplar ve frekansları alınarak önce iç yorum sonra da dış yorumu yapılmıştır.

İnsan hakları eğitiminde çeşitli yaklaşımlar ve modeller bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar arasında, çoklu yaklaşım, ulusal, uluslararası ve karşılaştırmalı yaklaşımların bir sentezi olması sebebiyle daha uygulanabilir gözükmektedir. Peki bu modeller din eğitimine uyarlanabilir mi ?

İnsanların doğuştan sahip oldukları, vazgeçilmez ve devredilmez haklar olan insan hakları, tarihte olduğu gibi günümüzde de tartışılan konulardandır. İnsan hakları eğitimi ile bireylerin günlük yaşamda haklarını kullanmalarına ilişkin birtakım beceriler kazandırılır. İnsan hakları eğitimi kapsamında, insan hakları bilgisi ile birlikte insan haklarının korunmasına ve savunulmasına yönelik uygulamalar da öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Etkili bir sosyal bilgiler eğitimini temelini oluşturan konu alanlarından birisi de insan hakları eğitimidir. Sosyal bilgiler eğitime ile disiplinlerarası çalışan din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi bu konuda gerekli becerileri ve kazanımları vermektedir.

Günümüz çağına da demokrasi, hoşgörü, adalet, görev, yetki ve sorumluluklar, din ve vicdan özgürlüğü, ahlak vb. insan özelliklerinin özellikle vurgulandığı ve dile getirildiği, dünya genelinde birçok resmi ve gönüllü kuruluşun çalışmalarının gittikçe arttığı bir çağ olarak "insan hakları çağı" (Kapani, 1993:13) demek doğru bir niteleme olsa gerektir.

26 Haziran 1945 tarihinde imzalanan Birleşmiş Milletler Antlaşması'na göre Birleşmiş Milletlerin (BM) amaçlarından biri ırk, cinsiyet, dil ya da din ayrımı gözetmeksizin herkes için insan haklarına ve temel özgürlüklere saygı gösterilmesini geliştirerek ve özendirerek işbirliğini gerçekleştirmektir .

Demokratik eğitim sistemleri insana saygıyı esas alan bir eğitim anlayışını tesis etmelidir. Be eğitim sistemi temelde, insanın kendisine ve çevresine dürüst davranabilen, yaşamın özüne bağlı olarak başkaları ile geçerli ilişkiler kurabilen, açık ve geniş fikirli, olumlu değer taşıyan, yok edici değil geliştirici, körü körüne başkalarına tabi olan değil çevresine aktif uyum sağlayabilen özellikler üzerine kurulmalıdır.

Bu araştırman amacı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde öğrencilerinin insan hakları eğitimi hakkındaki genel görüş ve önerilerini ortaya koymak ve program açısından değerlendirmektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda insan hakları eğitiminin öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerini yapılabileceği en uygun derslerden biri olarak gördükleri tespit edilmiştir. Ancak öğrencilere göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde insan haklarına yeterince vurgu yapılmamaktadır. Bu durumun sebepleri arasında temelde din öğretimi konusunda algı farklılıklarının olması ve DKAB derslerinde genellikle insan ve kişi haklarına vurgu yapılmayarak, evrensel değerler yerine daha çok İslami değerlerin ön planda tutulması gösterilmiştir. İnsan hakları eğitiminin sağlanmasında diğer derslerle birlikte multidisipliner bir şekilde çalışılması gerektiğinden bahseden öğrenciler, savaşların ve göçlerin arttığı bir dönemde insanlığın güvenliği için çözüm üretmek istemektedirler.

Bu bulgulardan yola çıkılarak insan hakları eğitiminin sağlanmasında DKAB derslerinde işlenen konu ve temaların gözden geçirilmesi ve öğretmenlerin konular hakkında daha duyarlı olması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler : insan hakları, din, ders, öğrenci

Kaynakça

1. Lee, K., Lerner, B.W. ve Lerner, A.W. (2007). Human and civil rights : essential primary sources. Detroit: Th omson Gale.

2. Lewis, Bernard ,Race And Slavery in the Middle East,(New York:Oxford University Press,1990.

3. Kepenekçi, Y.K. (2000c). İnsan hakları eğitiminde temel yaklaşımlar. Milli Eğitim

4. UNESCO (2006). Plan of Action: World Programme for Human Rights Education. http://www. ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationen.pdf, adresinden 15.08.2013 tarihinde erişilmiştir.

5. Yeşil, R. (2002). Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi. Ankara: Nobel Yayınları.

6. Kapani, M. Kamu Hürriyetleri, 7.Basım, Yetkin Yayınları, Ankara, 1993.

7. Arslan, Ş. (2005). İlköğretimde vatandaşlık ve insan hakları dersinin öğretiminin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.

8. Davey, L. (2009). The Application of Case Study Evaluations. Elementary Education Online, 8(2), ç:1-3

9. Yıldırım, A & Şimşek, H.(2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara.

10. Aslan, Gündüz (2000), TDV İslâm Ansiklopedisi, "İnsan Hakları", c. 22, s. 323-327.

11. MEB (2005). Ortaöğretim (9, 10, 11, 12. sınıflar) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı. Ankara.

12. MEB (2006). İlköğretim (4, 5, 6, 7, 8. sınıflar) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı. Ankara

(16449) İnsan Hakları, Yurttaşlık Ve Demokrasi Dersinde Kelime İlişkilendirme Testi Yoluyla Değer Analizi

HÜSEYİN ANILAN
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.

ŞENGÜL S. ANAGÜN
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.

ZEYNEP KILIÇ
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Küreselleşme olgusu ile birlikte bilimsel, teknolojik, ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel değişimler nedeniyle bireysel ve toplumsal ilişkiler karmaşıklaşmıştır. Bu süreçte bireylerin huzur ve barış içinde yaşamaları, ekonomik, sosyal ve siyasal yaşama güven içinde katılmaları, birbirlerine değer ve saygı göstermeleri demokrasi, insan hakları ve vatandaşlık bilinci ile sağlanabilir. Demokrasilerde egemenlik halka aittir ve insan haklarının gerçekleştirildiği düzeni temsil eder. İnsan hakları; insanın din dil, ırk, kültür, cinsiyet, gibi değişkenleri gözetmeden yalnızca insan olduğundan dolayı sahip olduğu haklardır. Vatandaşlık ise içinde yaşadığı ulusu temsil eden devletin üyesi olmak anlamında kullanılmıştır. Eğitim, demokrasinin yaşaması, bireylerin insan haklarını kullanması ve etkili bir vatandaşlık bilince sahip olmasında en önemli etkenlerden birisidir. Dolayısıyla küçük yaşlardan itibaren öğrencilere demokrasi, insan hakları ve vatandaşlık ile ilgili bilgi, beceri ve değerler kazandırılması önemlidir. Bu kapsamda ülkelerde insan hakları, vatandaşlık, demokrasi eğitiminin amacı, içeriği ve veriliş biçiminde farklı eğitim politikaları geliştirilmektedir. Türkiye'de demokrasi ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili farklı uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalar kapsamında demokrasi ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili dersler "Vatandaşlık Eğitimi", "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi", "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi" adları ile ortaokul, ortaöğretim programlarında yer almıştır. 30 Mart 2012'de kademeli geçişle ilgili yasal düzenlemenin ardından yeni bir kararla 4. sınıflarda haftada iki ders saati olacak biçimde "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" adıyla yer verilmiştir. Bu dersin temel amacı, öğrencilere insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerleri kazandırmayı ve öğrencilerin bu değerleri bir yaşam biçimi haline getirmelerini sağlamaktır. Bu ders kapsamında insan merkezlilik, aktif yurttaşlık, barış, uzlaşı, çoğulculuk, birlikte yaşama, çeşitlilik, hukukun üstünlüğü gibi konular yer almaktadır. Bu konulara bağlı olarak adalet, eşitlik, sorumluluk, barış-uzlaşı, farklılıklara saygı duyma, özgürlük gibi değerlere vurgu yapılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin bu derste insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık, yurttaşlıkla ilgili beceri, kavram ve değerleri edinmeleri önemlidir. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde öğrencilerin beceri, kavram ve değerleri kazanıp kazanmadıkları farklı yöntem ve tekniklerle anlaşılabilir. Bu yöntem ve tekniklerden biri de kelime ilişkilendirme testidir. Kelime ilişkilendirme testi, öğrencinin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları somutlaştıran, uzun dönemli bellekteki kavramlar arsındaki ilişkilerin yeterli ve anlamlı olup olmadığını belirlemeyi sağlayan tekniktir. Kelime ilişkilendirme testi, belli bir sürede bir konuyla ilgili verilen anahtar bir kavramın öğrencinin aklına getirdiği kavramları yazması sürecinden oluşmaktadır. Başka bir deyişle, kelime ilişkilendirme testi ile öğrencilerin kavramla ilgili bilişsel yapısındaki şema somut olarak ortaya çıkmaktadır. Kelime ilişkilendirme testi, öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya koymada, kavram yanılgılarını belirlemede ve kavramsal değişimleri görmede sıklıkla kullanılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı da ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi öğretim programında yer alan "Adalet", "Eşitlik", "Sorumluluk", "Barış-uzlaşı", "Farklılıklara saygı duyma" ve "Özgürlük" değer ve kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarını ve kavram yanılgılarını belirlemektir. Bu bağlamda öğrencilerin İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi öğretim programında yer alan değer ve kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının ortaya çıkarılması öğretmenlere, öğrencilerin bu değer ve kavramlara ilişkin deneyimleri, algıları ve ön bilgileri hakkında ipucu verebilir. Ayrıca bu değer ve kavramlara ilişkin öğrencilerinin kavram yanılgılarının belirlenmesi bu dersi yürüten sınıf öğretmenlerine, dersi nasıl işleyecekleri ve hangi noktalara dikkat etmeleri konusunda yol gösterici olabilir.

Araştırma Yöntemi

Bu kapsamda araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2015-2016 eğitim öğretim yılında farklı (alt, orta ve üst) sosyo ekonomik düzeylerde bulunan ilkokullarda öğrenim gören 120 dördüncü sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Araştırmada katılacak öğrencilerin farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki ilkokullarda dördüncü sınıfta okuyor olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin bilişsel yapılarını ve kavram yanılgılarını belirlemek için kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi öğrencinin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları somutlaştıran, uzun dönemli bellekteki kavramlar arsındaki ilişkilerin yeterli ve anlamlı olup olmadığını belirlemeyi sağlayan tekniktir. Kelime ilişkilendirme testi, belli bir sürede bir konuyla ilgili verilen anahtar bir kavramın öğrencinin aklına getirdiği kavramları yazması sürecinden oluşmaktadır. Başka bir deyişle, kelime ilişkilendirme testi ile öğrencilerin kavramla ilgili bilişsel yapısındaki şema somut olarak ortaya çıkmaktadır. Kelime ilişkilendirme testi, öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya koymada, kavram yanılgılarını belirlemede ve kavramsal değişimleri görmede sıklıkla kullanılmaktadır. Kelime ilişkilendirme testinde İnsan hakları, yurttaşlık

ve demokrasi öğretim programında yer alan "Adalet", "Eşitlik", "Sorumluluk", "Barış-uzlaşı", "Farklılıklara saygı duyma" ve "Özgürlük" kavram ve değerlerine yer verilmiştir. Hazırlanan veri toplama aracında, her bir kavram ve değerler bir sayfada yer almış ve veri toplama aracının yönerge bölümünde öğrencilere bir örnek sunulmuştur ve öğrencilerden veri toplama aracında yer alan örnekte olduğu gibi diğer kavramları da doldurmaları istenmiştir.

Beklenen Geçici Sonuçlar:

Verilerin analizinde öğrencilerin kavramlara ilişkin yazdıkları sözcüklerin ayrıntılı olarak incelenmesi ve bu sözcüklerin tekrarlanma sıklıklarını da gösteren bir tablo yapılmış daha sonra frekanslar dikkate alınarak belirlenen kesme noktaları doğrultusunda kavram ağları oluşturulmuştur Kavram ağlarında belirlenen kesme noktalarında yer alan anahtar kavramlar ve değerlere ilişkin sözcükler ve bunlar arasındaki ilişkilere yer verilmiştir. Örneğin kesme noktası 30-39 arası ise bu aralıkta verilen kavramlar ve değerlere ilişkin belirtilen sözcükler o aralığa ilişkin belirlenen renge göre verilmiştir. Kesme noktası 30-39 aralığında belirtilen sözcükler, öğrenciler tarafından sözcüklerin 30-39 arasında tekrarlandığını ifade etmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin kendilerine verilen değer ve kavramlara ilişkin kendilerine çağrıştırdıkları kavramları yazmışlardır. Örneğin insan hakları ile ilgili kavrama en çok yaşama kavramını yazmışlardır.

Anahtar Kelimeler : İnsan Hakları, Yurttaşlık, Demokrasi ve Kelime ilişkilendirme Testi

Kaynakça

Deveci, H., Köse, Ç. T. ve Bayır, G.Ö. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: Kelime ilişkilendirme testi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7(16), 101-122.

Dolanbay, H. (2016). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 135-154.

Ersoy, F. A. (2016). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerinin algısı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 67-83.

Kıral, B. ve Kıral, E. (2009). *İlköğretim okullarında verilen insan hakları ve demokrasi eğitiminin yeterliliği üzerine öğrenci velilerinin görüşleri*. http://nidetr.uludag.edu.tr/doc/FullTexts.pdf adresinden 20 Ocak 2016 tarihinde elde edinilmiştir.

Merey, Z. ve Karatekin, K. ve Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: Karşılaştırmalı kuramsal bir çalışma. *GEFAD/GUJGEF*, 32(3), 795-821.

Uğurlu, T. C. (2011). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de vatandaşlık eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 10(7), 153-169.

Ulusoy, K. ve Erkuş, B. (2016). İlkokul 4. sınıfta "İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersinin okutulmasına ilişkin sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 1143-1172.

(17175) Türkiye'de İnsan Hakları Eğitimine İlişkin Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi

TUBA ERTUĞRUL
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ARİFE FİGEN ERSOY
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsan hakları, doğal hukuk anlayışına dayanmaktadır. Buna göre insan, insan olmak sıfatıyla, yapısı gereği, vazgeçilmez, devredilmez, zaman aşımına uğramaz haklara sahiptir. Bir insanın bu haklara sahip olması, belirli bir işi yapmasına, belirli bir rolü icra etmesine veya belirli görevleri yerine getirmesine bağlı değildir; bu haklar sadece insan olmasından dolayı ona aittir (Coşkun, 2006). İnsan hakları tarihi gelişimi itibariyle önce devletlerin içerisinde gerçekleşme olanağı bulmuş, daha sonra da uluslararası düzenlemelerin konusu olmaya başlamıştır. Bu düzenlemelerden biri de 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'dir (Çağıran, 2006). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu'nun 1940'ların sonlarında Genel Kurul'un yönergeleri uyarınca hazırlamış olduğu insan haklarıyla ilgili yasa tasarısının bir parçasıdır. Bildirge, dünyadaki tüm ulusları ve tüm kişileri kapsar. Bu bildirge Birleşmiş Milletler Anayasası'nın bir uzantısı olup bütün devletlerin uymaları gereken ilkelerin bir bildirimidir. Evrensel bildirge, dünyanın her yanındaki, bölgesel insan hakları sözleşmeleri için de, çok sayıda devlet anayasası için de esin kaynağı olmuştur (Duben, 1994). Türkiye, İnsan Hakları Beyannamesi'ni 6 Nisan 1949 tarihinde 9119 sayılı Bakanlar Kurulu kararıyla benimsemiş ve resmi gazetede yayımlayarak yürürlüğe girmiştir. Çocukluk, insan hakları ile ilgili ve insan hakları için yaşam boyu öğrenmenin başlaması açısından ideal dönemdir. Genel anlamda insan hakları eğitiminin geniş kapsamlı hedefleri, bu dönemde çocuğun dünyasına daha somut biçimde, toplum, aile ve kişisel ilişkiler bağlamında yerleştirilip içselleştirilebilir. Hareket noktası, çocuğun yetişkinler ve diğer çocuklarla gündelik yaşantısı ve buradan edindiği deneyimlerdir. İnsan hakları eğitimi, insan hakları kültürünün temellerini oluşturan güven ve hoşgörü duygularını yerleştirmeyi amaçlar (Flowers, 2010). İnsan önce doğduğu ve belli bir yaşa kadar birlikte olduğu ailede, insan hakları eğitimi alır. Demokratik bir anlayışa sahip bir ailede, aile üyeleri birbirini dinler ve ortak kararlara varabilirler. Böylece kendi ve diğerinin haklarına saygı ortaya çıkar. Okulda devam eden insan hakları eğitimi, kişiyi topluma ve geleceğe hazırlar. Okuldaki insan hakları eğitimi, bilimsel bilgilerin ışığında öğrencilere adalet, eşitlik, özgürlük, barış, onur, hak ve demokrasi kavramlarının anlamını öğretir. İnsan hakları eğitimi, aile ve okul dışında da devam eden bir süreci kapsar. İnsan hakları eğitimi, insanın tüm yaşamı boyunca devam eder (Çüçen, 2013). Örgün eğitimde, insan hakları eğitimi konusunda yapılan çalışmalar, her ders ortamında yer alabileceği gibi, bağımsız dersler aracılığıyla da yapılmaktadır. Ancak bu eğitimin lise sınıflarında ve üniversitelerde de devam etmesi, lisansüstü çalışmalarla konunun kapsamlı olarak ele alınması gerekmektedir (Çotuksöken, 2010). Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de yapılan lisansüstü çalışmalarda yer alan insan hakları eğitimine ilişkin bir değerlendirme yapmaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada Türkiye'de insan hakları eğitimine ilişkin yayınlanan makaleler ve üniversitelerde lisansüstü çalışması olarak yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri incelenerek belirlenen ölçütler açısından bir değerlendirmede bulunmak için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'de 1997-2016 yılları arasında insan hakları eğitimine ilişkin yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri ve makaleler oluşturmaktadır. Bu kapsamda 21 makale ve 38'si yüksek lisans, 7'si doktora olmak üzere toplam 45 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturacak makaleleri belirlemek için Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'nun Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi'nin (ULAKBİM) Sosyal Bilimler veri tabanı, lisansüstü çalışmaları belirlemek içinse Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)Ulusal Tez Merkezi'nde yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin yayınlandığı veri tabanı kullanılmıştır. Türkiye'deki "insan hakları eğitimine" ilişkin makaleleri ve tezleri veri tabanlarında bulabilmek için dizin kısmına "insan hakları eğitimi" anahtar kavramı yazılarak taratılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak bir veri toplama formu oluşturulmuştur. Oluşturulan formda tezlerin yayınlandığı yıl, tezlerin lisansüstü düzeyleri, araştırmacıların, tezlerin yazıldığı dil, çalışmanın yapıldığı üniversite, tezlerin konu alanları olmak üzere altı analiz biriminden oluşmaktadır. Araştırmada 45 tezin oluşturulan formdaki analiz birimlerine göre verileri sayısallaştırılarak frekans tabloları oluşturulmuştur. Araştırma sonucu elde edilen bulgular nitel veri analizi çeşitlerinden içerik analizine göre incelenmiştir.

İnsan hakları, doğal hukuk anlayışına dayanmaktadır. Buna göre insan, insan olmak sıfatıyla, yapısı gereği, vazgeçilmez, devredilmez, zaman aşımına uğramaz haklara sahiptir. Bir insanın bu haklara sahip olması, belirli bir işi yapmasına, belirli bir rolü icra etmesine veya belirli görevleri yerine getirmesine bağlı değildir; bu haklar sadece insan olmasından dolayı ona aittir (Coşkun, 2006). İnsan hakları tarihi gelişimi itibariyle önce devletlerin içerisinde gerçekleşme olanağı bulmuş, daha sonra da

uluslararası düzenlemelerin konusu olmaya başlamıştır. Bu düzenlemelerden biri de 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'dir (Çağıran, 2006). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu'nun 1940'ların sonlarında Genel Kurul'un yönergeleri uyarınca hazırlamış olduğu insan haklarıyla ilgili yasa tasarısının bir parçasıdır. Bildirge, dünyadaki tüm ulusları ve tüm kişileri kapsar. Bu bildirge Birleşmiş Milletler Anayasası'nın bir uzantısı olup bütün devletlerin uymaları gereken ilkelerin bir bildirimidir. Evrensel bildirge, dünyanın her yanındaki, bölgesel insan hakları sözleşmeleri için de, çok sayıda devlet anayasası için de esin kaynağı olmuştur (Duben, 1994). Türkiye, İnsan Hakları Beyannamesi'ni 6 Nisan 1949 tarihinde 9119 sayılı Bakanlar Kurulu kararıyla benimsemiş ve resmi gazetede yayımlayarak yürürlüğe girmiştir. Çocukluk, insan hakları ile ilgili ve insan hakları için yaşam boyu öğrenmenin başlaması açısından ideal dönemdir. Genel anlamda insan hakları eğitiminin geniş kapsamlı hedefleri, bu dönemde çocuğun dünyasına daha somut biçimde, toplum, aile ve kişisel ilişkiler bağlamında yerleştirilip içselleştirilebilir. Hareket noktası, çocuğun yetişkinler ve diğer çocuklarla gündelik yaşantısı ve buradan edindiği deneyimlerdir. İnsan hakları eğitimi, insan hakları kültürünün temellerini oluşturan güven ve hoşgörü duygularını yerleştirmeyi amaçlar (Flowers, 2010). İnsan önce doğduğu ve belli bir yaşa kadar birlikte olduğu ailede, insan hakları eğitimi alır. Demokratik bir anlayışa sahip bir ailede, aile üyeleri birbirini dinler ve ortak kararlara varabilirler. Böylece kendi ve diğerinin haklarına saygı ortaya çıkar. Okulda devam eden insan hakları eğitimi, kişiyi topluma ve geleceğe hazırlar. Okuldaki insan hakları eğitimi, bilimsel bilgilerin ışığında öğrencilere adalet, eşitlik, özgürlük, barış, onur, hak ve demokrasi kavramlarının anlamını öğretir. İnsan hakları eğitimi, aile ve okul dışında da devam eden bir süreci kapsar. İnsan hakları eğitimi, insanın tüm yaşamı boyunca devam eder (Çüçen, 2013). Örgün eğitimde insan hakları eğitimi konusunda yapılan çalışmalar, her ders ortamında yer alabileceği gibi, bağımsız dersler aracılığıyla da yapılmaktadır. Ancak bu eğitimin lise sınıflarında ve üniversitelerde de devam etmesi, lisansüstü çalışmalarla konunun kapsamlı olarak ele alınması gerekmektedir (Çotuksöken, 2010). Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de yapılan lisansüstü çalışmalarda yer alan insan hakları eğitimine ilişkin bir değerlendirme yapmaktır. Araştırmada Türkiye'de insan hakları eğitimine ilişkin yayınlanan makaleler ve üniversitelerde lisansüstü çalışması olarak yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri incelenerek belirlenen ölçütler açısından bir değerlendirmede bulunmak için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'de 1997-2016 yılları arasında insan hakları eğitimine ilişkin yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri ve makaleler oluşturmaktadır. Bu kapsamda 21 makale ve 38'si yüksek lisans, 7'si doktora olmak üzere toplam 45 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturacak makaleleri belirlemek için Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'nun Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi'nin (ULAKBİM) Sosyal Bilimler veri tabanı, lisansüstü çalışmaları belirlemek içinse Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)Ulusal Tez Merkezi'nde yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin yayınlandığı veri tabanı kullanılmıştır. Türkiye'deki "insan hakları eğitimine" ilişkin makaleleri ve tezleri veri tabanlarında bulabilmek için dizin kısmına "insan hakları eğitimi" anahtar kavramı yazılarak taratılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak bir veri toplama formu oluşturulmuştur. Oluşturulan formda tezlerin yayınlandığı yıl, tezlerin lisansüstü düzeyleri, araştırmacıların, tezlerin yazıldığı dil, çalışmanın yapıldığı üniversite, tezlerin konu alanları olmak üzere altı analiz biriminden oluşmaktadır. Araştırmada 45 tezin oluşturulan formdaki analiz birimlerine göre verileri sayısallaştırılarak frekans tabloları oluşturulmuştur. Araştırma sonucu elde edilen bulgular nitel veri analizi çeşitlerinden içerik analizine göre incelenmiştir. İnsan haklarının bireyler tarafından benimsenmesi için eğitimin bireylerde davranış değiştirme sürecinde bulunması gerekmektedir. İnsan hakları eğitimi aile ortamında başlar ve okul ortamında ders kitapları, öğrenme süreçleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile geliştirilmeye çalışılır. İnsan hakları alanındaki en temel belge olan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde (İHEB) eğitime ve öğretmenin kendisine büyük ölçüde yer verildiği görülmektedir (Kepenekçi, 1999). Bu nedenle Türkiye'de yapılan makale çalışmaları ve lisansüstü çalışmalar insan hakları eğitimi açısından önem taşımaktadır. Araştırmada da elde edilen bulgular sonucunda insan hakları eğitimi ile ilgili sorunları fark etme ve bu sorunlara çözüm önerileri sunması açısından eğitim ve öğretim konu alanında yapılmış makaleler ve tezler önem taşımaktadır. İnsan hakları eğitimine ilişkin yapılmış olan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında çalışmaların en fazla 2007 yılında yapıldığı görülmektedir. İnsan hakları eğitimine ilişkin yapılmış olan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımında ise en fazla çalışmanın sırasıyla Ankara üniversitesi, Hacettepe üniversitesi ve Gazi üniversitesindedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İnsan haklarının bireyler tarafından benimsenmesi için eğitimin bireylerde davranış değiştirme sürecinde bulunması gerekmektedir. İnsan hakları eğitimi aile ortamında başlar ve okul ortamında ders kitapları, öğrenme süreçleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile geliştirilmeye çalışılır. İnsan hakları alanındaki en temel belge olan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde (İHEB) eğitime ve öğretmenin kendisine büyük ölçüde yer verildiği görülmektedir (Kepenekçi, 1999). Bu nedenle Türkiye'de yapılan makale çalışmaları ve lisansüstü çalışmalar insan hakları eğitimi açısından önem taşımaktadır. Araştırmada da elde edilen bulgular sonucunda insan hakları eğitimi ile ilgili sorunları fark etme ve bu sorunlara çözüm önerileri sunması açısından eğitim ve öğretim konu alanında yapılmış makaleler ve tezler önem taşımaktadır. İnsan hakları eğitimine ilişkin yapılmış olan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında çalışmaların en fazla 2007 yılında yapıldığı görülmektedir. İnsan hakları eğitimine ilişkin yapılmış olan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımında ise en fazla çalışmanın sırasıyla Ankara üniversitesi, Hacettepe üniversitesi ve Gazi üniversitesindedir.

Anahtar Kelimeler : insan hakları, insan hakları eğitimi, lisansüstü eğitim

Kaynakça

Çağıran, M. E. (2006). Uluslararası alanda insan hakları. Platin Yayınları. Ankara.

Coşkun, V. (2006). *İnsan hakları liberal açıdan bir tahlil.* Liberte Yayınları. Ankara.

Çotuksöken, B. (2010). *İnsan hakları ve felsefe.* Papatya Yayıncılık ve Eğitim. İstanbul.

Çüçen, A. K. (2013). İnsan hakları. Sentez yayıncılık. Ankara.

Duben. A. (1994). *İnsan hakları ve demokratikleşme yerel yönetimlerin ve gönüllü kuruluşların rolleri.* Kent basımevi. İstanbul.

Flowers, N. (2010). *Pusulacık: çocuklar için insan hakları eğitimi.* Çev. Metin Çulhaoğlu. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. İstanbul.

Kepenekçi, Y. K. (1999). İnsan hakları eğitiminde okul ve sınıf havasının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 353-361.

UNESCO (1969). *Trends in teaching about human rights, some suggestions on teaching about human rights*. 15-26.

(17213) Erken Çocukluk Döneminde Toplumsal Cinsiyete İlişkin Göstergeler (Bir Fotoğraf Yorumlama Örneği)

HALE KOÇER
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

MELİKE ÇETİN
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren merak duygusu ile kendilerini ve dış dünyayı keşfetmeye başlamaktadırlar. Bu keşfetme ve öğrenme sürecinin bir ögesi olarak cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları karşımıza çıkmaktadır. Gelişmekte olan çocukların cinsiyetlerine ilişkin belli davranış ve özellikleri öğrenmeleri doğal bir süreç olarak görülmektedir (Gökkaya,1994). Çocuğun bu gelişimsel süreçte kendisinin ve var olan diğer biyolojik cinsiyeti fark ederek ayırdığı ve aynı zamanda, toplumun bir beklentisini içeren toplumsal cinsiyet kavramlarını da öğrendiği yapılan araştırmalarda görülmüştür. Ünlü (2012)' ye göre çocuklar ikinci yaşından itibaren bir cinsel kimlik geliştirmekte, üç yaşlarında ise, kendileri ile başkalarının cinsel yönden nasıl sınıflandırıldıklarını fark etmektedirler. Bu sınıflandırmayla birlikte, toplumun değer yargıları doğrultusunda kendi cinsine özgü tanımladığı özellikler ve toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak geliştirilmiş birtakım davranışlar, çocuklar tarafından öğrenilmektedir.

Bireylerin doğum öncesinden itibaren başlayan gelişim süreci içerisinde biyolojik olarak, cinsiyet kromozomlarının belirleyici olduğu özelliklerden biri olan cinsiyeti Lips (2001) "bireyin biyolojik cinsiyetine dayalı olarak belirlenen demografik bir kategori" olarak tanımlamakta, toplumsal cinsiyet terimini açıklarken ise " toplumsal cinsiyet kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün yüklediği anlamları ve beklentileri ifade eder; kültürel bir yapıyı karşılar ve genellikle bireyin biyolojik yapısıyla ilişkili bulunan psikolojik özelliklerini de içerir" ifadesini kullanmaktadır.

Bem (1981,1983) 'e göre gelişen çocuk toplumun kadın ve erkek tanımlarını öğrenir ve aynı zamanda her gelen yeni bilgiyi cinsiyetle ilgili olarak değerlendirmekte ve sınıflandırmaktadır. Böylece bir toplumsal cinsiyet şeması oluşmaktadır. Çocuk gelişen toplumsal cinsiyet şeması ile yeni gelen bilgileri kodlamayı ve örgütlemeyi öğrenmektedir. Kadın ve erkek ayrımı arasında vurgu yapan bir kültür içinde büyüyen çocuklar, kendileri ve diğerleri, hatta nesne ve olaylar hakkındaki bilgileri, algıladıkları bu cinsiyet çağrışımlarına göre işlemeyi öğrenmektedir. Örneğin birey bu şemalardan yola çıkarak 'nazik' ve 'bülbül' gibi özellikleri kadınsı kategorisine 'atılgan' ve 'kartal' gibi özellikler de erkeksi kategorisine yerleştirebilmektedir.

Toplumsal cinsiyete ilişkin bu öğrenme sürecinin en önemli kısmının çocuğun gelişim süreci içerisinde yer alan erken çocukluk dönemine rastladığı düşünülmektedir. Çocuğun doğumu ile başlayıp 8 yaşına kadar devam eden dönem, erken çocukluk dönemi olarak adlandırılmaktadır. Erken çocukluk döneminin gelişimsel anlamda kritik noktaları barındırdığı da yapılan araştırmalarla ortaya koyulmuştur. Gelişimin ve öğrenmenin tüm alanlarda çok hızlı seyrettiği bu dönemin toplumsal cinsiyet rollerinin fark edilmesi, öğrenilmesi ve yansıtılması açısından da önemli bir dönem olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın problemi Türkiye' de bulunan erken çocukluk dönemi çocukların toplumsal cinsiyete ilişkin göstergelerinin incelenmesidir. Bu problem durumundan yola çıkarak araştırmanın amacı, toplumsal cinsiyetin erken çocukluk dönemindeki çocukların düşüncelerindeki yansımalarını yaşlara göre incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma karakteristik özellikleri itibari ile doğal araştırma, yorumlayıcı araştırma ve alan araştırması gibi değişik adlarla ve tanımlarla ifade edildiği görülmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2005) nitel araştırmayı; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamaktadırlar.

Araştırma görüşme tekniğinin kullanıldığı, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme iki ayrı fotoğraf ile ilgili (kazlar ve kırmızı araba) konuşmalardan oluşmaktadır. Görüşmede önce birinci fotoğraf (kazlar) üzerinde konuşulmuş, bununla ilgili konuşma tamamlandığında ikinci fotoğraf (kırmızı araba) üzerinde konuşulmaya geçilmiştir.

Araştırma grubunu 3 yaşında 8 çocuk, 4 yaşında 8 çocuk, 5 yaşında 3 çocuk, 6 yaşında 13 çocuk, 7 yaşında 7 çocuk ve 8 yaşında 5 çocuk olmak üzere toplam 44 çocuk oluşturmaktadır.

Birinci fotoğraf ile ilgili konuşma konusu: Çocuklardan önce resimde ne gördüklerini anlatmaları istenmiştir. Daha sonra "Buradaki kazlardan hangisi anne kaz olabilir?" sorusu sorulmuş ve düşüncesinin nedenini açıklaması istenmiştir.

İkinci fotoğraf ile ilgili konuşma konusu: Kırmızı araba fotoğrafı gösterilerek "Bu araba aşağıdaki resimleri olan kişilerden hangisine ait olabilir?" sorusu sorulmuş ve tahminlerinin nedenini açıklamaları istenmiştir.

Görüşmeler araştırmacılar tarafından yüz yüze olarak yapılmıştır. Yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış ardından her bir görüşme yazıya dökülerek toplumsal cinsiyet göstergeleri açısından analiz edilmiştir. Analizler sonucu tablolaştırılarak yaşlara göre ortak göstergeler incelenmiş ve yorumlamalara gidilmiştir.

Toplumsal cinsiyet kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün yüklediği anlamları ve beklentileri ifade eder. Bu araştırma toplumsal cinsiyetin, erken çocukluk dönemindeki çocukların düşüncelerindeki yansımalarını yaşlara göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma görüşme tekniğinin kullanıldığı, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme iki ayrı fotoğraf ile ilgili (kazlar ve kırmızı araba) konuşmalardan oluşmaktadır. Görüşmede önce birinci fotoğraf (kazlar) üzerinde konuşulmuş, bununla ilgili konuşma tamamlandığında ikinci fotoğraf (kırmızı araba) üzerinde konuşulmaya geçilmiştir. Çalışma 3 yaşında 8 çocuk, 4 yaşında 8 çocuk, 5 yaşında 3 çocuk, 6 yaşında 13 çocuk, 7 yaşında 7 çocuk ve 8 yaşında 5 çocuk olmak üzere toplam 44 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler araştırmacılar tarafından yüz yüze olarak yapılmıştır. Yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış ardından her bir görüşme yazıya dökülerek toplumsal cinsiyet göstergeleri açısından analiz edilmiştir. Analizler sonucu tablolaştırılarak yaşlara göre ortak göstergeler incelenmiş ve araştırmacılar tarafından yorumlamalara gidilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre toplumsal cinsiyete ait göstergelerin çocukların düşüncelerindeki yansımaların yaşlara göre farklılık gösterdiği, toplumsal cinsiyet şemalarının niteliklerinin de yaşla beraber değiştiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte erken çocukluk döneminin başlarında cinsiyete ait ayrımlaştırma ve toplumsal cinsiyete ait göstergeler belirgin değilken, dönemin sonlarına doğru cinsiyetleri tipleştirme/ayrıştırmanın daha belirgin olarak görüldüğü de araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Dönemi ,Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet, Gösterge.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocuğun doğumu ile başlayıp 8 yaşına kadar devam eden dönem, erken çocukluk dönemi olarak adlandırılmaktadır. Erken çocukluk döneminde bilişsel, dil, sosyal duygusal ve fiziksel gelişim alanlarının yaşlara göre değişim göstermesi, ayrıca yaş ile birlikte toplumsal etkileşimin, yaşantı ve deneyimlerdeki artışın göz önünde bulundurularak, toplumsal cinsiyete ait göstergelerin çocukların düşüncelerindeki yansımaların yaşlara göre farklılık göstermesi, toplumsal cinsiyet şemalarının niteliklerinin de yaşla beraber değişmesi beklenmiş ve araştırma sonuçları da bunu desteklemiştir.

Erken çocukluk döneminin başlarında cinsiyete ait ayrımlaştırmanın ve toplumsal cinsiyete ait göstergelerin belirgin olmaması ancak dönemin sonlarına doğru cinsiyetleri tipleştirme/ayrıştırmanın daha belirgin olarak görülmesi de olası sonuçlar arasında görülmüş ve araştırma sonuçları bu beklentileri de desteklemiştir.

Anahtar Kelimeler : Erken Çocukluk Dönemi ,Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet, Gösterge.

Kaynakça

Bem,S.L.(1981).Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. Psychological Review,88(4),354-364.

Bem, S. L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. Signs: Journal of Women in Culture and Society, 8, 589-616.

Gökkaya, F.(1994) Anne Babaların Cinsiyet Rolü Algıları ve Cinsiyete Uygun Çocuk Yetiştirme Eğilimleri İle Okul Öncesi Çocuklarının Cinsiyet Rolü Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.

Dökmen, Z.Y.(2004) *Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar (6.Basım*).Remzi Kitabevi.

Lips, H.M.(2001*)Sex and Gender: An Introductıon.(4. Basım)*. Mountain View,California Mayfield Publishing Company.

Ünlü, A.(2012). Bazı Değişkenlere Göre Okulöncesi Çocuklarının Cinsiyet Rolü Davranışlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005*). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Güncelleştirilmiş ve geliştirilmiş dokuzuncu baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(17225) Lise Öğrencilerinde İnsani Değerler Kavramının Bazı Sosyodemografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

RIDVAN KUCUKALİ
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

GÜL KADAN
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Değerler, bir toplumun devamlılığının sağlanmasında oldukça önemlidir. Toplumların huzurlu inşasında oldukça büyük etkileri olan değerler, aynı zamanda insanlar arasındaki ilişkileri düzenleyebilme gücüne de sahiptir (Davidov, 2010; Döring, 2010; Ulusoy ve Arslan, 2016). Toplumda oldukça önemli olan bu değerlerin nesilden nesile aktarılması gerekli ve önemlidir. Değer, bir kişinin dünyaya bakışı, olayları algılayışı, bugünü ve yarını hakkındaki düşündükleri olarak tanımlanabilmektedir (Dilmaç vd., 2008). İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik, bir değere sahip olmasıdır. İnsanların tutum ve davranışlarını etkilemede, tutum ve davranışların biçimlenmesinde de değerler büyük rol oynamaktadır (Dilmaç, 1999). Oldukça önemli olan değerler başlıca iki alana ayrılarak incelenmektedir. Bunlar; geleneksel değerler ve evrensel değerlerdir. Geleneksel değerler, bireylerin toplumda yaşamlarını devam ettirmesini sağlayan unsurlardır (Koca, 2009). Bu değerler, toplum tarafından bireye sunulan, örf, adet, gelenek, göreneklerdir (Bayazıtlı vd., 2006). Evrensel değerler ise başkalarının gelişimi ve ilgileriyle yakından ilgilidir (Devrani, 2010). Evrensel değerler, tüm toplumlar tarafından daha genel geçer kabul gören değerler olarak da ele alınabilir (Demir ve Koç, 2009). Hangi tür olursa olsun, değerler, insan hayatında pek çok özelliğin kazanıldığı bir dönem olan ergenlik döneminde önemli hale gelebilmektedir. Ergenlik dönemi, gencin bireysel kimliğini edindiği, geleceğe yönelik hayatı şekillendirdiği önemli dönemlerden birisidir. Bu dönemde ergenin kazandığı her türlü özellik, geleceğe yapılacak bir yatırım olması açısından önemlidir (Dolgin, 2014). Değerlerin de toplumsal dayanışma açısından önemi göz önüne alındığında, ergenlik dönemindeki çocuklar açısından hayati durumu da ortadadır. Ergenin, bu değerleri özümsemesi sadece toplumun sağlıklı gelişmesi açısından değil, aynı zamanda ergenin etrafına duyarlı olması açısından da önemlidir. Bu önemden hareketle, araştırmada lise öğrencilerindeki insani değerler kavramlarının bazı sosyodemografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla da, araştırmada aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

Lise öğrencilerinin insani değerleri algılamaları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

Lise öğrencilerinin insani değerleri algılamaları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Lise öğrencilerinin insani değerleri algılamaları anne öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Lİse öğrencilerinin insani değerleri algılamaları baba öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Lise öğrencilerinin insani değerleri algılamaları ailenin gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Lise öğrencilerinin insani değerleri algılamaları aile tipine göre farklılaşmakta mıdır?

Lise öğrencilerinin insani değerleri algılamaları kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Lise öğrencilerinin insani değerleri algılamaları akademik başarı durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Lise öğrencilerinin insani değerleri algılamaları doğum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli: Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, evrende var olan bir durumu ortaya çıkarmak amacıyla, geniş bir örneklem grubu üzerinde veri toplamayı sağlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmada, lise öğrencilerinin insani değerlerinin birtakım sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada öğrencilerin sosyodemografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" ve Dilmaç (2007) tarafından geliştirilen "İnsani Değerler Ölçeği" kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Katılımcıların, yaş, cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, akademik başarı, kardeş sayısı, doğum sırası, ailenin geliri, aile tipini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan bilgi formudur.

İnsani Değerler Ölçeği: Dilmaç (2007) tarafından geliştirilen ölçek, öğrencilerin insani değerleri algılayışlarını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. 5'li likert tipi ve 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, hoşgörü ve dürüstlük alt boyutlarından oluşmaktadır.

Çalışma Grubu: Erzurum ilinde meslek lisesine devam eden öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmada, katılımcıların %50,4'ünün kız, %49,6'sının erkek olduğu, %31,3'ünün 17 yaşında, %38,3'ünün dört ve üzerinde kardeşe sahip olduğu, %37,4'ünün ortanca sırada doğduğu ve %85'inin akademik başarısını orta düzeyde değerlendirdiği belirlenmiştir. Katılımcıların %24,3'ünün annesi ortaokul mezunu iken, %32,2'sinin babasının lise mezunu olduğu, %88,3'ünün aile gelirinin orta sosyoekonomik düzeyde olduğu ve %82,6'sının ailesinin çekirdek aile yapısına sahip olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Yöntemi: Araştırmada gerekli etik izinler alındıktan sonra, okullara gidilmiş, okul yönetici ve öğretmenlerine çalışmanın amacı anlatılmış, öğrencilerle tanışılmış ve gönüllük esasına göre öğrencilerle çalışılmıştır.

Verilerin Analizi: Veriler SPSS 21 paket programı ile değerlendirilmiştir. İlk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kurtosis ve Skewness değerlerine bakılmış ve dağılımın normal dağılım gösterdiği belirlendiği için verilerin analizinde parametrik teknikler kullanılmıştır.

Değerler, bir toplumun devamlılığının sağlanmasında oldukça önemlidir. Toplumların huzurlu inşasında oldukça büyük etkileri olan değerler, aynı zamanda insanlar arasındaki ilişkileri düzenleyebilme gücüne de sahiptir. Toplumda oldukça önemli olan bu değerlerin nesilden nesile aktarılması gerekli ve önemlidir. Değer, bir kişinin dünyaya bakışı, olayları algılayışı, bugünü ve yarını hakkındaki düşündükleri olarak tanımlanabilmektedir. İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik, bir değere sahip olmasıdır. İnsanların tutum ve davranışlarını etkilemede, tutum ve davranışların biçimlenmesinde de değerler büyük rol oynamaktadır. Oldukça önemli olan değerler başlıca iki alana ayrılarak incelenmektedir. Bunlar; geleneksel değerler ve evrensel değerlerdir. Geleneksel değerler, bireylerin toplumda yaşamlarını devam ettirmesini sağlayan unsurlardır. Bu değerler, toplum tarafından bireye sunulan, örf, adet, gelenek, göreneklerdir. Evrensel değerler ise başkalarının gelişimi ve ilgileriyle yakından ilgilidir. Evrensel değerler, tüm toplumlar tarafından daha genel geçer kabul gören değerler olarak da ele alınabilir. Hangi tür olursa olsun, değerler, insan hayatında pek çok özelliğin kazanıldığı bir dönem olan ergenlik döneminde önemli hale gelebilmektedir. Ergenlik dönemi, gencin bireysel kimliğini edindiği, geleceğe yönelik hayatı şekillendirdiği önemli dönemlerden birisidir. Bu dönemde ergenin kazandığı her türlü özellik, geleceğe yapılacak bir yatırım olması açısından önemlidir. Değerlerin de toplumsal dayanışma açısından önemi göz önüne alındığında, ergenlik dönemindeki çocuklar açısından hayati durumu da ortadadır. Ergenin, bu değerleri özümsemesi sadece toplumun sağlıklı gelişmesi açısından değil, aynı zamanda ergenin etrafına duyarlı olması açısından da önemlidir. Bu önemden hareketle, araştırmada lise öğrencilerindeki insani değerler kavramlarının bazı sosyodemografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada Erzurum ilinde öğrenim gören meslek lisesi öğrencileriyle çalışılmıştır. Öğrencilere araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu", Dilmaç (2007) tarafından geliştirilen "İnsani Değerler Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet değişkeni ile insani değerler ölçeğinin alt boyutlarından olan barışçıl olma arasında, yaş ile hoşgörü alt boyutu arasında ve anne öğrenim düzeyi ile dürüstlük alt boyutu arasında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, insani değerler ölçeğinin alt boyutlarından barışçıl olma alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Söz konusu farklılık kız öğrenciler lehine gerçekleşmştir. Yani kız öğrencilerinin barışçıl olma değer sıra ortalamaları ($x=25,37$), erkek öğrencilerden ($x=23,71$) daha yüksek bulunmuştur. İnsani değerler ölçeğinin hoşgörü alt boyutu ile yaş arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Anlamlı farklılık 16 yaşında olan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. İnsani değerler ölçeğinin alt boyutlarından dürüstlük alt boyutu ile anne öğreni düzeyi arasında anlamlı farklılığın olduğu ($p<.05$) ve söz konusu farklılığın annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, kardeş sayısının, doğum sırasının, akademik başarının, baba öğrenim durumunun, aile tipinin, ailenin gelir durumunun insani değerler ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Değer, ergenlik dönemi, değerler eğitimi

Kaynakça

Bayazıtlı, E., Yayla, H. E., ve Gürel, E.(2006). Serbest muhasebeci mali müşavirlerin yaşam değeri yönelimlerini oluşturan faktörlerin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *MPRA Paper No. 3662,* http://mpra.ub.unimuenchen.de/3662/.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

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.

Demir, S. B., ve Koç, K. (2009). Evrensel değerlere ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*. 23- 30 Mayıs 2009. Uşak Üniversitesi. Avrupa Birliği Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, Uşak.

Devrani, T. K. (2010). Kişisel değerlerin kuramsal yapısı ve pazarlamadaki uygulamalar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 5(1)*,49-70

Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerime insani değerler eğitiminin verilmesi ve eğitimin ahlaki olgunluk ölçeği ile sınanması* Yayınlanmamış Yüksek Lİsans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

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

Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Değerler Eğitimi Dergisi, 6(16)*, 169-191.

Dolgin, G.K. (2014). *Ergenlik Psikolojisi.* (Çev. D. Özen). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Döring, A.K. (2010). Assessing children's values: An explotary study. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28(6),* 564-577.

Koca, A. İ. (2009). *Üniversite öğrencilerinin değerleri ve bireysel özellikleri ile kariyer tercihleri arasındaki ilişki: Çukurova Üniversitesi'nde bir araştırma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak değer ve değerler eğitimi R. Turan ve K. Ulusoy (ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (s. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.

(17276) Introducing Democratic Values and Social Justice Principles to University Students

NATALIYA FEDICHEVA
LUHANSK TARAS SHEVCHENKO NATİONAL UNİVERSİTY

İRFAN TOSUNCUOĞLU
KARABUK UNIVERSITY

ÖZET

Problem Durumu

Many of Ukraine' European neighbors have shown the world what can be accomplished in terms of democratization. Ukrainians believe that their country has the capacity to do the same and we need to produce citizens who are committed to democracy. Youth represents the most flexible and capable group of people who can contribute to the development of civic society and who can preserve and shape democracy in the future. But the survey which we conducted among 190 students of two universities, one in Ukraine (Luhansk Taras Shevchenko National University, now a displaced university) and one in Turkey (Karabuk University) showed that about 69% of students experience confusion in democratic values. Their answers suggested that strengths, benefits and responsibilities of democracy are not clear to most of them. University students are ill-equipped to defend democracy and do not believe that they can create change. The authors of the article have come to the following conclusions: democracy does not teach itself and democratic values and social justice principles are not clear to most university students. In our research, we propose teaching and learning of democratic values and principals by means of the discipline a foreign language. We strongly believe that a teacher's role is not only critical in teaching a language, but also in teaching the cultures and societies that surround the language. Teachers play a pivotal part in shaping student perception of the language and the society. Teachers can contribute a lot to developing young adults' capacities to engage in democratic thought and action. Both qualitative and quantitative approaches are used in this research to gather data and information. To clarify students' understanding of democratic values and social justice, the survey was conducted among 190 students. The survey questions were formulated in English as we selected only those for whom English was an obligatory subject to study. Students' age ranged between 19 and 22 years old. A total of 123 subjects belonging to this study were female and the remaining 67 were male. Within age range, there were no large differences in students' responses, but there appeared differences between students' answers from two countries - Ukraine and Turkey.

Araştırma Yöntemi

Our aim is to reach an in-depth understanding of how students comprehend democratic and social justice issues, how well they are equipped to defend democracy, and if they believe that they can create change. The following research methods are used: the collection and analysis of information, literature review, qualitative and quantitative approaches, and a survey. Students' participation in the survey was voluntary, and participants were solicited through a general call or through email. Participants of a survey included 190 students; all of them study at the departments of foreign languages, and are teacher-education candidates. Students were explained the purposes of the research and the aim of the survey and were given some examples of the questions. We explained to students that we wanted to gain an understanding of how they view democracy in relation to social justice. We also mentioned that we wished to get a sense of how they planned to introduce democracy into their own classrooms once they became teachers themselves. Students were also given a chance to write their name on an answer sheet or remain anonymous. The survey has 20 open-and closed-ended questions related to defining democracy and democratic principles and values. Surveys were conducted by the authors of the research, who are students' instructors.

The role of the discipline ***English as a foreign language*** in teaching for democracy has not been investigated. This paper addresses the issues of how university instructors of English can teach democratic and social justice principles to youth. It starts by saying that youth represents the most flexible and capable group of people who can contribute to the development of civic society and who will preserve and shape democracy in the future. It then explains how a discipline a foreign language can make a considerable contribution to teaching democracy and social justice. Communicative component of the discipline, its orientation to compare different ways of life and values of other people gives much opportunity for teachers to develop young adults' capacities to engage in democratic thought and action. Our analysis of textbooks for university students showed that most books deal with neutral topics. We did not find any texts, discussions or activities related to democratic values or social justice. To investigate students' understanding of democratic and social justice issues, we carried out a survey of 109 young people. The survey posed questions about typical areas where students may experience confusion in democratic values. Their answers suggested that strengths, benefits and responsibilities of democracy are not clear to most of young people. They are ill-equipped to defend democracy and do not believe that they can create change. The article reports that teaching democracy and social justice can be incorporated into the English language classroom and educational process should be purposeful, goal-oriented, interactive, and learner-centric. Texts for

reading and discussions, as well as interesting and motivating activities, should help students to understand the current condition of democracy around the world so that they recognize that democracy has taken different forms in different countries and think about barriers to democracy in their country. The article concludes with recommendations for practice. Insights from research and our explanations will hopefully benefit both university instructors of foreign languages and teacher educators.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Education for democracy and social justice through English is approached in a conscious and serious manner. The educational process is purposeful, goal-oriented, interactive, and learner-centric. Students understand the current condition of democracy around the world and recognize that democracy has taken different forms in different countries; they think about barriers to democracy in countries such as Cuba, Iraq, and others. They are aware of what has enabled other nations to overcome impediments to democracy. Students learn how the freedoms actually work in a society and they demand that they have these freedoms in their own society, when they become active participating adults. The teaching materials are interactive and written in a simple, easy to understand language.

Anahtar Kelimeler : teaching, democratic values, a foreign language, to develop young adults' capacities, to create change

Kaynakça

Brian Dooley. Democracy in Danger Ukraine at a Crossroads Four Years after Euromaidan. Available at https://www.humanrightsfirst.org/sites/default/files/Democracy-in-Danger.pdf

Jack Meacham Teaching Diversity and Democracy across the Disciplines: Who, What, and How. Available at https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/teaching-diversity-and-democracy-across-disciplines-who-what-and-0

Educating for democracy Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers Editors: Rolf Gollob, Peter Krapf, Wiltrud Weidinger Authors: Rolf Gollob, Peter Krapf, Ólöf Ólafsdóttir, Wiltrud Weidinger. Available at http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/09/EDC_HRE_Volume_I_Educationg_for_democracy.pdf

Teaching for Democracy, 3 DePaul J. for Soc. Just. 1 (2009). Available at:http://via.library.depaul.edu/jsj/vol3/iss1/2

Boyte, Harry Chatten. A Different Kind of Politics: John Dewey and the Meaning of Citizenship in the 21st Century. In: Dewey Lecture, University of Michigan, 01 Nov. 2002. Available at http://web.augsburg.edu/sabo/BoyteADifferentKindofPolitics.pdf

Hess, Diana. How Schools Can Foster a New Intellectual Freedom: Preventing Tyranny by Nurturing Controversy. New York: Routledge, 2008.

Kahne, Joseph; Middaugh, Ellen. Democracy for Some: the civic opportunity gap in high school. Washington, DC: The Center for Information and Research on Civic Learning (circle), 2008. [Working Paper #59].

Westheimer, Joel; Kahne, Joseph. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. American Educational Research Journal, v. 41, n. 2, p. 237-269, Summer, 2004.

(17371) Ailelerin Çocuk Haklarına İlişkin Farkındalık Düzeyleri

ÖMÜR GÜRDOĞAN BAYIR ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
NUR LEMAN BALBAĞ UŞAK ÜNİVERSİTESİ
ZEYNEP KILIÇ ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İlkel toplumlardan günümüz bilgi ve teknoloji toplumlarına kadar tüm toplumlarda çocuk, özel ilgi alanı olmuştur. Toplumlar kendi kültür ve değerlerine göre çocuğun konumu ile ilgili farklı uygulamalar gerçekleştirmişlerdir. 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 edinmesi, aynı zamanda çocukların şiddet görmemeleri, cinsel istismara uğramamaları, yoksulluk, savaş, göç gibi nedenlerden dolayı etkilenmemeleri ve fırsat eşitliğinden yararlanabilmeleri önemlidir. Bu kapsamda çocukların korunması ve hakları ön plana çıkmıştır. Bu durum 20. yüzyılda uluslararası bir boyut kazanmıştır. Çocuk Hakları, 20 Kasım 1989 tarihinde 78 ülkenin temsilcilerinin katılımıyla Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda onaylanmış, 2 Eylül 1990'da uluslararası hukukta yürürlüğe girmiştir. 30 Eylül 1990 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Merkezi'nde toplanan Çocuklar İçin Dünya Zirvesi'nde "Çocukların yaşatılmaları, korunmaları ve geliştirilmesine ilişkin Dünya Bildirgesi" ile Birleşmiş Milletler Örgütü Çocuklar Haklarına Dair Sözleşme'yi temel alan bir küresel hareketi başlatmış ve bu bildirgenin uygulanması için bir eylem planı benimsenmiştir. 26 Ocak 1990 tarihinde imzaya açılan Çocuk Hakları Sözleşmesi, aynı gün 61 devlet tarafından imzalanmıştır. Türkiye, 29-30 Eylül tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Merkezi'nde toplanan Çocuklar İçin Dünya Zirvesi'ne katılarak Sözleşme'yi imzalamıştır. Ülkemizde ise bu sözleşme 9 Aralık 1994 tarihinde TBMM'de kabul edilmiş, 27 Ocak 1995 günü Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesi, tek tek her çocuğun içinde bulunduğu durumun geliştirilmesi, toplumun etkin ve sorumlu bir üyesi durumuna gelebilmesi için ayrılan kaynaklardan yararlanma hakkına sahip olması düşüncesine dayanır. Çocuk hakları, onların gelişim gereksinimleri nedeniyle özen gösterilmesi gereken özel insan haklarıdır. Çocuk Hakları Sözleşmesi, ulusal ve uluslararası gündemlerde çocukları üst sıralara taşımış ve köklü değişimlere zemin hazırlamıştır. 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, eğitim standartları belirleyerek kanunlar, hükümet ve devlet politikalarıyla güvence altına alan, bağlayıcı bir hukuki belge niteliği taşıyan ilk sözleşmedir. Dolayısıyla çocuklar, çocuk hakları sözleşmesi ve insan hakları içinde yer alan ve kendilerini güçlendiren haklara sahiptirler. Bu sözleşmede yaşama hakları, gelişme hakları, korunma hakları ve katılım haklarına ilişkin haklar bulunmaktadır. Çocukların sahip olduğu hakları işlevsel bir biçimde günlük yaşamlarında içselleştirebilmeleri ve haklarına uygun bir biçimde yaşamaları için öncelikle ailelerin daha sonra ise eğitim kurumlarının sorumlulukları vardır. Ailelerin sorumlulukları, çocukları ihmal ve istismar etmeden onlar için uygun bakımı sağlamak, gereksinimlerini karşılamaktır. Ailelerin çocuklarına gereken özen-ilgiyi göstermesi, onlarının bakımını, eğitimini sağlaması, korunmasına yardımcı olması, etkin bir vatandaş olarak yetiştirmesi için çocuk haklarının bilincinde olması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, ailenin, çocuğun kişiliğinin oluşmasında, toplumsallaşmasında, nitelikli bir kişi olmasında özel bir yeri olduğu için çocuk haklarına yönelik farkındalığın olması önemlidir. Bu kapsamda araştırmanın temel amacı ailelerin çocuk haklarına ilişkin farkındalık düzeylerini ortaya koymaktır. Araştırmada bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

Ailelerin yaşama haklarına, gelişme haklarına, korunma haklarına, katılım haklarına ilişkin farkındalıkları ne düzeydedir?

Ailelerin kişisel bilgileri ile çocuk haklarına ilişkin farkındalıkları arasında bir ilişki var mıdır?

Aileler çocuklarının haklarını uygulamaya geçirmesi konusunda kendilerini nasıl değerlendiriyorlar?

Araştırma Yöntemi

Araştırma tarama modeli benimsenerek gerçekleştirilecektir. Tarama modeli geçmişte ya da var olan durumu yansıtan betimsel nitelik taşıyan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu model doğrultusunda çocuğu ilkokula devam eden ailelerin çocuk haklarına ilişkin farkındalık düzeyleri belirlenmeye çalışılacaktır.

Araştırmanın çalışma çevreni Eskişehir il merkezinde yer alan ilkokullardaki öğrencilerin aileleri oluşturacaktır. 2016-2017 verilerine göre Eskişehir'de il merkezinde toplam 9213 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu evrende yer alan öğrencilerin sayı bakımından fazla olması nedeniyle evrenden örneklem alma yoluna gidilecektir. Eskişehir il merkezindeki okullardan oransız küme örnekleme yöntemiyle belirlenen ilkokullardaki öğrencilerin aileleri (velileri) araştırmanın örneklemine alınacaktır.

Araştırmada verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılacaktır. Anketin taslak formu oluşturulduktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, çocuk sayısı, eğitim durumu vb. sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde çocuk hakları sözleşmesinde yer alan yaşama, gelişim, korunma ve katılım boyutlarına ilişkin maddelere yer verilirken, üçüncü bölümde ailelerin çocuk hakları konusunda kendini değerlendirmesine ilişki açık uçlu soruya yer verilmiştir.

Anket verilerinin çözümlenmesinde kapalı uçlu sorularda yüzde, frekans ile istatistiksel tekniklerden ki-kare testi kullanılacaktır. Ki-kare testi, değişkenler ya da değişkenlere ilişkin gözlenen frekanslarla beklenen frekanslar arasındaki dağılımın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmayacağını test etmek amacıyla yapılmaktadır. Ki kare analizleri velilerin kişisel bilgileri ile anket maddeleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılacaktır. Ankette yer alan maddelere velilerin katılım düzeyleri yüzde ve frekans olarak verilecektir. Ankette bulunan açık uçlu sorunun analizinde ise içerik analizinden yararlanılacaktır.

Bu araştırma kapsamında ailelerin çocuk haklarına ilişkin farkındalık düzeyleri ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu kapsamda araştırmada en yüksek yüzde ve frekansa yaşama haklarının, en düşük yüzde ve frekansa katılım haklarının sahip olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ailelerin sosyo ekonomik düzeyleri, çocuk sayıları, eğitim durumları ile gelişim hakları altında yer alan maddelerde anlamlı bir ilişki beklenmektedir. Ailelerin çocuk haklarının yeterince farkında olmadıkları, çocuk hakları konusunda kendilerini yeterli görmeyeceği, bu konuda fazla bilgiye sahip olmadıkları ve bu konuya ilişkin eğitim süreçlerine tabi tutulmaya gereksinim duyabilecekleri araştırma kapsamında yer alan diğer olası sonuçlardan olabilir. Araştırma sonucunda çıkan sonuçlara ilişkin nitel araştırma yöntemleri kullanarak bu konuyu derinlemesine ele alan çalışmalar yapılabileceği önerilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında ailelerin çocuk haklarına ilişkin farkındalık düzeyleri ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu kapsamda araştırmada en yüksek yüzde ve frekansa yaşama haklarının, en düşük yüzde ve frekansa katılım haklarının sahip olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ailelerin sosyo ekonomik düzeyleri, çocuk sayıları, eğitim durumları ile gelişim hakları altında yer alan maddelerde anlamlı bir ilişki beklenmektedir. Ailelerin çocuk haklarının yeterince farkında olmadıkları, çocuk hakları konusunda kendilerini yeterli görmeyeceği, bu konuda fazla bilgiye sahip olmadıkları ve bu konuya ilişkin eğitim süreçlerine tabi tutulmaya gereksinim duyabilecekleri araştırma kapsamında yer alan diğer olası sonuçlardan olabilir. Araştırma sonucunda çıkan sonuçlara ilişkin nitel araştırma yöntemleri kullanarak bu konuyu derinlemesine ele alan çalışmalar yapılabileceği önerilebilir.

Anahtar Kelimeler : Çocuk Hakları, anne-baba, farkındalık düzeyleri,

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, K. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, İ. (2002). *Modern toplumda vatandaşlık demokrasi ve insan hakları.* Ankara: Pegem.

Erbay, E. (2012). Türkiye'de çocuk haklarını tanıtma, yaygınlaştırma ve izlemeye yönelik uygulamaların eleştirel analizi ve bir model önerisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2), 47-74.

Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 10, (1), 20-39.

Gültekin, M., Bayır, G. Ö., Balbağ, L. N. (2016). *Haklarımız Var: Çocukların gözünden çocuk hakları. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 971-1005.

United Nations International Children's Emrgency Fund [UNICEF.](2017). *A fair chance for every child*. http://www.unicefturk.org/public/uploads/files/ddea0e8506fd3036276dd622128bca35f7bf7c5f.pdf adresinden 11.01.20178 tarihinde elde edinilmiştir.

United Nations International Children's Emrgency Fund [UNICEF.] (2014). *Çocuk Hakları ve Sözleşmesi*. http://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf 11.02.2018 tarihinde elde edinilmiştir.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1990). *İnsan aile kültür.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (8.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi. Ankara: Detay Yayıncılık.

(17448) İngiltere'de Vatandaşlık Eğitiminin Kavramsallaştırılması: Öğrenci, Öğretmen ve Alan Uzmanı Görüşleri

GÖKHAN ÖNAL
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

CEMİL ÖZTÜRK
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SEYFİ KENAN
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İngiltere'nin tarihi ve özellikleri bu ülkeyi demokrasi, hukuk devleti ve insan hakları konusunda dünyada kendine özgü bir örneğe dönüştürmüştür. Bu yüzden bu ülkede vatandaşlık eğitiminin nasıl yapıldığı konusu araştırmacıların merakını uyandırmaktadır. Ancak İngiltere vatandaşlık eğitimi ile ilgili yakın zamanda yaşanan deneyimler, Türkiye'de yeterince ele alınmamıştır. Ülkemizde vatandaşlık eğitimi ya da bu eğitimle ilişkilendirilebilecek dersler daha çok Amerika Birleşik Devletleri'ndeki örneklerden yararlanılarak ya da Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi gibi kuruluşların deneyimlerinden yararlanılarak hazırlanmaktadır (Doğanay, 2008; DVE/İHE, 2014). Araştırma kapsamında İngiltere vatandaşlık eğitiminin seçilmesinin birinci sebebi budur. Vatandaşlık eğitimi konusunda İngiltere'deki okullarda birbirinden bağımsız ve farklı isimlerde (Britanya Anayasası gibi) dersler hep olmuştur (Heater, 2004). Ancak bu disiplin vatandaşlık adıyla sadece 2002 yılında zorunlu ders statüsü kazanmıştır. Derse ilk defa Ulusal Programda yer verilirken, dersin özellikle gençler arasında görülen seçimlere düşük katılım ve apolitik tutum gibi toplumsal sorunlara katkıda bulunacağı düşünülmüştür (Kiwan, 2008). Program hazırlanmadan önce bu konuda ciddi ihtiyaç analizleri yapılmış ve programın toplumsal temelleri net bir şekilde belirlenmiştir (Önal, Öztürk ve Kenan, 2017). Programda, 2007 yılında değişiklik yapılmış ve yapılan bu değişiklikle ırkçılık ve ayrımcılık gibi toplumsal sorunlara çözüm bulunması ve azınlıkların toplumla kaynaştırılması amaçlanmıştır. 2013 yılında program yeniden gözden geçirilmiş ve gençler arasında görülen çeşitli aşırılıklara çözüm olarak okullarda SMSC ve temel Britanya değerleri eğitimi önem kazanmıştır. Görüldüğü gibi İngiltere'de vatandaşlık öğretim programının hazırlanması ve sonradan gözden geçirilmesinde istikrarlı ve tutarlı bir süreç izlenmiştir. Önce bir toplumsal sorunun farkına varılmakta ve sonra eğitimle bu soruna çözüm aranmaktadır (Önal vd., 2017). Bu deneyimden ülkemizdeki program geliştirme uygulamalarında da yararlanılabilir. Bu anlamda bu çalışmanın Türkiye vatandaşlık eğitimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında İngiltere vatandaşlık eğitiminin seçilmesinin diğer sebebi budur. 2013 yılında yapılan bir diğer değişiklikle İngiltere'de ilköğretim okullarının %50'den fazlasını oluşturan akademilerin ve ücretsiz okulların Ulusal Programı takip etme zorunluluğu kaldırılmıştır. Bu değişiklik, okulların kendi programlarını oluşturma özgürlüğünü arttırmış ve ülke genelinde okullarda vatandaşlık eğitimi konusunda birbirinden farklı uygulamalar görülmeye başlanmıştır. Bu yeni uygulamadan sonra ülkede vatandaşlık eğitiminden ne anlaşıldığı ve öğrencilerin, öğretmenlerin ve vatandaşlık eğitimi alan uzmanlarının derse bakışı yeterince araştırılmamıştır. Bu konuda yapılan bazı araştırmaların veri toplama sürecini içeren alan çalışmaları, bu değişiklikler yapılmadan önce gerçekleştirilmiştir (Burton ve May, 2015; Hahn, 2015; Jerome, 2012). Ayrıca, bu araştırmada diğer çalışmalardan farklı olarak veri çeşitlemesine (gözlem, görüşme ve doküman incelemesi) ve katılımcı çeşitlemesine (öğrenci, öğretmen ve alan uzmanı) gidilmiştir. Bu araştırmanın güncel bulgular sunması dolayısıyla İngiltere vatandaşlık eğitimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. İngiltere'de yaşanan bu deneyimler, vatandaşlık eğitimine biçilen toplumsal işlev ve vatandaşlık eğitiminde izlenen yaklaşımlar, bu ülkedeki vatandaşlık eğitimini araştırmaya değer kılmaktadır. Ayrıca, bu araştırmada her ne kadar İngiltere ve Türkiye vatandaşlık eğitimi karşılaştırılmasa da araştırmanın bulgularını okuyan ve Türkiye'de vatandaşlık eğitimini bilen araştırmacılar iki ülkeye dair bir karşılaştırma yapıp belli başlı çıkarımlarda bulunabileceklerdir. Araştırmacılar, İngiltere vatandaşlık eğitimine dair bilgi edinmenin ötesinde; öğrenci, öğretmen ve alan uzmanlarının vatandaşlık eğitimine dair görüşleri konusunda iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlayabilecekler, Hantrais ve Mangen (1996)'nin de farklı ülke eğitimlerini inceleyen çalışmalara ilişkin belirttiği gibi, farklılıkların çoğu zaman sadece sistem farklılığı değil, kültürel farklılıklar olduğunu görebileceklerdir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerine uygun bir şekilde tasarlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma kapsamında pilot okul dâhil 6 farklı ortaokul ziyaret edilmiştir. Her bir okulda veri toplama süreci en az 1 okul günü sürmüş ve 2015/2016 eğitim ve öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmanın üç katılımcı grubu bulunmaktadır. Birincisi vatandaşlık dersini hali hazırda alan 11-15 yaş grubu 27 ortaokul öğrencisi, ikincisi 9 alan öğretmeni ve son olarak 6 alan uzmanıdır. Ayrıca 8 vatandaşlık dersinde gözlem yapılmıştır. Ziyaret edilen okullarda ilk önce en az bir vatandaşlık dersi izlenmiş, sonrasında öğrencilerle odak grup görüşmesi ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Alan uzmanlarıyla görüşmelerin bazıları çevrimiçi ve bazıları ise yüz yüze yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri okulun yönetmeliği doğrultusunda okuldan bir görevlinin eşliğinde, çoğunlukla boş bir sınıfta yapılmış ve okulun verdiği izin kadar (30-35 dakika) sürmüştür. Öğretmenlerle ve alan uzmanlarıyla görüşmeler 45-60 dakika arası sürmüştür. Bütün görüşmelerin ses kaydı yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesine katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler yazıya geçirilerek başlanmıştır. Görüşme verilerinin çözümlenmesinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada tutarlılığın ve inandırıcılığın (geçerliğin) arttırılması için

farklı yollar izlenmiştir. Birincisi veri toplamada doyum noktasına ulaşmadan süreç sonlandırılmamıştır. İkincisi, katılımcılar ve veri toplama araçları çeşitlendirilmiştir (triangulation). Son olarak araştırma verilerinden çıkarılan bulgu ve sonuçlar alan uzmanlarıyla tartışılarak raporlaştırılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, öğrenci, öğretmen ve alan uzmanlarının gözüyle İngiltere'de vatandaşlık eğitiminin nasıl kavramsallaştırıldığını ortaya çıkarmaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerine uygun bir şekilde tasarlanıp uygulanmıştır. Araştırma kapsamında Londra'da biri pilot okul olmak üzere altı farklı okul ziyaret edilmiş, sekiz vatandaşlık dersi izlenmiş, yirmi yedi öğrenci, dokuz öğretmen ve altı alan uzmanıyla görüşme yapılmıştır. Ayrıca üç okulun program belgeleri, ders materyalleri, web siteleri ve eğitim bakanlığı tarafından hazırlanmış olan ulusal ölçekli Crick ve Ajegbo raporları incelenmiştir. Araştırma verileri 2015/2016 eğitim ve öğretim yılında toplanmış, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgulara bakıldığında vatandaşlık dersinin, sadece sınıfta işlenen ve sınava dönük bir ders olmadığı ve her hangi bir dersten daha farklı bir işlevi olduğu anlaşılmıştır. Vatandaşlığın, okulların daha demokratik, farklılıklara saygılı ve hoşgörülü bir atmosfere sahip olmasına katkıda bulunan bir ders olarak görüldüğü anlaşılmıştır. Vatandaşlık deyince haklar ve sorumluluklar, toplumsal katılım, hükümet ve demokrasi ile kimlikler ve farklılıklar olmak üzere dört boyuta sahip bir eğitim anlaşılmaktadır. Öğrencilerin hükümet ve demokrasi, öğretmenlerin kimlikler ve farklılıklar ve alan uzmanlarının ise toplumsal katılım boyutunu daha ön plana çıkardığı görülmüştür. 2013 yılında yapılan program değişikliği ile Crick ve Ajegbo raporlarının önerileri programdan büyük ölçüde çıkartılmış olsa da vatandaşlık eğitiminden katılımcıların anladığı halen bu raporların tanımlarıyla paralellik göstermektedir. Buradan, siyaset yapıcıların öğretim programlarında değişiklikler yapmak için aldığı bir takım kararların uygulayıcılara her zaman onların istediği şekilde ve hızda ulaşmadığı ve uygulayıcıların önceliklerinin bir dersin uygulanmasında kilit öneme sahip olduğu görülmüştür. Vatandaşlığın, öğrencileri toplumsal hayata hazırlayan, toplumsal bir işlevi olan, demokrasinin sürdürülebilmesi için önemli rol biçilen bir ders olduğu ve temel amacının öğrencilere demokratik siyaset, demokratik toplum, hukuk gibi alanlarla ilgili bilgi, değer ve beceri kazandırmak olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden öğrencilerin kendi hayatlarıyla ilişkilendirebildikleri konulara daha çok ilgi duyduğu anlaşılmıştır. Bu yüzden konuların güncel ve tartışmalı olaylarla ilişkilendirildiği, medya ve haberlerin derslerde sıklıkla kullanıldığı söylenebilir. İngiltere'de vatandaşlık eğitiminin her okula özgü bir ders olduğu göz önüne alınarak diğer araştırmacılara yönelik okullarda gözlem ve görüşmeler içeren araştırmaların ve Türkiye ile karşılaştırmalı çalışmaların yapılması önerilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgulara bakıldığında vatandaşlık dersinin, sadece sınıfta işlenen ve sınava dönük bir ders olmadığı ve her hangi bir dersten daha farklı bir işlevi olduğu anlaşılmıştır. Vatandaşlığın, okulların daha demokratik, farklılıklara saygılı ve hoşgörülü bir atmosfere sahip olmasına katkıda bulunan bir ders olarak görüldüğü anlaşılmıştır. Vatandaşlık deyince haklar ve sorumluluklar, toplumsal katılım, hükümet ve demokrasi ile kimlikler ve farklılıklar olmak üzere dört boyuta sahip bir eğitim anlaşılmaktadır. Öğrencilerin hükümet ve demokrasi, öğretmenlerin kimlikler ve farklılıklar ve alan uzmanlarının ise toplumsal katılım boyutunu daha ön plana çıkardığı görülmüştür. Vatandaşlığın, öğrencileri toplumsal hayata hazırlayan, toplumsal bir işlevi olan, demokrasinin sürdürülebilmesi için önemli rol biçilen bir ders olduğu ve temel amacının öğrencilere demokratik siyaset, demokratik toplum, hukuk gibi alanlarla ilgili bilgi, değer ve beceri kazandırmak olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden öğrencilerin kendi hayatlarıyla ilişkilendirebildikleri konulara daha çok ilgi duyduğu anlaşılmıştır. Bu yüzden konuların güncel ve tartışmalı olaylarla ilişkilendirildiği, medya ve haberlerin derslerde sıklıkla kullanıldığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : İngiltere, vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık öğretim programı, ortaokul öğrencileri, vatandaşlık alan öğretmenleri, vatandaşlık eğitimi alan uzmanları

Kaynakça

Ajegbo, K., Kiwan, D. ve Sharma, S. (2007). *Curriculum review: Diversity and citizenship*. Nottingham: DfES.

Burton, D. ve May, S. (2015). Citizenship education in secondary schools in England. *Educational Futures*, *7*(1), 76-91.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: final report of the Advisory Group on Citizenship*. London: Qualifications and Curriculum Authority.

Davies I. ve Chong, E. K. M. (2016). Current challenges for citizenship education in England. *Asian Education and Development Studies*, *5*(1), 20-36.

DfE (2014). *The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document*.

DVE/İHE (2014). *Demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimi projesi*. 29.11.2017 tarihinde http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Description_TU.asp adresinden alınmıştır.

Hahn, C. (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative and International Education*, *10*(1), 95-119.

Harber, C. (1997). International developments and the rise of education for democracy. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *27*(2), 179-191.

Heater, D. (2004). *A history of education for citizenship*. London: Routledge.

Isin, E. F. ve Nyers, P. (2014). *Routledge handbook of global citizenship studies*. London: Routledge.

Jerome, L. (2012). *Citizenship education: A case study of curriculum policy* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of London, Birleşik Krallık.

Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E. ve Lopes, J. (2010). *Citizenship education in England 2001-2010: young people's practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. London: Department for Education.

Kisby, B. (2007). *New labour and citizenship education: Social capital, policy networks and the introduction of citizenship lessons in schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Bristol, Birleşik Krallık.

Kiwan, D. (2005). *An inclusive citizenship? Conceptions of citizenship in the citizenship education policymaking process in England* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of London, Birleşik Krallık.

Marshall, T. H. ve Bottomore, T. B. (1992). *Citizenship and social class* (2.baskı). London: Pluto Press.

Maylor, U., B. Read, H. Mendick, A. Ross ve N. Rollock (2007). *Diversity and citizenship in the curriculum: Research review (Research report 819)*. London: DfES.

Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, *7*(3), 385-395.

Ofsted (2013). *Citizenship consolidated? A survey of citizenship in schools between 2009 and 2012*. London: Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted).

Osler, A. ve Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, *21*(4), 433-466.

Önal, G., Öztürk, C. ve Kenan, S. (2017). İngiltere vatandaşlık eğitimi programı: Toplumsal temelleri, boyutları ve temel bileşenleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *7*(2), 373-395. doi:10.18039/ajesi.333740

Parekh, B. (2000). *The future of multi-ethnic britain: The Parekh Report*. London: Profile Books and the Runnymede Trust.

Pykett, J. (2010). Citizenship education and narratives of pedagogy. *Citizenship Studies*, *14*(6), 621-635.

QCA (1999). *Citizenship programmes of study: Key stages 3 and 4*. London: Qualifications and Curriculum Authority.

(17442) Rollo May'in Dine Yaklaşımı

ÖZER ÇETİN
BAÜ

YASEMİN AKHAN
UŞAK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Rollo May'in düşünce kaynakları varoluşçu felsefe, din ve mitoloji olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. May dini önemli bir kaynak olarak görmüş, geliştirdiği insan modelinde ve psikolojik yaklaşımlarında dinden yararlanmış ve dini metinlere atıflarda bulunmuştur. Özgürlük, sorumluluk, benlik bilinci gibi insanın gelişiminde önemli bulup, kendi düşünce sisteminde merkezi konuma yerleştirdiği kavramları Hz.Adem'in Kıssa'sı ile ilişkilendirerek açıklaması, kader ve ölüm konularına dine paralel yaklaşımları onun düşünce sistemimde dinin etkili olduğunu göstermektedir.

Diyalektik düşünce tarzını benimsemiş olan May, tek yanlı olarak dini tümüyle olumlu veya olumsuz görmenin yanlış olduğunu belirtmiştir. Ona göre din otoriter bir yaklaşımla baskı aracı olup insanın gelişimini engellediği gibi özgür bir yaklaşımla insanın gelişimine ve yaratıcılığına katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle din bireyin değerini artırıp onurunu güçlendiriyorsa, hayatına anlam katıp güven veriyorsa, özgürlüğünü, etik farkındalığını, kişisel sorumluluğunu güçlendirip kullanma imkânı sunuyorsa olumludur. Eğer özgürlüğünü kısıtlayıp gelişimini engelleyip insanı değersizleştiriyorsa olumsuzdur.

Dini ''nihai anlam arayışı'' olarak tanımlayan May, dinin özünü "hayatı yaşamaya değer bulma ve anlamının olduğunu onaylama" olarak değerlendirmiştir. Dinin bireyin varoluşun boyutlarını (doğal, sosyolojik ve psikolojik) fark edip içselleştirmesine yardım ettiğini ve yaşadığı anı verimli şekilde kullanma bilinci kazandırdığını belirtmiştir. May'e göre dinin bireye en büyük katkılarının başında hayret duygusunu uyandırması gelmektedir. Hayret insana yüksek düzeyde canlılık veren özü 'açılış' olan bir tavır olup, hayatın yaşandığından daha geniş, daha derinlikli ve keşfedilmesi gereken birçok yönü olduğunun fark edilmesidir. (May, Kendini Arayan İnsan, s. 201) May'e göre belli düzeyde özgürlük ve kişilik kazanmış birey için bilgeliğe giden yol içinde yaşadığı dini gelenekten yararlanmasından geçmektedir. Buna karşılık birey dini gelenekten yararlanmada dikkatli olmalıdır. Çünkü dini gelenek her zaman yararlı olmayıp Naziler ve Engizisyon döneminde olduğu gibi yıkıcı olabilir. (May, Kendini Arayan İnsan, s. 199).

May'in din konusunda yazdıkları incelendiğinde kurumsal dine karşı mistik temelli bireysel dini yönelimi benimsediği görülmektedir. May kilisenin kurumsallaştıkça İsa'nın öğretisinden uzaklaştığını, özgürlüğü ve değişimi savunan mistiklerin kilise tarafından sindirildiğini hatta bu mistiklerin dini düzen için tehlikeli görülüp mahkûm ve şehit edildiklerini belirtmektedir(May, Özgürlük ve Kader, s.289).

Amacı Rollo May'in dine yaklaşımını inceleyip bu alanda yapılan çalışmalara katkıda bulunma olan bu araştırmada aşağıdaki soruların cevapları bulunmaya çalışılmıştır.

1.Rollo May'e göre dinin tanımı nedir?

2.Rollo May'in dine yaklaşımında hangi kaynaklardan etkilenmiştir.

3.Dinler statükocu mudur yoksa değişimden yana mıdır?

5.Rollo May'e göre dinin bireye katkıları nelerdir?

6.Rollo May'e göre din ne zaman bireyi olumsuz yönde etkilemektedir?

7.Bireyin dinden sağlıklı şekilde yararlanmasını engelleyen nedenler nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Yapılan bilimsel araştırmalarda sağlıklı sonuçlar elde edilebilmesinin ön koşullarından birisi konuya uygun yöntemin seçilmesidir. Bu bağlamda araştırmanın konusu olan Rollo May'in dine yaklaşımını tespit etmek için en uygun yöntem olan arşiv taraması seçilmiştir.

Arşiv tarama yönteminde olaya etki gibi bir durumun söz konusu olmaması, zaman içindeki çeşitli gelişim ve değişimlerin incelenebilir olması, betimleyici olmanın dışında hipotez sınaması için de kullanılabilmesi, geçmişe ilişkin bir konu hakkında bilgi elde etmede kullanılan tek yöntem olması yöntemin başlıca avantajları olarak sıralanabilir. Buna karşılık gerekli bilgiyi bulup çıkarmanın güç olması, mevcut olanla yetinilmek zorunda kalınması, son yıllarda etkin programlar geliştirilmesine

karşın içerik analizinin zor olması ve zaman alması, genelleme yapabilmek için tüm bilgiye ulaşılmasının gerekliliği yöntemin başlıca dezavantajları olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya önce Rollo May'in biyografisi incelenerek başlanmıştır. Biyografisinden yola çıkarak yetiştiği aile, eğitim, çalışma hayatı, etkilendiği akımlar ve kişiler incelenmiş konuyla ilgili görüşlerinin kaynakları tespit edilmeye çalışılmıştır. Dindar bir ailede büyümesi, May'in kiliseye bağlı bir üniversitede eğitimini tamamlayarak öğretmen olarak misyonerlik yapması ilahiyat alanında yüksek lisansını tamamlayıp bir süre kilisede görev yapması, din hakkında gözlem ve incelemelerde bulunması onu konuyla yakından ilgilenmesine neden olmuştur.

İkinci aşamada Rollo May'in eserleri incelenerek konuya dair yazdıkları tespit edilmiştir. May din konusundaki görüşlerini farklı eserlerinde ele aldığı için tüm eserleri incelenerek dine dair görüşleri toplanmıştır.

Üçüncü aşamada araştırmacıların May hakkında yazdıkları kitaplar, hazırlanan tezler ve makaleler incelenerek araştırmanın yöntemi güçlendirilmiş ve elde edilen bulguların karşılaştırması yapılmıştır.

Rollo May'in Dine Yaklaşımı

Doç. Dr. Özer Çetin, Balıkesir Üniversitesi, FEF Psikoloji Bölüm Başkanı, ozer.cetin@hotmail.com, 0 505 654 69 13

Yasemin Akhan, Uşak Üniv. Sos. Bil. Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Psikolojisi Y. Lisans Öğrencisi, ysmn_akhan@hotmail.com, 0541 690 23 25

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1.R.May'e göre tek yanlı olarak dini tümüyle olumlu veya olumsuz olarak görmek yanlıştır.

2.Dinin bireyin özgürlüğüne ve gelişimine katkıda bulunması olumlu, özgürlüğü kısıtlayıp gelişimini engellemesi olumsuz olduğunun göstergesidir.

3. Rollo May'e göre din bireyin yararlanması gereken önemli bir kaynaktır. Bu kaynaktan mahrum kalmak insanın yaratıcılığına olumsuz yansımaktadır. Dine sırt dönüp ilgisiz kalmak veya dine boyun eğip kendi benliğini yitirmek kişinin gelişimini olumsuz etkilemektedir.

4.Birey dini gelenekten yararlanırken dikkatli olmalıdır. Zira dini gelenek yıkıcı olabilir.

5.Din temel olarak statükocu değildir. Çünkü dinler ilk ortaya çıkışlarında statükoya karşı değişimi savunmuşlardır.

6.May kurumsal dine karşı mistik eğilimli bireysel yönelimli dini benimsemiştir. Ona göre kurumsal dinler zaman içerisinde otoriterleşerek değişime karşı çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Din, Özgürlük, Ruh Sağlığı, Nevrotiklik

Kaynakça

Engler, Barbara(2014). Personality Theories: An Introduction, Ninth Edition, WADSWORTH CENCAGE Learning

F. E. Rabinowitz, Glen Good and Liza Cozad(1989). "Rollo May: A Man of Meaning and Myth", Journel of Counseling and Devolopment, Vol. 67, April, s. 436-441

May, Rollo (2013).Yaratma Cesareti, Çeviren Alper Oysal, Metis Yayınları, İstanbul

May, Rollo (2017). Kendini Arayan İnsan, 10. Baskı, Çeviren Kerem Işık, Okuyan Us Yayınları, İstanbul

May, Rollo (2017).Varoluşun Keşfi, 4. Baskı, Çeviren Aysun Babacan, Okuyan Us Yayınları, İstanbul

May, Rollo (2017).Özgürlük ve Kader, 3. Baskı, Çeviren Ali Babaoğlu, Okuyan Us Yayınları, İstanbul

May, Rollo (2016).Psikoterapist ve Mitlere Yolculuk, 1. Baskı, Çeviren Kerem Işık, Okuyan Us Yayınları, İstanbul

May, Rollo (2013).Güç ve Masumiyet, 1. Baskı, Çeviren Mihriban Doğan, Say Yayınları, İstanbul

May, Rollo (2010). Aşk ve İrade, 5. Baskı, Çeviren Mihriban Doğan, Okuyan Us Yayınları, İstanbul

May, Rollo(1940). The Springs of Creative Living: A study of Human Nature and God, New York, Nasville, Abington Cokesbury Press,

May, Rollo(1967). The Art of Counseling, New York, Abington Press

May, Rollo,(1973). Paulus: Reminiscences of a Friendship, New York, Harper and Row,

May, Rollo(1985).My Quest for Beauty, New York, Norton, 1985.

May, Rollo(1967) Psychology and The Human Dilemma, New York, Princeton, Van Nostrand

May, Rollo(1983). The Discovery of Being: Writings in Existential Psychology, New York, Norton.

May, Rollo(2004). Existence, (Ed.) New York, Rowman and LittleField Publishers

May, Rollo(1960). Symbolism in Religion and Literature, (Ed.) New York, G. Brazillien

May, Rollo (1988). Existential Psychoanalysis, (Introduction), Washington DC, Gateway,

(17608) 2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının 2010 Öğretim Programı ile Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi (9-12. sınıflar İçin)

SÜMEYRA ARICAN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

YASEMİN İPEK
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dünya üzerindeki ülkelerin güç mücadelesi, sağlık, hukuk, eğitim ve ekonomi gibi sistemleri üzerinden yürütülmektedir. Eğitim sisteminin diğer sistemler üzerindeki etki gücünün yüksek olması rekabetin bu alanda daha yoğun yaşanmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla ülkeler, öğrencilerinin başarı düzeylerini dünya çapında standartlaşmış ölçütlere göre değerlendirmekte ve eğitim sistemlerinde yeniden yapılandırmalara gitmektedir. Bu anlayışla öğretmen yetiştirme programları, eğitim-öğretim uygulamaları, yenilikçi program anlayışları ve ders materyalleri gibi eğitim sisteminin tüm öğeleri sorgulanmaktadır. Eğitimin en önemli yapı taşı olan öğretmenlere kılavuz olarak hazırlanan ve onlardan takip etmeleri istenen öğretim programları da bu süreçte güncellenerek sisteme katkısını sürdürmektedir.

Tüm okul ve sınıf düzeyleri için merkeziyetçi ve standart öğretim programı uygulanan ülkemizde, 2018 yılının başında öğretim programlarının revize edilerek ilan edilmesiyle, program değerlendirme tartışmalarının yoğun olarak yaşandığı bir dönemden geçilmektedir. Yeni öğretim programları ilan edilmeden önce ilgililerin tartışma ve önerilerine açık bulundurulmak üzere Taslak Öğretim Programı olarak bir yıl boyunca askıda bırakılmıştır. Bu sürecin sonunda nihai öğretim programı okullarda kısmen ve aşamalı olarak uygulanmak üzere ilan edilmiştir. Henüz güncellenen tüm öğretim programlarının daha iyi anlaşılması, detaylı inceleme ve değerlendirmelerin yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Gerek güncellenme girişimlerinden önceki süreçte, gerek askıda tutulduğu süreçte, gerekse de ilanından sonraki güncel haliyle üzerinde tartışmaların yoğun olarak yaşandığı öğretim programlardan birinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine ait olması, bu öğretim programının problem alanı olarak seçilmesinde etkili olmuştur.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının güncellenmesinden önceki süreç içerisinde yoğun tartışmalara maruz kalması, programda değişiklik ve yeniliklere ihtiyaç duyulduğunu göstermesi açısından önemlidir. Ancak güncellenme sürecinden sonra da tartışmaların devam etmesi, yeni öğretim programının geliştirilmesinde bu ihtiyaçların ne düzeyde göz önünde bulundurulduğunun tespitinin yapılmasını gerekli kılmıştır.

Yapılan bu araştırma, 2018 itibariyle güncellenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında (Lise 9-12. sınıflar için) gerçekleştirilen değişiklik ve yenilikleri, 2010 yılından bu yana yürürlükte olan Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile karşılaştırmalı olarak tespit etmeyi ve yapılan bu tespitleri ilgili literatür tartışmalarının ışığında irdelemeyi hedeflemektedir.

Henüz güncellenmiş Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programının öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri çerçevesinde alan araştırmalarına konu olması oldukça önemlidir. Öğretim programının aşamalı olarak uygulanmaya başlandığı bu süreçte araştırmamız, programın içeriğinde yapılan değişikliklerin ve bu değişikliklerin gerçekleştirilmesinde literatürde dile getirilen önerilerin etkililik düzeyinin tespitini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Oldukça yeni bir tarihte açıklanan ve okullarda kısmen uygulanmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının sahada değerlendirilmesi mümkün olmadığından araştırmada güncellenmiş öğretim programı, eski programla karşılaştırılarak incelenmiştir.

Bir öğretim programında ihtiyaç analizi yapmak için çok farklı yöntem ve teknikler bulunmakla birlikte çalışma alanımıza uygunluğu bakımından kaynak taraması tercih edilmiştir. Kaynak taraması kapsamında hem mevcut ve güncel öğretim programları hem de son dönemde yapılan araştırmalar başta olmak üzere ilgili literatür incelenmiştir. Böylece mevcut programın işleyen ve aksayan yönlerinin tespiti yapılarak bu tespitlerin ışığında güncellenmiş öğretim programı irdelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada, MEB 2010 ve 2018 (9-12. Sınıflar için) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının her ikisi de ayrı ayrı incelenmiştir. 2010 öğretim programı ile ilgili yapılan akademik çalışmalarda dile getirilen eksiklikler, beklentiler ve olumlu-olumsuz değerlendirmelerin neler olduğunu ve yeni program oluşturulurken bunların ne düzeyde göz önünde bulundurulduğunu belirlemek üzere literatür taraması yapılmıştır.

Araştırmada geçmişteki ya da halen mevcut olan bir durum olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığından araştırmamız tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri öğretim programlarının çözümlenmesi ve ilgili literatürün taranması yoluyla elde edileceğinden nitel veri toplama tekniklerinden biri olan doküman incelenmesi kullanılmıştır. Toplanan verilerin ayıklanması, sınıflandırılması, özetlenmesi ve çıkarımlar yapabilecek bir biçime dönüştürülmesi sürecinin gerçekleştirilmesinde ise nitel veri analizi tekniklerinden biri olan içerik analizinden faydalanılmıştır.

Bu araştırma, 2018 itibariyle güncellenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında (Lise 9-12. sınıflar için) gerçekleştirilen değişiklik ve yenilikleri, 2010 yılından bu yana yürürlükte olan Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile karşılaştırmalı olarak, ilgili literatür tartışmalarının ışığında irdelemektedir. Hem güncellenme öncesinde, hem de sonrasında üzerinde tartışmaların yoğun olarak yaşandığı öğretim programlardan birinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine ait olması, bu öğretim programının problem alanı olarak seçilmesinde etkili olmuştur.

Beklenen\Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulardan bir kısmı şu şekilde özetlenebilir.

Yapısal olarak yalın bir anlatımın tercih edildiği bu öğretim programında muhtevanın detaylandırılmasında da değişikliklere rastlanmaktadır. 2018 Öğretim Programında dikkat çeken bir diğer husus beceri kavramının yanında yetkinlik kavramının da kullanılması ve programda bir alt başlık olarak yer almasıdır.

Güncellenmiş programda yapısal, kavramsal değişikliklerin yanı sıra programın uygulanması konusunda tercih edilen öğrenme yaklaşımlarında da farklılıklara rastlanmaktadır. DKAB Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programının geliştirilmesinde temel alınan yapılandırmacı, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarına beceri temelli öğrenme yaklaşımının da eklendiği görülmektedir.

2018 Öğretim programında ilgili öğrenci seviyesinin göz önünde bulundurulduğu ve genç kavramının konu alanlarına dâhil edilerek ünitelerin gençlere hitap eder nitelikte ele alındığı ifade edilmelidir. Daha önceki programda yer almayan "İnançla İlgili Meseleler" ve "Güncel Dini Meseleler" ünitelerinin eklenmesi, gençlerin ilgisini çekebilecek küresel, yerel, ekonomik ve tıbbi konu alanlarıyla din yaşam ilişkisi açısından olumlu bir katkı olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler : Program değerlendirme, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Öğretim Programı.

Kaynakça

Aşlamacı, İ. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Çoğulculuk Açısından Değerlendirilmesi/Evaluation of Religious Culture and Ethics Course Knowledge in Terms of Pluralism. *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, *6*(12), 267-282.

Asri, S. (2011). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bayar, M. (2013). Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Programlarında Hz. Peygamberin Öğretimi. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17*(1), 319-335.

Çakmak, F. (2016). Velilerin Lise Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Programına Yönelik Tutumları. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *4*(4), 96-120.

DÖGM, M. (2010). Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı.

DÖGM, M. (2018). Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programı.

Patton, Q.P. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. Çev. M. Bütün & S.B. Demir. (3. Baskı). *Pegem A Yayıncılık, Ankara*.

Uygulamaya, K., & DEMİREL, Ö. (2011). Eğitimde Program Geliştirme. (15. Baskı). *Pegem A Yayıncılık, Ankara*.

Yürük, T. (2015). Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Programlarında Farklı Din Anlayışlarına Ayrılan Yer. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, *15*(1), 55-75.

(17998) Rollo May'e Göre Nevrotik Dindarlığın Belirtileri

ÖZER ÇETİN
BAÜ

YASEMİN AKHAN
UŞAK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Din konusunda psikolojik yaklaşımlarda bulunan psikologlar geliştirdikleri dindarlık modelleri ile ruh sağlığı arasında ilişkiler kurmuşlardır. Bu yaklaşımlar dindarlığın ruh sağlığını bozduğu, dindarlığın ruh sağlığını koruyup geliştirdiği ve dindarlığın türüne göre ruh sağlığı üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olduğunu savunanlar olmak üzere üç başlık altında incelenebilir. S. Freud ibadetleri obsesif davranışlarla ilişkilendirip dindarlığın ruh sağlığına olumsuz yansıdığını savunurken; Jung dindarlığın ruh sağlığını olumlu yönde etkilediğini; Adler dininin sağladığı sosyal desteğin ruh sağlığına olumlu katkılar sunduğunu belirtmiştir. William James, Erich Fromm, Abraham Maslow ve Rollo May dindarlık türüne göre ruh sağlığının olumlu ve olumsuz yönde etkilenebileceğini ileri sürmüşlerdir. William James dindarları sağlıklı ve hastalıklı olmak üzere ikiye ayırıp sorgulama, iyimserlik ve aktif olmayı sağlıklı dindarlığın; karamsarlık, kötümserlik ve pasif tutumu hasta dindarlığın başlıca belirtileri olarak göstermiştir. E. Fromm otoriter din yanlısı dindarların özgürlüklerini yeterince kullanamadıkları için kendilerine yabancılaşmalarının ruh sağlığına olumsuz yansımasına karşılık humaniter dindarlığın özgürlük, sevgi ve akıl kaynaklı olduğu için ruh sağlığına olumlu yansıdığını belirtmiştir. Maslow kendini gerçekleştiren dindarların ruh sağlığını koruyup geliştirdiklerini kendini gerçekleştiremeyen dindarların ise ruh sağlıklarını koruyamadıklarını ileri sürmüştür.

Diyalektik düşünme tarzını benimseyip indirgemeci yaklaşımlardan kaçınan Rollo May, dindarlığın ruh sağlığını koruma yanında olumsuzluklara neden olabileceğini belirtmiştir. Varoluşçu psikolojinin önemli temsilcilerinden olan May, psikoloji ve psikoterapiye yaklaşımında varoluşçu felsefe, din ve mitolojiden yararlanmıştır. Buna karşılık dine varoluşçuluk perspektifinden yaklaşıp aktif insan modeline paralel bir dindarlık geliştirmiştir. Ona göre din insanın kendini geliştirmesi için önemli bir kaynaktır. Fakat bazı dindarların çeşitli nedenlerle bu kaynaktan sağlıklı olarak yararlanamamaları onları nevrotikleştirmektedir. Dini kaygılar nedeniyle özgürlüğün kısıtlaması, dine sığınıp kendi potansiyellerini kullanmama, benlik bilincini yitirme, kendine özgü olmanın yerine dini açıdan üstün görülen bir kişi ile özdeşleşme, kendine hizmet eden tanrı tasavvuruna sahip olma, yapılan ibadetlerden karşılık bekleme ve dini araçsallaştırma gibi tutum ve davranışları nevrotik dindarlığın belirtileri olarak değerlendirmiştir.

Araştırmanın amacı Rollo May'in nevrotik dindarlık türüne özgü belirtiler konusundaki görüşlerini incelemek ve dindarlık konusunda yapılan çalışmalara katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Nevrotik dindarların dine yaklaşımı nasıldır?

2.Nevrotik dindarların tanrı tasavvuru nasıldır?

3.Nevrotik dindarlar hangi başa çıkma yöntemini kullanmaktadırlar?

4.Nevrotik dindarların dini ibadetlerden beklentileri nedir?

5.Nevrotik dindarların özgürlüğe yaklaşımı nasıldır?

6. Dindarların sorumluluk bilinci ne düzeydedir?

7. Nevrotik dindarlar inançlarını sorgulamakta mıdır?

8.Nevrotik dindarlar niçin özdeşleşme yöntemini kullanmaktadırlar?

9. Bilimsel ve objektif olma gibi çeşitli kaygılar nedeniyle bilinçli olarak dine ilgisiz kalma nevrotikliğe neden olmakta mıdır?

Araştırmada yukarıdaki sorular ve benzerlerinin cevapları bulunmaya çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Psikoloji alanında yapılan araştırmalarda sağlıklı sonuçlar elde edilebilmesinin ön koşullarından birisi konuya uygun yöntemin seçilmesidir. Bu bağlamda araştırmanın konusu olan Rollo May'in nevrotik dindarlığın belirtilerine dönük yaklaşımlarını tespit etmek için en uygun yöntem olarak arşiv taraması seçilmiştir.

Arşiv tarama yönteminde olaya etki gibi bir durumun söz konusu olmaması, zaman içindeki çeşitli gelişim ve değişimlerin incelenebilir olması, betimleyici olmanın dışında hipotez sınaması için de kullanılabilmesi, geçmişe ilişkin bir konu hakkında bilgi elde etmenin tek yöntemi olması yöntemin başlıca avantajları olarak sıralanabilir. Buna karşılık gerekli bilgiyi bulup

çıkarmanın güç olması, mevcut olanla yetinilmek zorunda kalınması, son yıllarda etkin programlar geliştirilmesine karşın içerik analizinin zor olması ve zaman alması, genelleme yapabilmek için tüm bilgiye ulaşılmasının gerekliliği yöntemin başlıca dezavantajları olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya önce Rollo May'in biyografisi incelenerek başlanmıştır. Biyografisinden yola çıkarak yetiştiği aile, eğitim, çalışma hayatı, etkilendiği akımlar ve kişiler incelenmiş konuyla ilgili görüşlerinin kaynakları tespit edilmeye çalışılmıştır. Dindar bir ailede büyümesi, May'in kiliseye bağlı bir üniversitede eğitimini tamamlayarak misyoner öğretmen olarak görev yapması, ilahiyat alanında yüksek lisansını tamamlayıp bir süre kilisede görev alması, kilisede görevli olduğu yıllarda ve daha sonra açtığı terapi ofisinde nevrotik dindarlar hakkında gözlem ve incelemelerde bulunması onu konuyla ilgilenmeye itmiştir.

İkinci aşamada Rollo May'in eserleri incelenerek konuya dair yazdıkları tespit edilmiştir. May'in konu ile ilgili görüşlerini farklı eserlerine serpiştirdiği için tüm eserleri incelenip konuyla ilgili görüşleri tespit edilmiştir.

Üçüncü aşamada araştırmacıların May hakkında yazdıkları kitaplar, hazırlanan tezler ve makaleler incelenerek araştırmanın yöntemi güçlendirilmiş ve elde edilen bulgular yapılan çalışmalarla karşılaştırılmıştır.

Rollo May'e Göre Nevrotik Dindarlığın Belirtileri

Doç. Dr. Özer Çetin, Balıkesir Üniversitesi, FEF Psikoloji Bölüm Başkanı, ozer.cetin@hotmail.com, 0 505 654 69 13

Yasemin Akhan, Uşak Üniv. Sos. Bil. Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Psikolojisi Y. Lisans Öğrencisi, ysmn_akhan@hotmail.com, 0541 690 23 25

Beklenen/Geçici Sonuçlar

May'e göre nevrotik dindarlığın belirtileri maddeler halinde şöyle sıralanabilir:

1.Dindarın özgürlüğünü dini otoritelere teslim edip özgür iradesini sınırlandırması veya kaybetmesi, yaptıklarının sorumluluğunu üstlenmeyip sorumluluk bilincini yitirmesi

2.Dindarın karşılaştığı güçlükleri aşmak için potansiyellerini kullanma yerine sürekli Tanrı'yı yardıma çağırıp kendine hizmet eden bir tanrı tasavvuru geliştirmesi.

3. Dindarın Tanrı'yı yalnızca sevgi kaynağı olarak görüp, sürekli kendisine iyilikle muamele etmesini beklemesine karşılık kendisinin sevmediği kişilere kötülükle muamele etmesini istemesi

4. Dindarın dini inançlarını sorgulamaktan kaçınıp kendisini geliştirmemesi

5. Yaptığı ibadet ve iyilikler karşılığında Tanrı'dan isteklerde bulunması

6. Dindarın dini inanç ve ibadetlerinin kendisini öncelikli kıldığını düşünmesi

7. Dindarın kendisine özgü olma yerine kendisini yetersiz ve değersiz görüp kendisine göre dini açıdan daha üstün gördüğü bir kişiyle özdeşlemesi

Kaynaklar

Engler, Barbara(2014). Personality Theories: An Introduction, Ninth Edition, WADSWORTH CENCAGE Learning

F. E. Rabinowitz, Glen Good and Liza Cozad(1989). "Rollo May: A Man of Meaning and Myth", Journel of Counseling and Devolopment, Vol. 67, April, s. 436-441

May, Rollo (2013).Yaratma Cesareti, Çeviren Alper Oysal, Metis Yayınları, İstanbul

May, Rollo (2017). Kendini Arayan İnsan, 10. Baskı, Çeviren Kerem Işık, Okuyan Us Yayınları, İstanbul

May, Rollo (2017).Varoluşun Keşfi, 4. Baskı, Çeviren Aysun Babacan, Okuyan Us Yayınları, İstanbul

May, Rollo (2017).Özgürlük ve Kader, 3. Baskı, Çeviren Ali Babaoğlu, Okuyan Us Yayınları, İstanbul

May, Rollo (2016).Psikoterapist ve Mitlere Yolculuk, 1. Baskı, Çeviren Kerem Işık, Okuyan Us Yayınları, İstanbul

May, Rollo (2013).Güç ve Masumiyet, 1. Baskı, Çeviren Mihriban Doğan, Say Yayınları, İstanbul

May, Rollo (2010). Aşk ve İrade, 5. Baskı, Çeviren Mihriban Doğan, Okuyan Us Yayınları, İstanbul

May, Rollo(1940). The Springs of Creative Living: A study of Human Nature and God, New York, Nasville, Abington Cokesbury Press,

May, Rollo(1967). The Art of Counseling, New York, Abington Press

May, Rollo,(1973). Paulus: Reminiscences of a Friendship, New York, Harper and Row,

May, Rollo(1985).My Quest for Beauty, New York, Norton, 1985.

May, Rollo(1967) Psychology and The Human Dilemma, New York, Princeton, Van Nostrand

May, Rollo(1983). The Discovery of Being: Writings in Existential Psychology, New York, Norton.

May, Rollo(2004). Existence, (Ed.) New York, Rowman and LittleField Publishers

May, Rollo(1960). Symbolism in Religion and Literature, (Ed.) New York, G. Brazillien

May, Rollo (1988). Existential Psychoanalysis, (Introduction), Washington DC, Gateway,

(15657) Üniversite Öğrencilerinin Kişisel Harcama Tercihlerinin İkili Karşılaştırmalar Yöntemi İle Ölçeklenmesi

SULEYMAN GOKSOY
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ

HAYRİYE MERVE ERİŞ HASIRCI
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim hizmetlerinin üretilmesi ve bu hizmetlerden yararlanılması hem üretenlerin hem de yararlananların bazı harcamalar yapmalarını gerektirir. Bu çerçevede eğitim sektörüne ayrılan parasal kaynaklar eğitim harcamalarını oluşturur (Ekinci, 2012). Eğitim, maliyeti yüksek bir kamu hizmeti olması nedeniyle, eğitimin maliyetinin kim tarafından ödeneceği, eğitimden yararlanan vatandaşların bu maliyete nasıl katkıda bulunacakları tartışılan bir konudur. Eğitimci ve toplum olarak bizim işimiz iyi ve donanımlı öğrenciler yetiştirmekse, öğrencilerin kişisel ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılanmak durumundayız (Shindler, 2016). Tüm mal ve hizmetlerin üretiminde olduğu gibi eğitim hizmetinin üretimi, belirli bir maliyet gerektirir. Eğitim hizmetlerinin sunumu, öğretmen, yönetici ve diğer eğitim personeline yönelik personel giderleri, ders araç-gereçlerinin temini, teknolojik dananım, laboratuar, derslik, vb. için yapılan harcamalar, eğitim sisteminde çeşitli maliyet kalemleri olarak sıralanabilir. Eğitim ekonomisi içinde, eğitimin maliyeti ve bu maliyetin nasıl karşılanacağı temel bir sorundur (Özdemir, Yalın, Sezgin, 2012)

Eğitimin maliyeti, yalnızca ailelerin yaptığı harcamalar ve devlet bütçesinden yapılan harcamalarla sınırlı değildir. Eğitim maliyetinin içinde, ele alınması gereken bir "vazgeçme maliyeti" kavramı söz konusudur. Vazgeçme maliyeti, bireylerin eğitime devam etmeleri nedeniyle elde edemedikleri ya da vazgeçmiş oldukları kabul edilen geliri ifade eder (Karip, 2002). Örneğin, bir üniversite öğrencisi, dört yıllık eğitimi boyunca, okula devam ederek bir vazgeçme maliyeti oluşturur. Okulda geçirdiği dört yıllık süre boyunca, okula gelmemiş de belirli bir işte çalışmış olsaydı, bu süre içinde belirli bir gelir elde edebilirdi. Bu durumda elde edeceklerinin tümü, onun vazgeçme maliyetini oluşturur. Bu gelir, bireyin okula devam etmesi nedeniyle vazgeçtiği gelirdir. Okula devam etme nedeniyle vazgeçilen gelirin yüksek olması, eğitimin de maliyetinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Özdemir, Yalın, Sezgin, 2012).

Yükseköğretimde, eğitim maliyetinin belirli bir kısmı, öğrenciler tarafından karşılanmaktadır. Ancak, bu maliyetin öğrenciler tarafından karşılanmasında, öğrencilerin maddi ve bireysel zenginlikleri de dikkate alınmalıdır. Yükseköğretimde "gelire göre öğretim ücreti" modelinin uygulanmasını öneren Arslan (2000), öğrenci ücretlerinin ailelerin gelirlerine göre ayarlanmasının adaletsizlik değil, sosyal adaletin sağlanması olacağını belirtmektedir. ailelerin gelir düzeylerine dayalı olarak öğrencilerden öğretim ücreti alınması önerilmektedir (Özdemir, Yalın, Sezgin, 2012).

Sonuç olarak eğitim sektörüne ayrılan parasal kaynaklar eğitim harcamalarını oluşturur. Eğitim harcamalarını genel olarak karşılayan iki taraftan söz edilebilir. Birincisi eğitim hizmetinden yararlananların (öğrenci ve ailelerin) yaptığı harcamalar, ikincisi ise, eğitim hizmetlerinin üretimini gerçekleştiren ya da gerçekleştirilmesini sağlayan devletin yaptığı harcamalar. Birincisi kişisel harcamalar, ikincisi ise kamusal harcamalar olarak adlandırılır. Bireysel harcamlar okul ücretleri, öğrenim giderleri (kitap, kırtasiye, ders araç gereçleri vb.) yaşam giderleri (ulaşım, beslenme, barınma vb.) için yapılan harcamaları içerir. Kısaca eğitim hizmetlerinden yararlanmak amacıyla öğrencilerin ya da hane halkının yaptığı harcamalardır (Ekinci, 2012). Bu kapsamda yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerinin eğitim maliyetine etkisi olan öğrenci kişisel harcama miktar ve tercihlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin harcama tercihlerinin ikili karşılaştırma yöntemi ile belirlenmesidir.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin yargılarına dayalı olarak, harcama tercihleri belirlenmiştir. V. Hal denklemi ile ölçekleme yapılan çalışmada, örneklemden elde edilen verileri evrene genellemek amaçlanmamıştır. Bu nedenle çalışma temel araştırma niteliğindedir.

Çalışma Grubu

Araştırma, Eğitim Fakültesinde okumakta olan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze uygulama ile 240 öğrenciye anket formu dağıtılmış ve eksiksiz olan 192 form çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma örneklemi 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde Bolu ve Düzce'deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde okumaktan olan 192 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

ilgili literatür taranarak ve alan uzmanlarının görüşleri alınarak üniversite öğrencilerinin harcama yapabilecekleri yedi alan belirlenmiştir. Bu alanlar,

A.Barınma (kira, elektrik, su, doğalgaz, yurt aidatı vb...)

B. Ulaşım

C. Beslenme

D. Eğitim (kitap, kırtasiye, fotokopi vb…)

E.Teknoloji (cep telefonu, bilgisayar, internet vb…)

F.Kişisel Harcamalar (kişisel bakım, giyim vb…)

G.Kültür ve Eğlence (sinema, tiyatro, oyun, sportif faaliyetler vb…)

Bu yedi alan ikili karşılaştırma yargıları şeklinde düzenlenmiş ve toplam 21 adet ikili karşılaştırma maddesinden oluşan anket formu öğrencilere yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Üniversite öğrencilerinin harcama tercihlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan, 21 adet ikili karşılaştırma yargısı içeren anket formu öğrencilere uygulanmış ve her bir maddedeki harcama tercihlerini belirtmeleri istenmiştir. 240 öğrenciye anket uygulanmış, eksik ve hatalı formlar araştırma dışı bırakılmıştır. Kalan 192 anket formu ile araştırmaya devam edilmiştir. İlk olarak yedi harcama tercihine ilişkin frekanslar belirlenmiş ve frekans matrisi (F) oluşturulmuştur.

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin kişisel harcama tercihlerinin ikili karşılaştırma yöntemi ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerine, yedi farklı harcama kalemini ikili olarak sunulmuş ve her seferinde birini tercih etmeleri istenmiştir. Elde edilen sıralama verilerinin önce frekansları belirlenmiş ve frekans matrisi oluşturulmuştur. Daha sonra, frekans değerleri toplam katılımcı sayısı olan 192'ye bölünerek oranlar matrisi oluşturulmuştur. Her bir orana karşılık gelen standart değerler hesaplanarak da birim normal sapmalar matrisi elde edilmiştir. Birim normal sapmalar matrisinin her bir sütunundaki değerlerin ortalaması alınarak ölçek değerleri hesaplanmıştır. Negatif ölçek değerlerinden kurtulmak amacıyla en küçük ölçek değeri sıfır olacak şekilde yeniden düzenlenmiş ve sayı doğrusunda gösterilmiştir. Çalışma bulguları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin en çok kişisel harcamalar için bütçe ayırmayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin kişisel bakım, giyim vb… kişisel ihtiyaçlarının öncelikli olduğu görülmektedir. İkinci sırada tercih ettikleri harcama kalemi ise beslenmedir. Çoğunluğu ailesinden ayrı yaşayan öğrencilerin beslenme ihtiyaçlarını dışarıdan karşıladıkları göz önüne alındığında bu beklenen bir sonuçtur. Üçüncü olarak tercih edilen harcama kalemi ise barınmadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin kişisel harcama tercihlerinin ikili karşılaştırma yöntemi ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerine, yedi farklı harcama kalemini ikili olarak sunulmuş ve her seferinde birini tercih etmeleri istenmiştir. Elde edilen sıralama verilerinin önce frekansları belirlenmiş ve frekans matrisi oluşturulmuştur. Daha sonra, frekans değerleri toplam katılımcı sayısı olan 192'ye bölünerek oranlar matrisi oluşturulmuştur. Her bir orana karşılık gelen standart değerler hesaplanarak da birim normal sapmalar matrisi elde edilmiştir. Birim normal sapmalar matrisinin her bir sütunundaki değerlerin ortalaması alınarak ölçek değerleri hesaplanmıştır. Negatif ölçek değerlerinden kurtulmak amacıyla en küçük ölçek değeri sıfır olacak şekilde yeniden düzenlenmiş ve sayı doğrusunda gösterilmiştir.

Çalışma bulguları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin en çok kişisel harcamalar için bütçe ayırmayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin kişisel bakım, giyim vb… kişisel ihtiyaçlarının öncelikli olduğu görülmektedir. İkinci sırada tercih ettikleri harcama kalemi ise beslenmedir. Çoğunluğu ailesinden ayrı yaşayan öğrencilerin beslenme ihtiyaçlarını dışarıdan karşıladıkları göz önüne alındığında bu beklenen sonuçtur.

Anahtar Kelimeler : Kişisel harcama, harcama tercihi, ikili karşılaştırma yönetimi

Kaynakça

Arslan, H. (2000). "Üniversitelerde Öğrenim Ücretini Kim Ödüyor? Ve Kim Ödemeli?". Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (23), 345-351.

Akdeniz, A, R., Küçük, M. (2016). Eğitim bilimine giriş. Nobel Yayınları. Ankara.

Karip, E. ve K. Köksal. (1996). "Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi". Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (2), 245-257.

Ekinci, E. (2012). Eğitimin Ekonomik Temelleri, Özcan Demirel, Zeki Kaya (Ed). Eğitim Bilimine Giriş, Pegem Akademi, Ankara.

Shindler, J. (2016). Dönüştürücü sınıf yönetimi. (Çeviri Ed. Asım Arı). Eğitim Yayınevi, Konya.

Özdemir, S., Yalın, H., İ., Sezgin, F. (2012). Eğitim bilimine giriş. Nobel Yayınları. Ankara.

Oğuz, E. (2017). Eğitimin ekonomik temelleri, Kasım Kıroğlu, Cevat Elma (Ed.). Eğitim Bilimine Giriş. Pegem Akademi, Ankara.

Karakütük, K. (2001). Eğitimin ekonomik temelleri. V. Sönmez (Ed.). Öğretmenlik mesleğine giriş. Anı Yayıncılık. Ankara

(16223) Uluslararası Rapor ve Sınavlarda Türkiye Eğitim Sisteminin Yeri

NURCAN KORKMAZ
MEB

ALPER HACIOĞLU
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde eğitim en önemli kalkınma göstergelerinden biri haline gelmiştir. Eğitim ve kalkınma arasında pozitif bir ilişki vardır (Çetin, 2014). Bu ilişki aynı zamanda karşılıklıdır. Gelişmiş ülkeler eğitime daha çok yatırım yapmakta, diğer taraftan eğitime yatırım yapan ülkeler de gelişmekte, kalkınmaktadır. Bir ülkedeki eğitim sisteminin niteliği ve eğitime yapılan yatırımlar o ülkedeki insan profili ve yaşam standartları üzerinde de belirleyici rol oynamaktadır. Bu bağlamda eğitim, bir ülkenin dünya üzerindeki yerini, önemini ve küreselleşen dünyada rekabet gücünü belirleyici rol oynayan faktörlerden biri durumundadır (Aydın, 2016).

Bir ülkedeki okuryazarlık ve okul öncesinden lisansüstüne kadar eğitimin her düzeyindeki okullaşma ve eğitime katılım oranları, öğretmenlerin niteliği, müfredatın çağdaşlığı ve modernliği, eğitime ayrılan bütçe ve eğitimin finansmanı, eğitimde teknoloji kullanımı, fırsat eşitliği, toplumsal cinsiyet eşitliği, sınıflardaki öğrenci sayısı, öğrencilerin uluslararası sınavlardaki başarı düzeyi o ülkenin eğitimin sisteminin niteliğini ortaya koymaktadır.

Türkiye eğitim sistemi, diğer tüm kamusal alanlarda olduğu gibi, 1980'den sonra neoliberal politikaların etkisi altına girmiştir. Kamusal alana yapılan harcamaların kısıtlanması, özelleştirmenin teşvik edilmesi kamusal eğitimin içini boşaltmıştır. Eğitimin piyasanın eğitim sektörünü piyasa mekanizmasının bir parçası olarak görülmesi yaklaşımı, eğitimin de dahil olduğu kamu hizmetlerini ticari bir meta olarak pazarlanmasını savunmaktadır. Bu yaklaşım eğitim sektörünün özelleşmesine ve bunun sonucu olarak da eğitim hakkının bütün yurttaşlar için eşit bir hak olarak erişilebilir olmaktan çıkmasına yol açmıştır. Eğitimin özelleştirilmesi ve ticarileştirilmesi ile birlikte devlet eğitim alanındaki yatırımlarını azaltmakta, yerini özel okullara teşvike bırakmaktadır. Yeterli imkânlara sahip olmayan kesimler ve dışlanan kız çocuklarının eğitimi sivil toplum tarafından yürütülen kampanyalara havale edilmektedir. Bu durum eğitim yoluyla sınıfsal eşitsizliklerin artmasına yol açmaktadır. Ayrıca eğitim müfredat da neoliberal ekonominin gereksinim duyduğu işgücünü ve tüketicileri yetiştirecek biçimde değiştirilmektedir (Sayılan, 2006; Yıldız, 2008) .

Bu çalışmanın amacı küreselleşen dünyada eğitimin niteliğini etkileyen göstergeler bağlamında son 15 yılda Türkiye eğitim sisteminin uluslararası alandaki yerini ortaya koymaktır. Bu amaçla, OECD'nin 1998'den günümüze her yıl yayınladığı "Tek Bakışta Eğitim" raporlarında Türkiye eğitim sistemine dair veriler, hem ülke içindeki değişim hem de dünya üzerinde Türkiye'nin yeri açısından ele alınacaktır. Söz konusu raporlarda 1998, 2001, 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 yıllarına ait veriler "Eğitim Düzeyleri ve Eğitime Katılım Oranları", "Yükseköğretim ve İstihdam", "Eğitim finansmanı" ve "Öğretmen Profili" başlıkları altında karşılaştırılacaktır. Bu başlıklara ek olarak "Uluslararası sınavlarda öğrencilerin başarı düzeyi" ise, OECD tarafından 2003 yılından beri yapılmakta olan PISA sınavlarında Türkiye'nin elde ettiği puanlar 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 sınavlarındaki verilerin karşılaştırılmasıyla değerlendirilecektir. Türkiye'nin PISA sınavlarına dair veriler hem uluslararası alanda fen bilgisi, matematik ve okuma becerileri açısından Türkiye'nin yeri, hem de ülke içinde okul türleri ve bölgesel farklılıklar açısından ele alınacaktır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada betimsel tarama ve karşılaştırma yöntemleri kullanılacaktır. Betimsel yöntemler, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut var olan durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Bu yöntemlerin en temel özelliği, mevcut hâlihazır durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi çalışmaktır (Sönmez ve Alacapınar: 2011). Veri kaynakları olarak OECD tarafından hazırlanan "Tek Bakışta Eğitim" raporları ve PISA sınavı sonuçları ele alınacaktır. "Tek Bakışta Eğitim" raporlarında 1998, 2001, 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 yıllarında Türkiye'ye ait veriler "Eğitim Düzeyleri ve Eğitime Katılım Oranları", "Yükseköğretim ve İstihdam", "Eğitim finansmanı" ve "Öğretmen Profili" başlıkları altında karşılaştırılacaktır. 1998 yılından günümüze kadar yıllık olarak hazırlanan raporlar üçer yıllık aralıklara göre seçilmiştir. Bu hem çalışmanın daha sağlıklı yürütülmesi ve dönemler arası farklılıkların daha net görülmesi hem de üç yılda bir yapılan PISA sınavlarıyla uyuşması açısından daha uygun görülmüştür. PISA sınavlarında Türkiye'ye ait veriler "Türkiye'nin sınava katılan ülkeler arasındaki yeri", "Ülke içinde okul türlerine göre farklılıklar" Ülke içinde bölgelere göre farklıklar açısından ortaya konulacak ve yıllara göre değişim karşılaştırılacaktır. Bu bağlamda çalışmanın evrenini 1998-2015 yılları arasında yer alan yedi "Tek Bakışta Eğitim" raporu ve 2003-2015 arasında yapılan beş PISA sınavı sonuçları oluşturmaktadır. Bu raporların ve sınavların seçilmiş olmasının nedeni uluslararası alanda eğitime dair verileri sunan en kapsamlı ve en çok ülkeyi içeren raporlar ve sınavlar olmasıdır. Aynı zamanda raporlar eğitimin niteliğine dair göstergelerin hepsinin ele almakta ve veriler ülkelerin

istatistik kurumlarından alınmamakta, OECD tarafından belirlenen kriterlere göre bağımsız uzmanlar tarafından toplanmaktadır. Bu durum verilerin güvenirliğini güçlendirmektedir.

Küreselleşme ve neoliberal politikalar tüm kamusal hizmetleri olduğu gibi eğitim ve öğretim sistemlerini de etkilemektedir. Eğitimde liberalleşme politikaları tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de 1980'li yıllardan itibaren IMF ve Dünya Bankası'nın denetiminde uygulanan yapısal uyum programları ile gündeme gelmiştir. 1980'lerin başından itibaren her düzeydeki eğitimin amacı ve içeriği piyasanın talepleri doğrultusunda yeniden belirlenmeye başlanmıştır. Türkiye'de özellikle 1980'den sonra serbest piyasa ekonomisinin ve Hizmet Ticareti Genel Anlaşmasının (GATS) uygulamaya koyulmasıyla eğitim ticarileşmiş, meta haline getirilmiştir. Bu durum eğitim kurumlarının birer ticari işletme, şirket mantığı çerçevesinde yapılandırılmasında ve yönetilmesine yol açmaktadır. Kamusal alanın içi boşaltıldıkça, özelleştirmeler artmaktadır. Kamusal eğitimin niteliğinin düşürülmesi, ülkenin gelişmişlik düzeyini de etkilemektedir.

Ancak son yıllarda, eğitim sistemindeki değişiklikler yalnızca bunlarla sınırlı kalmamıştır. Sürekli değişen eğitim sistemi içinden çıkılamaz bir hal almıştır. Son 15 yılda Milli Eğitim Bakanı yedi kez, eğitim sistemi ondört kez değişmiştir. Bu durum eğitim sisteminde istikrarsızlığa, akademik başarısızlığa ve belirsizliğe yol açmaktadır. Eğitime yapılan kamusal yatırımların azalması, özelleştirilmenin ve eğitimde ticarileşmenin artması bir yandan eğitimin niteliğini düşürmekte diğer yandan da sınıflar arası eşitsizlikleri artırmaktadır. Bütün bu değişiklikler ve eğitim politikalarındaki neoliberal ve neomuhafazakar uygulamalar Türkiye eğitim sisteminin uluslararası alandaki yerini de belirlemektedir. Bu çalışmada OECD raporları ve PISA sonuçlarına göre son onbeş yılda Türkiye eğitim sisteminin uluslararası alandaki yeri ve eğitim sistemindeki değişiklikler ele alınmaktadır. Veriler Türkiye eğitim sisteminin uluslararası sıralamada gittikçe geriye düştüğünü göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma henüz tamamlanmamıştır. Ancak beklenen çıktılar aşağıda özetlenmiştir.

Türkiye'de eğitim sistemi son 15 yılda 14 kez değiştirilmiştir. Eğitime yapılan yatırım ve ayrılan bütçe yıllar içinde artış gösterse de küresel açıdan bakıldığında ve gelişmiş ülkelerin eğitime ayırdıkları bütçe ile kıyaslandığında bu yatırımlar hala çok düşüktür. Öğretmen başına düzen öğrenci sayısı OECD ortalamasının üstündedir ve öğretmen açığı geçici çözümlerle kapatılmaya çalışılmaktadır. Yetişkin okuryazarlığı oranları hala hedeflenen düzeye çıkarılamamıştır. Ülke yetişkin nüfusunun 5 milyona yakını okumaz yazmazdır ve bunların üçte ikisinden fazlasını kadınlar oluşturmaktadır. Özellikle okulöncesi eğitim olmak üzere eğitimin tüm düzeylerinde katılım artmaktadır ancak tam bir katılım sağlanamamakta ve toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri artmaktadır. Kız çocukları ve dezavantajlı kesimler okulu erken terk etmekte ve temel eğitim düzeyinde dahi eğitim alamamaktadır. İstihdam alanlarının yetersizliği yetişmiş işgücünün değerlendirilmesini engellemektedir ve genç işsizlik oranları OECD ortalamasının çok üstündedir. Uluslararası sınavlarda Türkiye başarı oranları gittikçe gerilemektedir. Ülke içinde okul türlerine ve bölgelere göre farklılıklar çok yüksektir.

Anahtar Kelimeler : OECD, PISA, Sınavlar, Eğitim Göstergeleri

Kaynakça

Alacapınar, F. G. ve Sönmez, V.(2011). Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı.

Aydın, H.İ. (2016). Sosyal Sermaye ve Kalkınma. İstanbul: Efil Yayınevi Yayınları

Büyüköztürk, Ş. vd. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi

Çetin, B. (2014) *Eğitim ve Kalkınma İlişkisi: Türkiye Örneği.* Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sayılan, F. (2006). Küresel *Aktörler DB ve GATS ve Eğitimde Neoliberal Dönüşüm*. Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni, 4:44-51.

Yıldız, N. (2008). *Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim*. D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 11, 13-32.

OECD (2017) Education at a Glance http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487 adresinden 04.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2018). PISA Raporları. http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22 adresinden 04.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

(16251) Neoliberal Eğitim Reformları Üzerinden Eğitimde Niteliğin Değerlendirilmesi

EBRU EREN DENİZ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İçinde yaşadığımız neoliberalizm çağı, her alanda insanların yaşamlarını oldukça önemli bir şekilde etkilemektedir. Bu etki toplumsal grupların örgütlenme ve mücadele düzeyleri gibi özellikler nedeniyle her alanda ve her ülke için farklı şekillerde olmakla birlikte bu özelliklerin farklı düzey ve biçimde yaşanan bütün alanlardaki dönüşümler için hızlandırıcı ya da gösterilen direnişler sonucunda engelleyici bir yanı olduğu da söylenebilir. Eğitim alanı da neoliberal politikalar ve reformlarla büyük bir dönüşümün içerisine girmiştir. Bu bağlamda neoliberal eğitim reformlarının eğitimin niteliği ile ilgili egemen bir bakış açısı sunmaya devam ettiği söylenebilir. Nitelikli bir eğitimin nasıl olması gerektiği ile ilgili tartışmalar güncelliğini hala korumaktadır. Anaakım eğitim ekonomisi kuramları (insan sermayesi kuramı, eleme hipotezi, kuyruk hipotezi) "eğitimde nitelik" tartışmalarında egemen olan söylemlere uzun bir süre kaynaklık etmiştir. Gelinen noktada hâkim eğitim sisteminde eğitimin ekonomik bir indirgemecilikle ele alındığı ve eğitimde niteliğin sayısal göstergelerle belirlendiği görülmektedir. Diğer taraftan insanların bütüncül gelişimine, üretim yeteneğini geliştirmesine, özneler arası etkileşimine, siyasal, politik, toplumsal olarak var olabilmesine, özne olabilmesine hizmet eden demokratik süreçlerin hâkim olduğu bir anlayışın göz ardı edildiği söylenebilir. Bu bağlamda ortaya çıkan reformlar toplumun tamamı için aynı anlama gelmemiş bütün toplumsal kesimleri kapsamamıştır. "yeni liberal" eğitim reformlarında öne çıkan nitelikli eğitimin ana eksenlerini dinsel, muhafazakâr, piyasayı merkeze alan bir içeriğe sahip eğitim sistemi oluşturmaktadır. Çeşitli reformlarla dönüştürülmeye çalışılan eğitim sistemi eşitlik, hak, adalet gibi değerlerden yoksun bir bakış açısı ile oluşturulmuştur. Anaakım eğitim ekonomisi kuramları ile özellikle de "insan sermayesi kuramı" bağlamında "eğitimde nitelik" tartışmalarında egemen olan söylemlerden kaynağını alan neoliberal eğitim reformları ile insanın bütünlüklü gelişimi parçalanmış, toplumdan soyutlanmış, rasyonel bireyler yetiştirilmeye çalışılmıştır. Bu durum beraberinde öğrencilerin eğitimlerine yabancılaşmasını getirmektedir bu bağlamda Leonardo'nun da (2004) vurguladığı gibi bu eğitimin nitelikli bir eğitim olduğundan söz edilemez. Antikapitalist olmayan pedagojinin burada görüldüğü gibi iyilik, değer ve etikten söz etmesi mümkün değildir. İktidarın öncelikleri doğrultusunda yasal düzenlemeler ve idari uygulamalar ile şekillendirilen eğitim sistemi kapitalist sistemin çıkarlarına hizmet edecek bir yapıyla donatılmıştır. Piyasa aktörlerinin egemen ideolojisi tarafından yönlendirilen eğitim, devlete egemen olanlar tarafından biçimlendirilen reformlar ve eğitim programları ile hâkim sistemin bir aracı olmaya devam etmektedir. Bu şekilde yapılandırılmış bir eğitim sistemi insanı da araçsallaştırmakta ve nesneleştirmektedir. Buna karşı eleştirel eğitim alanı ise başka bir eğitim tahayyülü sunmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Neoliberal eğitim reformları üzerinden eğitim ekonomisi kuramları ve eleştirel eğitim bağlamında eğitimde niteliğin değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışma kuramsal/derleme türü bir çalışmadır.

Bu araştırmanın ilk adımı *alanyazın taraması* olmuştur. Konu ile ilgili olarak *alanyazın* taraması yapılmış, *alanyazın* neoliberal eğitim reformlarını ele alarak bu reformların nitelikli eğitimin hangi göstergeleri öne çıkardığını, bu göstergelerin eğitime olan etkilerini ve yararlananlar açısından sonuçlarını incelenmiştir. Diğer boyut ise eleştirel eğitim alanında öne çıkan kavramlar üzerinden nitelikli eğitim tartışmasını içermektedir.

Bu araştırmada neoliberal eğitim reformlarının eğitimin niteliğinde yarattığı dönüşümün nasıl gerçekleştiğine odaklanıldığından "nitel araştırmanın, politika aktörlerinin ve politikaların hedef kitlelerinin bakış açısından o politikalara ve politik süreçlere yükledikleri anlam ve değerler üzerindeki vurgusu ve bu politikaları bağlamından koparmadan ayrıntılı ve bütünsel bir biçimde betimleme ve açıklama gücü" (Keser Aschenberger, 2015:329) sunduğu için *nitel politika analizi* kullanılılmıştır. *Nitel politika analizinde nitel durum analizi* ve *yorumlayıcı politika analizi* sıkça kullanılan yöntemlerdir (Keser Aschenberger, 2015).

Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde eğitimde nitelik tartışması yapılmıştır. Nitelikli eğitimin çeşitli bakış açılarınca nasıl ele alındığı, hakim eğitim ekonomsi kuramlarının nitelikli eğitim tartışmasındaki yeri tartışılmıştır. İkinci bölümünde çeşitli neoliberal eğitim reformları ele alınarak eğitimin niteliğinde yarattığı etki ve öne çıkan nitelik göstergeleri üzerinden değerlendirilme yapılmaktadır. Üçüncü bölümde ise eleştirel eğitim bakış açısıyla nitelikli eğitim tartışması yapılmıştır.

Eğitim alanı neoliberal politikalar ve reformlarla büyük bir dönüşümün içerisine girmiştir. Bu bağlamda neoliberal eğitim reformlarının eğitimin niteliği ile ilgili egemen bir bakış açısı sunmaya devam ettiği söylenebilir. Nitelikli bir eğitimin nasıl

olması gerektiği ile ilgili tartışmalar güncelliğini hala korumaktadır. Anaakım eğitim ekonomisi kuramları (insan sermayesi kuramı, eleme hipotezi, kuyruk hipotezi) "eğitimde nitelik" tartışmalarında egemen olan söylemlere uzun bir süre kaynaklık etmiştir. Gelinen noktada hâkim eğitim sisteminde eğitimin ekonomik bir indirgemecilikle ele alındığı ve eğitimde niteliğin sayısal göstergelerle belirlendiği görülmektedir. Diğer taraftan insanların bütüncül gelişimine, üretim yeteneğini geliştirmesine, özneler arası etkileşimine, siyasal, politik, toplumsal olarak var olabilmesine, özne olabilmesine hizmet eden demokratik süreçlerin hâkim olduğu bir anlayışın göz ardı edildiği söylenebilir. Bu çalışma Neoliberal eğitim reformları üzerinden eğitim ekonomisi kuramları ve eleştirel eğitim bağlamında eğitimde niteliğin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu çalışma kuramsal/derleme türü bir çalışmadır. "yeni liberal" eğitim reformlarında öne çıkan nitelikli eğitimin ana eksenlerini dinsel, muhafazakâr, piyasayı merkeze alan bir içeriğe sahip eğitim sistemi oluşturmaktadır. Gerçekleştirilen eğitim reformları ile öne çıkan nitelikli eğitim göstergeleri insanlar arasındaki eşitsizlikleri ve adaletsizlği derinleştirmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Neoliberal eğitim reformlarının öne çıkan ana eksenlerini dinsel, muhafazakâr, piyasayı merkeze alan bir içeriğe sahip eğitim sistemi oluşturmaktadır. Eğitimin niteliği nicel olana indirgenmektedir. Anaakım eğitim ekonomisi kuramları ile özellikle de "insan sermayesi kuramı" bağlamında "eğitimde nitelik" tartışmalarında egemen olan söylemlerden kaynağını alan neoliberal eğitim reformları ile insanın bütünlüklü gelişimi parçalanmış, toplumdan soyutlanmış, rasyonel bireyler yetiştirilmeye çalışılmıştır.Piyasa aktörlerinin egemen ideolojisi tarafından yönlendirilen eğitim, devlete egemen olanlar tarafından biçimlendirilen reformlar ve eğitim programları ile hâkim sistemin bir aracı olmaya devam etmektedir. Küresel politikaların eğitim alanındaki belirleyiciliğinin çeşitli reformlar ile sağlanmaya çalışılması sonucunda bu durumun çeşitli kesimler için (özellikle yoksullar) dezavantaj yaratırken sermaye kesimine oldukça önemli avantajlar sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte eşitlik, adalet, hak, demokrasi gibi kavramların da küresel politikalar sonucunda olumsuz yönde etkilenmiştir. Gerçekleştirilen eğitim reformları insanlar arasındaki eşitsizlikleri ve adaletsizlği derinleştirmektedir.

Anahtar Kelimeler : Eğitimde Nitelik, Eğitim Reformları, Eleştirel Eğitim, Eğitim Ekonomisi Kuramları

Kaynakça

Aksoy, H. H. (Aralık 2005). Küresel Kapitalizmin Kamusal Eğitime Etkileri. *Abece Eğitim ve Ekin Dergisi,* Sayı 232, ss. 2-7.

Aksoy, H.H. (Yaz 2005). "Medya ve Bilgisayar Teknolojisinin Eğitimde Kullanımının Etkileri Üzerine Eleştirel Görüşler: Orwell ve Huxley'in Gelecek Tasarımları Çerçevesinde Bir Degerlendirme. Eğitim Bilim Toplum. Sayı. 3, No. 11, 54-67.

Aksoy, H. H. (Ekim 2010). Genel Liselerin Anadolu Liselerine Dönüştürülmesi Uygulaması: Eleştirel Bir Yorumlama. *Abece Eğitim ve Ekin Dergisi*, Sayı 290, ss. 12-14.

Aksoy, H.H., Aras, H.Ö., Çankaya, D., Kayahan Karakul, A. (Kış 2011). "Eğitimde Nitelik: Eğitim Ekonomisi Kuramlarının Eğitimin Niteliğine İlişkin Kurgusunun Eleştirel Analizi". Eğitim Bilim Toplum. Sayı. 33, No. 9, 60-99.

Aksoy, H. H. (Mayıs-Haziran 2012). Tarihin Tekerleğini Geriye Sürmek. *Eleştirel Pedagoji,* Sayı 21, ss. 19-28.

Aksoy, H.H. (Güz 2012). "Piyasa Memnuniyetinin Yeni Aracı:Kesintili, Dini, Mesleki, ve Okul Dışında Eğitim". Eğitim Bilim Toplum. Sayı. 40, No. 10, 9-24.

Aksoy, H.H., Almış, S., Saklan E., Ulutaş, B., Tunacan. (2013). Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Eleştirel Bir Değerlendirme. Kurul, N., Öztürk, T., Metinnam, İ İçinde, Kamusal Eğitim Eleştirel Yazılar (s. 107-130). Ankara, Siyasal Kitabevi.

Aksoy, H. H. (2013). Türkiye'de Mesleki ve Teknik Ortaöğretimin Eleştirel Bir Analizi. *Mülkiye Dergisi*, Sayı 37 (2), ss. 53-73.

Altunya, N. Eğitim Hakkı. Gök, F. (1999). *75 Yılda Eğitim.*İçinde. (ss.79-89).Ankara: Tarİh Vakfı Yayınları. 1. baskı.

Apple, W. M. (2012). *Eğitim ve İktidar.*(Çev. E. Bulut) İstanbul, Kalkedon.

Ercan, F. (2005). *Eğitim ve Kapitalizm.* İstanbul: Bilim Yayıncılık.

Genel Liselerin Anadolu Liselerine Dönüştürülmesi İle İlgili MEB Ortaöğretim Müdürlüğü Tarafından çıkarılan Genelge http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/genelge_2010_30.pdf adresinden 21.07.2015 tarihinde alınmıştır.

Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm.* (Çev. B. Baysal. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Gök, F. (1999). ***75 Yılda Eğitim.*** İstanbul, Türkiye İş Bankası ve Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayını.

Gök, F. (2005). Eğitimde Cinsiyetçilik. *Eğitim Sen Sorgulamak ve Değiştirmek için* içinde (ss. 167-172). 1. Kadın Kurultayı Ankara

K.Marx, & F.Engels. (2011). *Komünist Manifesto ve Komünizmin ilkeleri.* (M. Erdost, Çev.) Ankara: Sol Yayınları.

Kaymak, M. (Mayıs-Haziran 2012). Zorunlu Kesintili Eğitim Kanunu'nun Önü-Arkası Üzerine Değerlendirmeler. *Eleştirel Pedagoji,* Sayı 21, ss. 46-52.

Kurul, N. (Mayıs-Haziran 2012). AKP'nin Faydacı, Muhafazakar ve Esnek Eğitim Modeli: '4+4+4'. *Eleştirel Pedagoji,*Sayı 21, ss. 19-28.

Leonardo, Z. (2004). Critical Social Theory and Transformative Knowledge: The Functions of Criticism in Quality Education. *Educational Researcher.* 33(6). 11-18.

Rıkowski, G. (2011). *Marksist Eğitim Kuramı ve Radikal Pedagoji.* (C. Atay, Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Saad-Filho, A ve Johnston, D. (2014). *Neoliberalizm Muhalif Bir Seçki.* (Çev. Başlı, Ş. ve Öncel, T.). İstanbul: Yordam Kitap.

Sayılan, F. (2007). Küreselleşme ve Eğitimdeki Değişim. E. Oğuz, & A. Yakar içinde, *Küreselleşme ve Eğitim* (s. 59-82). Ankara : Dipnot Yayınları.

Sennett, R. (2012). *Karakter Aşınması Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri.* (Çev. B. Yıldırım). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Sol Haber, 1 şubat 2012 http://haber.sol.org.tr/devlet-ve-siyaset/erdogan-dindar-bir-genclik-yetistirmek-istiyoruz-haberi-51126 adresinden 21.07.2015 tarihinde alınmıştır.

Spring, J. (1997). *Özgür Eğitim.* (Çev. A. Ekmekçi).İstanbul, Ayrıntı Yayınları.

6287 Sayılı Kanun http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm adresinden 20.07.2015 tarihinde alınmıştır.

(17092) Türk Üniversitelerinin Uluslararası Derecelendirme Kuruluşlarındaki Mevcut Durumu

BURAK ASMA
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ORHAN ÜNAL
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz dünyasında, gelişen teknolojilerle birlikte yeni uygulamalar ortaya çıkmakta, ülkeler eğitim politikalarını bu gelişmelere paralel olarak revize etmektedir. Bunun yanı sıra, ülkeler bu gelişmelere ayak uydurmak için en önemli eğitim ve araştırma kuruluşlarından birisi olan üniversitelere birtakım teşvikler sağlamakta, üniversitelerin gelişiminde ön ayak oynamaktadır. Türkiye bağlamında bu durum ele alındığında, her geçen gün üniversite sayılarının arttığını, neredeyse her şehirde yeni bir üniversite inşa edilerek öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden en iyi şekilde yararlanmasının sağlandığı görülmektedir. Ülkemizin son on yıllık faaliyetlerine baktığımızda, üniversite sayılarındaki artış dikkati çekmektedir. 2008 yılında 138 olan üniversite sayısı 2018 yılı itibariyle 180'e ulaşmıştır. Bu çalışma, niceliksel olarak her yıl belirli bir artış meydana gelen üniversite sayısındaki bu artışın niteliksel olarak ne düzeyde olduğunu araştırmakta, bu artış göz önünde bulundurularak üniversitelerin verileri THE Yüksek Eğitim Dünya Sıralamaları veri tabanındaki öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı, uluslararası öğrenci sayısı, eğitim, araştırma, atıf, endüstriyel gelir ve uluslararası görünüm kategorilerine ait veriler dikkate alınarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda yapılan alan yazın incelemesinde, derecelendirme kuruluşlarının yapmış olduğu sıralama raporlarına yönelik çalışmalarda alan yazında eksiklik göze çarpmaktadır. Bu amaçla, uluslararası kuruluşlar tarafından kabul edilen derecelendirme kuruluşlarından birisi olan "THE Yüksek Eğitim Dünya Üniversiteleri Sıralaması" veri tabanında yer alan sonuçlar incelenmiş, 2011-2018 yılları arasında Türk üniversitelerinin dünya sıralamasındaki mevcut durumu belirtilen parametreler ışığında incelenmiştir. Araştırmaya dahil edilecek üniversiteler ölçüt örneklem tekniği kullanarak THE Yüksek Eğitim Dünya Üniversiteleri sıralamasında ilk 1000+ üniversite arasında olmayı başaran Türk vakıf ve devlet üniversiteleri seçilmiştir. THE Yüksek Eğitim veri tabanındaki 2011-2018 yıllarına ait sıralamalar ele alınarak, yıllara göre Türk üniversitelerinin gelişim grafikleri veri tabanında dikkate alınan ölçütler temelinde oluşturulmuştur. Bu çalışma, ele alınan ölçütler bağlamında Türkiye'deki üniversitelerin mevcut durumları hakkında betimsel bir istatistik sunması açısından önem taşımaktadır. Özellikle, üniversite türü dikkate alınarak raporlaştırılan bulgular, araştırmaya konu olan süreç içerisinde Türk üniversitelerinin dünya sıralamasındaki yeri ve bu süreçte meydana gelen dalgalanmalar açık bir şekilde görselleştirilmiştir. Bu sayede, söz konusu üniversitelerde hâlihazırda görevine devam eden öğretim elemanları, üniversitelerinin mevcut durumlarını inceleyerek geliştirilmesi gereken yönleri hakkında bir ihtiyaç analizi yapabilecektir. Ayrıca, sıralamaya giremeyen diğer 158 üniversite personeli için eksik yönlerini görmeleri konusunda ışık tutacaktır. Bu çalışma, aynı zamanda politikacılar için belirtilen parametreler ışığında Türk üniversitelerinin mevcut durumunu öğrenmelerini sağlayan bir rapor niteliği taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, Türk üniversitelerinin mevcut durumunu uluslararası derecelendirme kuruluşundaki ölçütlere (öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı, uluslararası öğrenci sayısı, eğitim, araştırma, atıf, endüstriyel gelir ve uluslararası görünüm) göre incelemeyi amaçlamaktadır. Alan yazında ele alınan derecelendirme kuruluşları dikkate alındığında, araştırmacılar tarafından THE (Times Yüksek Eğitim) veri tabanındaki verilerin kullanılması uygun görülmüştür. THE (Times Yüksek Eğitim) dünya çapında her kıtada üniversite mükemmelliğini destekleyen bir veri sağlayıcı olan ve üniversite etkinliğinin tüm temel alanlarında detaylı performans bilgisini sunan ve diğer kurumlar (rakipler veya ortak çalışanlar) için bölgelere, ilgili konularda ve diğer temel ölçütlere kıyasla karşılaştırma yapılmasına olanak veren İngiltere merkezli bir kuruluştur. Bu doğrultuda, 2011-2018 yılları arasındaki THE Yüksek Eğitim Dünya Üniversiteleri Sıralaması taranmıştır. Araştırmada kullanılan veriler, "ölçüt örneklem" yöntemine göre, THE Yüksek Eğitim Dünya Üniversiteleri Sıralamasında ilk 1000+ üniversite bandında yer alma kriteri göz önünde bulundurularak amaçlı olarak seçilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, yazılı veya görsel bir belgenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanan ve hem nicel hem de nitel araştırma çalışmalarında kullanılan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Toplan veriler ele alındığında, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları ve uluslararası öğrenci sayısı 2016 yılından itibaren paylaşılmaya başlandığı için bu verilere ait incelemeleri son üç yıllık süreç içesinde ayrı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacılar tarafından elde edilen bulgular tablolar halinde üniversite türü dikkate alınarak raporlaştırılmıştır.

Günümüz dünyasında, gelişen teknolojilerle birlikte yeni uygulamalar ortaya çıkmakta, ülkeler eğitim politikalarını bu gelişmelere paralel olarak revize etmektedir. Bunun yanı sıra, ülkeler bu gelişmelere ayak uydurmak için en önemli eğitim ve araştırma kuruluşlarından birisi olan üniversitelere birtakım teşvikler sağlamakta, üniversitelerin gelişiminde ön ayak oynamaktadır. Türkiye bağlamında bu durum ele alındığında, her geçen gün üniversite sayılarının arttığını, neredeyse her

şehirde yeni bir üniversite inşa edilerek öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden en iyi şekilde yararlanmasının sağlandığı görülmektedir. Ülkemizin son on yıllık faaliyetlerine baktığımızda, üniversite sayılarındaki artış dikkati çekmektedir. 2008 yılında 138 olan üniversite sayısı 2018 yılı itibariyle 180'e ulaşmıştır. Bu çalışma, niceliksel olarak her yıl belirli bir artış meydana gelen üniversite sayısındaki bu artışın niteliksel olarak ne düzeyde olduğunu araştırmakta, bu artış göz önünde bulundurularak üniversitelerin verileri THE Yüksek Eğitim Dünya Sıralamaları veri tabanındaki öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı, uluslararası öğrenci sayısı, eğitim, araştırma, atıf, endüstriyel gelir ve uluslararası görünüm kategorilerine ait veriler dikkate alınarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda yapılan alan yazın incelemesinde, derecelendirme kuruluşlarının yapmış olduğu sıralama raporlarına yönelik çalışmalarda alan yazında eksiklik göze çarpmaktadır. Alan yazında ele alınan derecelendirme kuruluşları dikkate alındığında, araştırmacılar tarafından THE (Times Yüksek Eğitim) veri tabanındaki verilerin kullanılması uygun görülmüştür. THE (Times Yüksek Eğitim) dünya çapında her kıtada üniversite mükemmelliğini destekleyen bir veri sağlayıcı olan ve üniversite etkinliğinin tüm temel alanlarında detaylı performans bilgisini sunan ve diğer kurumlar (rakipler veya ortak çalışanlar) için bölgelere, ilgili konularda ve diğer temel ölçütlere kıyasla karşılaştırma yapılmasına olanak veren İngiltere merkezli bir kuruluştur. Bu doğrultuda, 2011-2018 yılları arasındaki THE Yüksek Eğitim Dünya Üniversiteleri Sıralaması taranmıştır. Araştırmada kullanılan veriler, "ölçüt örneklem" yöntemine göre, THE Yüksek Eğitim Dünya Üniversiteleri Sıralamasında ilk 1000+ üniversite bandında yer alma kriteri göz önünde bulundurularak amaçlı olarak seçilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, yazılı veya görsel bir belgenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanan ve hem nicel hem de nitel araştırma çalışmalarında kullanılan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır.

Yapılan incelemeler sonucu 2011-2018 yılları arasında sıralamaya toplamda 22 Türk üniversitesinin (16=Devlet, 6=Vakıf) girdiği görülmektedir. Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı ve uluslararası öğrenci sayısında devlet üniversitelerinin üstünlüğü dikkat çekmektedir. Eğitim verilerine ait verilerde 2011-2015 yılları arasında önemli farklılıklar görülürken, 2016 yılıyla birlikte bu fark azalmaya başlamıştır. Atıf sayıları ele alındığında vakıf üniversitelerinin bu kategoride keskin farklara sahip olduğu görülmektedir. Endüstriyel gelir kategorisindeki oranlarda da vakıf üniversiteleri daha yüksek oranlara sahiptir. Çalışmanın son kategorisi olan uluslararası görünüm kategorisinde devlet üniversitelerinin vakıf üniversitelerine oranla daha düşük oranlara sahip olduğu, uluslararası tanınırlık bağlamında henüz vakıf üniversitelerinin sahip olduğu ortalama erişemediği dikkat çekmektedir. Araştırmanın bulguları genel olarak ele aldığımızda, 2011-2015 yılları arasındaki verilerde devlet üniversitelerindeki yüksek oranların 2016 yılıyla birlikte düşüşe geçtiği; buna karşın, vakıf üniversitelerinde önemli derecede artış meydana geldiği görülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan incelemeler sonucu 2011-2018 yılları arasında sıralamaya toplamda 22 Türk üniversitesinin (16=Devlet, 6=Vakıf) girdiği görülmektedir. Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı ve uluslararası öğrenci sayısında devlet üniversitelerinin üstünlüğü dikkat çekmektedir. Eğitim verilerine ait verilerde 2011-2015 yılları arasında önemli farklılıklar görülürken, 2016 yılıyla birlikte bu fark azalmaya başlamıştır. Atıf sayıları ele alındığında vakıf üniversitelerinin bu kategoride keskin farklara sahip olduğu görülmektedir. Endüstriyel gelir kategorisindeki oranlarda da vakıf üniversiteleri daha yüksek oranlara sahiptir. Çalışmanın son kategorisi olan uluslararası görünüm kategorisinde devlet üniversitelerinin vakıf üniversitelerine oranla daha düşük oranlara sahip olduğu, uluslararası tanınırlık bağlamında henüz vakıf üniversitelerinin sahip olduğu ortalama erişemediği dikkat çekmektedir. Araştırmanın bulguları genel olarak ele aldığımızda, 2011-2015 yılları arasındaki verilerde devlet üniversitelerindeki yüksek oranların 2016 yılıyla birlikte düşüşe geçtiği; buna karşın, vakıf üniversitelerinde önemli derecede artış meydana geldiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Türk Üniversiteleri, Devlet Üniversiteleri, Vakıf Üniversiteleri, Derecelendirme, THE (Yüksek Eğitim)

Kaynakça

Balcı, A. Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara, Pegem Yayıncılık, 2005.

Bailey, K.D. (1982). Methods of social research (2nd ed.). New York: The Free Pres.

Bogdan, R.C.ve Biklen, S. K.(1982). Qualitative research for education :An introduction to theory and medhods. Boston:Allyn and Bacon.

Duverger, M. Sosyal Bilimlere Giriş: Metodoloji Açısından Çev:Unsal Oskay. Ankara: Bilgi Yayınevi ,1973.

Forster , N. (1994) . The analysis of company documentation. C.Cassell and G. Symon (Eds.) Qualitative methods in organizational research: A pratical quide.London: Sage.

Karasar, N. Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara, Nobel Yayıncılık , 2002.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2003.

(17451) Temel Eğitimde Kamusal Özel İkiliğinin Artması: Türkiye'de Temel Eğitimin Finansmanı Üzerine Bir Değerlendirme

ALİ İLKER KURT

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmada Türkiye'de 1980'li yıllardan 2015 yılına kadar geçen süreçte temel eğitimin finansmanı kapsamında yaşanan değişim/dönüşüm belirlenmeye çalışılmıştır. Kamusal iradenin yapmış olduğu harcamalar, öğrenci sayılarının zamansal gelişimi, yeni liberal politikalar bağlamında değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bunun yanında özellikle temel eğitimin sunumu bakımından özel okul ve öğrenci sayısının 2000'li yıllardan günümüze değişimin seyri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu değişimin ortaya koymak için özellikle 2012 yılından itibaren 4+4+4 şeklinde değiştirilen temel eğitim sisteminin getirdiği finansal değişim/dönüşümün, özel okulların ve özel okullara kayıtlı öğrenci sayısında nasıl bir farklılaşma yarattığı ortaya konulmuştur. Ülkemizde temel eğitim konusunda gösterilen başlıca gayretin geçmiş yıllardan günümüze okullaşma, okuma yazma oranında artış sağlanmasına yönelik ve özellikle kız çocuklarının okullaşma oranında başarı kazanmak olarak özetlenebilir. Bu hedeflerin hala güncel olduğu görülmektedir. İlköğretim eğitimin toplumsal özelliğinin en çok ağırlık kazandığı eğitim düzeyidir. Çünkü ilköğretim, bireylere, yaşamları boyunca toplumsal yaşamın her kesitinde geçerli olan temel becerileri ve yurttaşlık özelliklerini kazandırmaktadır (Ünal, 1996:326). Temel eğitimden yararlanmak, bireyin kapasitesinin tüm yönlerini geliştirmesi ve onun insanlaşma sürecini desteklemesi beklenen temel haklarından biridir ve aynı zamanda tarihsel bir kazanımdır (Aksoy, 2012:19). Temel eğitim ya da ilköğretimin amacı bireye yaşadığı çağın gereklerine ve toplumun beklentilerine uygun bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaktır. Bu yönüyle temel eğitimden bir toplumun bütün kültürel birikim ve değerlerini geliştirmesi, gelecek kuşaklara aktarması beklenir. Bir diğer beklenti ise bireylerin niteliklerini geliştirerek gelecekteki mesleklere hazırlamasıdır. Dünyadaki birçok ülkede temel eğitim bu özelliklerinden dolayı her birey için zorunlu hale getirilmiştir (Güven, 2012:558). İlköğretim tüketici açısından fiyatı göreli olarak düşük ve getirisi yüksek bir eğitim türü olarak algılanması gerekmektedir. Kuşkusuz özel okullar ele alındığında durum farklı olacak, doğrudan maliyetler (öğrenim ve kayıt harçları nedeniyle) arttığı için getiri oranı daha düşük olacaktır. Fakat bu durumda da birey için başka kazançların gündeme gelebileceği ve getiri oranının düşmeyeceği ileri sürülebilir (Ünal, 1996:327). Türkiye'de eğitimin finansmanı, çok büyük ölçüde vergilerle finansmana diğer bir deyişle kamu finansmanına dayanmaktadır. Ancak kamu kesiminin, gerek yasalarda öngörülen miktarda ödeneği ayırmaması ve gerekse eğitime taleple oranlı parasal kaynak aktarmamasıyla ciddi bir finansman sorunu yaşanır olmuştur (Kurul, 2012:314). Ülkemizde temel eğitim bakımından düşünülmesi gerekli konulardan diğeri temel eğitimin niteliği ve yurttaşların almış olduğu kamusal eğitim hizmetinin ne derecede yeterli görüldüğüne ve öğrenci velilerinin isteklerinin ne derecede dikkate alındığına ilişkindir. Özellikle 2012 yılından sonra öğrenci velilerinin, özel okulları geçmiş yıllara göre daha fazla tercih etmeleri, bunun için yüklü ödemeleri göze alabilmeleri artık yurttaşların kamusal temel eğitimin niteliği konusundaki kaygılarının sonucu olduğunu görmek gerekir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapmış olduğu kesin hesap bütçe kanunlarında yer alan temel eğitim harcamalarının analizine dayanması dolayısıyla tarama modeli ile hazırlanmıştır.1980 yılından 2015 yılına kadar 36 yıllık sürede yapılan harcamalardaki değişim seyri yarı logaritmik kalıp yardımı ile (Y=abx) yıllık artış oranları hesaplanmıştır. Y=abx ile bu yöntemle işlem yapıldığında eğilim denklemi Log Y= log a +X(Logb)'dir. Bütün eğri türlerinin logaritmalı grafiklerini çizmek olanaklıdır (Karakütük, 2012:295). Yarı logaritmik kalıp harcamaların zamansal değişiminin hesaplanması için kullanılmasının yanında öğrenci ve okul sayılarının değişiminin ortaya konulmasında da yararlanılmıştır.

Pahalılığın yoğun yaşandığı ülkelerde ve ülkemizde eğitim bütçesinin giderlerinin, eğitim işgörenlerinin aylıklarındaki gelişim incelenmek istendiğinde fiyat artışlarının eğitim harcamaları üzerindeki etkisi giderilerek gerçek gelişme değerlendirilebilir, zaman dizisindeki yılların değerleri birbiriyle karşılaştırılabilir. Başka bir deyişle cari fiyatlarla belirtilmiş olan eğitim giderlerinin sabit fiyatlarla belirtilmesi gerekir (Karakütük, 2012:390). Nominal harcamaların sabit fiyatları çevrilmesi amacıyla 1980 yılından 2015 yılına kadar TÜİK tarafından hazırlanan TÜFE kullanılmıştır. Ülkemizde fiyatlar genel seviyesinin görece düzenli bir seyir izlemesinden dolayı 2005 yılı sabit yıl olarak seçilmiştir. TÜFE sayıları 12 ayın ortalaması alınarak o yıla ilişkin katsayı göz önüne alınmıştır.

Çalışmada harcamaların belirlenmesinde Kesin Hesap Bütçe Kanunlarından yararlanılmıştır. Çünkü bu kanunlar mali yıl sonunda yapılan harcamaların tutarını gösteren belgelerdir.

Geleceğe ilişkin öğrenci ve okul sayıları kestirimlerinde bulunabilmek için de geometrik artış yöntemi hesaplamasında bileşik faiz yöntemi kullanılmıştır (Karakütük, 2012:269). Bu hesaplama için kullanılan bağıntı:

Pn= P0. (1+ r)n 'dir.

Pn=Hesaplanmak istenen yıldaki değer (nüfus, öğrenci, öğretmen, harcama vb.)

P0= Başlangıç yılındaki değer (nüfus, öğrenci, öğretmen, harcama vb.)

n= Bu iki dönem arasındaki yıl sayısı.

r = Yıllık ortalama artış oranını göstermektedir

Temel eğitim, niteliği gereği, eğitimin en önemli dizgelerinden birini oluşturmaktadır. Bu bakımdan eğitim bütçelerinden en fazla payın ayrıldığı bölümdür. 1980'li yıllardan sonra yeni liberal politikaların da etkisiyle, kamusal kaynaklarda kısıntıya gidilmesi, yeterli kaynağın ayrılamaması, eğitim hizmetlerinin niteliğinde önemli iyileştirmelerin yapılmasının önünde engel olmaktadır. 1990'lı yıllardan sonra artan özel okul sayıları ve yarışmaya dayalı bir yapının olması nedeniyle de özel okullara talebin arttığı görülmektedir. Bu gelişmelerin kamu okullarını nasıl etkilediği, finansman konusunda yaşanan değişmelerin ortaya konması oldukça önemlidir. Bu yapı aynı zamanda özel olanla kamusal olanın arasındaki ayrışmanın artmasına neden olmaktadır. "Param olsa özel okula veririm." Cümlesinin, kamu okullarına olan güveni sarsması kaçınılmaz görünmektedir. Bu bağlamda özel olan ile kamusal hizmetlerin ölçütlerinin neler olduğunun ortaya konması oldukça önem arz etmektedir. Bu çalışmada temel eğitimin finansmanından yola çıkılarak, devlet ve özel okulların okul ve öğrenci sayısındaki değişmeler ve bu durumun yarattığı finansal değişiklikler yaşanan değişimi görebilmek için hayati niteliktedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'de 1980-2015 yılları arasında MEB kamusal eğitim harcamalarının 2005 yılı sabit fiyatları baz alındığında yıllık ortalama % 5,6 düzeyinde artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Temel eğitim kapsamında ilköğretim okullarına yapılan harcamalara bakıldığında artış oranının yıllık ortalama % 5,4 düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Temel eğitimde öğrenci başına maliyetin okul öncesi eğitim öğrenci sayısı da göz önüne alındığında 1994 yılından günümüze yıllık ortalama % 1,3 düzeyinde artış gösterdiği ortaya çıkmaktadır. 1994 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın harcamalarının temel eğitim harcamalarına oranı % 59,8 iken 2015 yılında bu oranın % 48,8 düzeyine düştüğü gözlenmiştir. Temel eğitimde son 5 yıldan bugüne okul öncesi eğitim gören öğrenci sayısının düzenli olarak arttığı gözlenirken ilköğretim düzeyindeki öğrenci sayısında düşüş yaşandığı görülmektedir. Bu durum ilköğretim düzeyinde son beş yılda özel ilkokul ve ortaokul sayılarındaki artış göz önüne alındığında yurttaşların son beş yılda özel okullara yöneldiğini ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Temel eğitimin finansmanı, kamusal harcamalar temel eğitimde öğrenci başına maliyet, kamusal harcamalar

Kaynakça

Aksoy H. H. (2012) Tarihin Tekerleğini Geriye Sürmek. Eleştirel Pedagoji Dergisi. Yıl 4. Sayı:21, 19-28.

Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve Fatih Projesi Yasa Tasarısı = Reform mu?. Elementary Education Online, 11(3), 556-577.

Karakütük, K. (2012). Eğitim Planlaması. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.

Karakütük, K. (2001). Cumhuriyetin Kuruluşundan Plânlı Döneme Kadar Eğitimin Finansmanı: 1923-1960. Milli Eğitim Dergisi, 149, 324-336.

Kurul, N. (2012). Eğitim finansmanı. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Tuzcu, G. (2006) Avrupa Birliği'ne Giriş Süreci ve Eğitimde Vizyon 2023. Ankara. Türk Eğitim Derneği.

Ünal, L. I. (1996). Eğitim Ekonomisi. Ankara. Epar Yayıncılık.

Yolcu, H. (2007). Türkiye'de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.

(17880) "Politik Olan" Çerçevesinde Eğitimi Düşünmek: Eğitim Politik Midir?

YALÇIN ÖZDEMİR
NİĞDE ÖMER HALİS DEMİR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Tarihsel ve toplumsal bir olgu olarak eğitimsel gerçeklik, içerisinde varolduğu toplumsal gerçekliğin ve bu gerçekliğe içkin toplumsal güç ilişkilerinin izlerini taşırken, kendisi de içerisinde yer aldığı bu güç ilişkilerinin şekillenmesi sürecine dâhil olur. Bir diğer deyişle, eğitim ve toplumsal gerçeklik arasında diyalektik bir ilişki hüküm sürer. Bu nedenle, eğitimsel olanın anlamlandırılması ve "değişen eğitim paradigmalarının, eğitimdeki farklı yöntem, yönelim ve politikaların" çözümlenme sürecinde eğitimsel ve toplumsal gerçeklik arasındaki diyalektik ilişkinin varlığı unutulmamalı ve çözümlemelerde bu ilişki dikkate alınmalıdır.

Eğitimsel ve toplumsal gerçeklik arasındaki diyalektik ilişkinin varlığının temel olarak iki önemli anlama sahip olduğu ifade edilebilir. Bunlardan ilki, eğitimsel olanın toplumdan-toplumsal olandan ayrıksı olarak incelenemeyeceği, eğitimselin, toplumsala içkin tüm eşitsizlikleri, güç ilişkilerini ve toplumsal mücadeleleri kendi içerisinde taşıdığıdır. Böylelikle eğitimsel olanın "her türlü değerden" ayrıksı olarak ele alınabilecek teknik bir süreç olarak çözümlenmesine ilişkin bilimsel yöntemlerin de sorunsallaştırılmasından bahsedilebilir. Zira eğitimsel meseleler, asla iktidar meselesinden ayrıksı ele alınamaz (Torres, 1996). Eğitim ve toplumsal gerçeklik arasındaki diyalektik ilişkinin ikinci önemli anlamı ise, eğitimsel olanın yalnızca "toplumsal yeniden üretim" aygıtı olarak anlamlandırılamayacağı, eğitimsel olanın toplumsal olanın dönüşümü çerçevesinde de potansiyel bir anlamının olduğudur. Böylelikle eğitimsel olanın varlığına ilişkin olarak konumlanacağımız teorik zeminin (ontolojik kabuller), eğitimde izleyeceğimiz yeni yönelimleri, eğitimi ele alma ve analiz etme biçimimizi ve aynı zamanda eğitimsel olanı ele alırken kullanacağımız teknik ve araçları da (epistemolojik-metodolojik tercihler) şekillendireceğinden bahsedilebilir.

Her ne kadar eğitimsel gerçekliğin ontolojisine ilişkin kabullerimiz, sonrasında eğitimsel olanın özellikle metodolojisine ve aynı zamanda epistemolojisine ilişkin tutumlarımızı ve tercihlerimizi şekillendiriyor olsa da, günümüzde ontolojik sorgulamalar giderek ikincilleştirilmekte ve pozitivist yaklaşımlar tarafından marjinalleştirilmektedir. Bu durumun en önemli örneklerinden birisi, eğitimsel olanın politik niteliğine ilişkindir.

Günümüzde eğitimin/eğitimsel olanın politik olup olmadığı sorusu, neredeyse cevabı ilk elden olumsuz bir yanıtla yanıtlanan ya da sorulması bile gereksiz olarak kavranan-kavratılmaya çalışılan bir sorudur. Diğer taraftan, günümüzde eğitim politikalarının etkililiğinin nasıl hesaplanabileceği, değerlerden ziyade verilere dayalı olarak eğitimsel politikaların nasıl üretilebileceği gibi konular, özellikle eğitim politikaları alanında sıklıkla dillendirilebilmektedir. Bir anlamda eğitimin varoluşunun politikliği meselesi büyük ölçüde metodolojik ve epistemolojik tartışmalar arasında unutulmaktadır. Diğer taraftan eğitimsel olanın politik olup olmadığı meselesi, eğitimsel olanı anlamlandırma biçimimizi hem yansıtan hem de onu biçimlendiren asli konulardan birisi olarak incelenmelidir.

Bu çerçevede bu çalışmanın amacı, eğitimin politik bir gerçeklik olup olmadığı sorusunun çözümlenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, eğitimin politik bir gerçeklik olup olmadığı sorusunun çözümlenmesini amaçlayan kuramsal/derleme türünde bir çalışmadır.

Kabul edilebileceği üzere, eğitimin politik bir gerçeklik olup olmadığı sorusu, öncelikle herhangi bir fenomenin politik olup olmadığını hangi kritere dayanarak kararlaştırabileceğimize bağlı olarak farklı şekillerde yanıtlanabilir. Bir diğer deyişle, politik olanın ne olduğu, politik olana politik niteliğini veren şeyin ne olduğu soruları eğitimin politik bir gerçeklik olup olmadığı sorusunun yanıtlanması açısından hayati önem taşırlar. Bu nedenle çalışmanın ilk bölümünde "politik olan"ın ne olduğuna ilişkin farklı yaklaşımlar derlenerek çözümlenecektir. Çalışmada bu çerçevede öncelikle "politik olan"ı politika kavramından ve politika kavramını da büyük ölçüde devlet-iktidar üzerinden anlamlandıran (Vergin, 2006) formalist kavrayışlar irdelenecektir. Ardından çalışmalarında politikanın formalist bir çerçevede kavranmasına yönelik yaklaşımları reddeden Carl Schmitt (2012) Jacjues Ranciere (2007) ve Chantal Mouffe (2010; 2013) gibi düşünürlerin "politik olan"ı nasıl anlamlandırdıkları irdelenecektir. Böylelikle "politik olan"ın kavranmasına yönelik iki temel yaklaşım biçimi, farklılık ve benzerlikleri ile birlikte betimlenmeye ve analiz edilmeye çalışılacaktır

Çalışmanın ikinci bölümünde ise, "politik olan"ın tasnifine yönelik teorik yaklaşımlardan yola çıkılarak eğitimin politikliğine ilişkin verilebilecek farklı yanıtlar ve bu yanıtların eğitimsel paradigma, yönelim ve yöntemlerimize olası yansımaları irdelenecektir. Öte yandan eğitimin politikliğine ilişkin farklı yaklaşımların eğitimin politikliğine yükledikleri anlamların da aynı olmadığı gösterilmeye çalışılacaktır. Zira eğitimin politik bağlam-niteliği, eğitimsel gerçekliğe ilişkin epistemolojik ve metodolojik konumlanışımızı doğrudan etkilemektedir.

Tarihsel ve toplumsal bir olgu olarak eğitimsel gerçeklik, içerisinde varolduğu toplumsal gerçekliğin ve bu gerçekliğe içkin toplumsal güç ilişkilerinin izlerini taşırken, kendisi de içerisinde yer aldığı bu güç ilişkilerinin şekillenmesi sürecine dâhil olur. Bir diğer deyişle, eğitim ve toplumsal gerçeklik arasında diyalektik bir ilişki hüküm sürer. Bu nedenle, eğitimsel olanın anlamlandırılması ve "değişen eğitim paradigmalarının, eğitimdeki farklı yöntem, yönelim ve politikaların" çözümlenme sürecinde eğitimsel ve toplumsal gerçeklik arasındaki diyalektik ilişkinin varlığı unutulmamalı ve çözümlemelerde bu ilişki dikkate alınmalıdır.

Eğitimsel ve toplumsal gerçeklik arasındaki diyalektik ilişkinin varlığının temel olarak iki önemli anlama sahip olduğu ifade edilebilir. Bunlardan ilki, eğitimsel olanın toplumdan-toplumsal olandan ayrıksı olarak incelenemeyeceği, eğitimselin, toplumsala içkin tüm eşitsizlikleri, güç ilişkilerini ve toplumsal mücadeleleri kendi içerisinde taşıdığıdır. Böylelikle eğitimsel olanın "her türlü değerden" ayrıksı olarak ele alınabilecek teknik bir süreç olarak çözümlenmesine ilişkin bilimsel yöntemlerin de sorunsallaştırılmasından bahsedilebilir. Zira eğitimsel meseleler, asla iktidar meselesinden ayrıksı ele alınamaz (Torres, 1996). Eğitim ve toplumsal gerçeklik arasındaki diyalektik ilişkinin ikinci önemli anlamı ise, eğitimsel olanın yalnızca "toplumsal yeniden üretim" aygıtı olarak anlamlandırılamayacağı, eğitimsel olanın toplumsal olanın dönüşümü çerçevesinde de potansiyel bir anlamının olduğudur. Böylelikle eğitimsel olanın varlığına ilişkin olarak konumlanacağımız teorik zeminin (ontolojik kabuller), eğitimde izleyeceğimiz yeni yönelimleri, eğitimi ele alma ve analiz etme biçimimizi ve aynı zamanda eğitimsel olanı ele alırken kullanacağımız teknik ve araçları da (epistemolojik-metodolojik tercihler) şekillendireceğinden bahsedilebilir.

Her ne kadar eğitimsel gerçekliğin ontolojisine ilişkin kabullerimiz, sonrasında eğitimsel olanın özellikle metodolojisine ve aynı zamanda epistemolojisine ilişkin tutumlarımızı ve tercihlerimizi şekillendiriyor olsa da, günümüzde ontolojik sorgulamalar giderek ikincilleştirilmekte ve pozitivist yaklaşımlar tarafından marjinalleştirilmektedir. Bu durumun en önemli örneklerinden birisi, eğitimsel olanın politik niteliğine ilişkindir.

Günümüzde eğitimin/eğitimsel olanın politik olup olmadığı sorusu, neredeyse cevabı ilk elden olumsuz bir yanıtla yanıtlanan ya da sorulması bile gereksiz olarak kavranan-kavratılmaya çalışılan bir sorudur. Diğer taraftan, günümüzde eğitim politikalarının etkililiğinin nasıl hesaplanabileceği, değerlerden ziyade verilere dayalı olarak eğitimsel politikaların nasıl üretilebileceği gibi konular, özellikle eğitim politikaları alanında sıklıkla dillendirilebilmektedir. Bir anlamda eğitimin varoluşunun politikliği meselesi büyük ölçüde metodolojik ve epistemolojik tartışmalar arasında unutulmaktadır. Diğer taraftan eğitimsel olanın politik olup olmadığı meselesi, eğitimsel olanı anlamlandırma biçimimizi hem yansıtan hem de onu biçimlendiren asli konulardan birisi olarak incelenmelidir.

Bu çerçevede bu çalışma eğitimin politik bir gerçeklik olup olmadığı sorusunun çözümlenmesini amaçlayan kuramsal/derleme türü bir çalışmadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitimin politik olup olmadığı sorusunun yanıtı politik olanın alanına dahildir. Bir diğer deyişle, eğitimsel olanın politik olup olmadığına ilişkin verilebilecek evrensel bir "en iyi yanıt" yoktur. Politik olan politikadan çıkarsanarak anlaşılamaz. Eğitimin politikliği de bu çerçevede eğitimsel adına- eğitimselle ilişkili politikalardan ya da icraatlerden çıkarsanarak yordanamaz. Günümüzde eğitimin politikliği sorusu giderek daha az sorulan ve tartışılan bir olgudur. Bunun en önemli nedenlerinden birisi, "politik olanı" kavrama biçimimizle ilişkilidir. Öte yandan eğitimsel araştırmalara hakim olan pozitivist metodolojik yaklaşımlar eğitimsel olanı her türlü güç ilişkisi ve iktidar yapısından azade apolitik bir gerçeklik olarak tasavvur etmekte ve bu nedenle de eğitimsele ilişkin kavrayış biçimlerini zedelemektedir.

Anahtar Kelimeler : Eğitimin politikliği, politik olan.

Kaynakça

Carl S. (2012). *Siyasal Kavramı*. (Çev: Ece Göztepe). (Der Begriff des Politischen) Metis Yayınları, İstanbul .

Rancière, J. (2007). *Siyasalın Kıyısında*. (Aux bords du politique. Translator: Aziz Ufuk Kılıç) Metis, İstanbul.

Mouffe, C. (2013). *Siyasal Üzerine* [On The Political] (Çeviren: Mehmet Ratip). İletişim Yayınları. İkinci Baskı. İstanbul.

Mouffe, C. (2010). *Siyasatin Dönüşü*. [The Rerun of the Political, çeviren: Fahri Bakırcı, Ali Çolak). Epos Yayınları, Ankara.

Torres, C. A. (1995-1996). State and Education Revisited: Why Educational Researchers Should Think Politically about Education. **Review of Research in Education**, Vol. 21 (1995 - 1996), pp. 255-331

Vergin, Nur. (2006). *Siyasetin Sosyolojisi: Kavramlar, Tanımlar, Yaklaşımla*r. Bağlam Yayıncılık, Ankara

(15991) Değerler Eğitimi Etkinlikleri: Devlet Okulu ve Özel Okul Karşılaştırması

BETÜL TUĞSAT KARAHAN AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SÜLEYMAN KARATAŞ AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EMEL SÜNTER IĞDIR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Değer kelimesi Latince *kıymetli olmak* veya *güçlü olmak* anlamına gelen *valere* kökünden türetilmiştir (Köylü, 2016). Türk Dil Kurumu değer kelimesinin anlamını bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünüdür şeklinde açıklamıştır.

Köylü (2016) ye göre alan yazıda yapılan bazı tanımlardan hareketle 'değer' veya 'değerler'; örf ve adetlerle yaşama yerleşmiş olan inanç tipidir. Köylü (2016) değer kavramlarını şöyle açıklamıştır, insan açısından değer; bireylerin tutumuna, davranışına, yaşamına yön veren, kural görevi gören, bireyin davranış biçimleri araçları ya da sonuçları arasından seçim yapmasına yardımcı olan bireye doğru düşünmesine, doğru değerlendirmesine ve doğru eyleme yönelmesine rehberlik eden ölçüt, rehber, kılavuz, standart ve kuralladır. Toplum açısından değer; toplumun yaşam amaçlarına, gayretlerine referans olan, yaşama yerleşmiş ve toplumun çoğunluğu tarafından onaylanan inanç, ortak düşünce, yargı, amaç ya da hedeflerdir. Din ve ideoloji açısından değer ise ilahi/beşeri kaynağı veya ideolojiyi referans alan her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural veya kıymetlerdir.

Tarih boyunca, dünyanın hemen her köşesinde eğitimin iki temel amacı olmuştur: ilki insanların daha akıllı olmalarını; ikincisi de bireylerin daha iyi insanlar ve vatandaşlar olmalarını sağlamaktır (Altan, 2011).

Eğitimin en önemli rollerinden biri toplumsal yaşam içinde evrensel, yerel ve kültürel değerler sistemini bireylere iletmektir. Değer yaratmak, yaratılan ve herkes tarafından kabul edilen değerleri davranış haline getiren bireyler yetiştirmek eğitimin temel hedeflerinden biridir. Bireylerin davranışları doğrudan ya da dolaylı olarak değerler tarafından yönlendirilir. Çocukların doğruları öğrenmesi ve hangi davranışların başka insanlar tarafından kabul edilebilir olduğunu öğrenmesi için yardıma ihtiyaçları vardır. Değer ile eğitim ilişkisi bu aşamada öne çıkmaktadır (Aydın,2010).

Değer, insanlarda doğuştan getirilmeyen, yaşam içerisinde gözlem ve etkileşim sonucunda yaşanarak öğrenilen, başka bir deyişle öğretilebilen ve öğrenilebilen bir olgudur. Kültürlere göre değerlerin değişiklik göstermesi bize sonradan öğretilmiş olduğunu ispatlar.

Çocuklar yeterince deneyimleri olmamalarından dolayı karşılaştıkları sosyal olay ya da durumlar karşısında hangi durumda nasıl bir olumlu sosyal davranış göstermeleri gerektiğini bilmeyebilirler. Kurum olarak okullarda verilen eğitimden ayrıca yaşadığımız toplumun yetişkin bireylerinden veya yaşıtlarından hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini öğrenirler.

Okul bireylerin sosyalleşmesinde özellikle değerleri öğrenme sürecinde en etkili kurumdur. Özellikle ilkokul eğitiminin zorunlu olması sayesinde ortak değerlerimiz yetişmekte olan nesle, hemen hemen her öğrenciye daha kolay aktarılmaktadır. Okulların kültür aktarımı yaparken görevi, okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, belirlenen kurallar çerçevesinde öğrencileri disipline etmek, öğrencilerin ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmak ve kişiliklerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenciler okulda akademik eğitimin yanında birbirlerine karşı saygılı olmayı, anlayışlı ve hoşgörülü olmayı, yardımsever olmayı da öğrenirler. Değerler eğitimi sadece okullarda yapılan bir eğitim olarak düşünülmemeli, ailenin de rolü göz önünde bulundurulmalıdır. Zaten okul çağında çocukları olan aileler okulda yapılan değerler eğitimi faaliyetlerinden etkilenmektedir. Okullar, ailede edinilen değerlerin daha da sağlamlaştırılacağı ve üzerine yeni değerlerin inşa edileceği ortamlardır (Keskin (2008).

Araştırma Yöntemi

Türkiye'de devlet okulları ile özel okullar arasında yapılan değerler eğitimi etkinliklerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmacılar, belli bir konu ile ilgili araştırma yaparken o konunun 'ne kadar ' ya da ' ne kadar iyi' olduğunu öğrenmekten çok daha geniş bir bakış açısı elde etmek isterler. Örneğin, bir dersin nasıl öğretildiği, bu ders için nasıl hazırlanıldığı, öğrencilerin neler yaptıkları, ne tür etkinliklerin işe koşulduğu, öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerin neler olduğu araştırılır. Bunların gerçekleştirilebilmesi için de öğrenci ve öğretmenlerin deneyimleri doğal ortamlarında gözlemlenmeye ya da raporlanmaya çalışılır. Bu örnek bu tür çalışmaları yapan araştırmacıların, bir olayın ya da olgunun hangi sıklıkla çıktığını sorgulamak yerine belli bir etkinliğin niteliği üzerine odaklandıklarını göstermektedir. Fraenkel ve Wallen (2006) ilişkilerin, etkinliklerin, durumların ya da materyallerin niteliğinin incelendiği bu tür çalışmaları nitel araştırmalar olarak tanımlamışlardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz,

Demirel, 2014). Bu anlatımdan yola çıkarak bir devlet okulu ve bir özel okul doğal ortamlarında ziyaret edilmiş, öğrenciler tarafından yapılmış değerler eğitimi etkinlikleri hem gözlem yoluyla hem de yazılı dökümanların incelenmesi yoluyla çalışılmıştır. Yapılan bu nitel araştırmanın odak noktasında da okulda yapılan etkinliklerin hedefi, içeriği, yöntemi ve yapılan etkinliklerin kazanımı ile ilgili geri dönütlerin değerlendirmesi yer almıştır.

Özet

Bu araştırmanın amacı, lise düzeyinde, bir devlet okulunda ve bir özel okulda, uygulanan değerler eğitimi ekinliklerini hedeflenen değer, içerik, yöntem ve değerlendirme kategorilerine ayırarak karşılaştırmaktır. Araştırma verileri devlet okulu ve özel okulda yapılan etkinlikler ile ilgili dökümanlardan elde edilen verilerle sınırlıdır. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre; öğretilmesi hedeflenen değerler her iki okulda da eğitim programına alınmış ancak özel okulda içerik bakımından daha zengin ve daha etkili bir şekilde uygulandığı görülmüştür. Yöntem bakımından her iki tür okulda da hem sınıf içi hem okul içi etkinlikler yapılmış ancak kapsam bakımından yapılan etkinliklerin özel okulda daha geniş öğrenci ve veli kitlesine ulaştığı tespit edilmiştir. Yapılan etkinliklerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ile ilgili değerlendirmeler incelenmek istenmiş ancak her iki okulda da değerlendirme yapıldığına dair herhangi bir doküman tespit edilmemiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Devlet okulu ve özel okulda yapılan değerler eğitimi etkinliklerinin karşılaştırılmalı bir şekilde incelenmesini amaçlayan bu araştırmada, iki okul arasında yapılan etkinliklerin farklılıkları ortaya çıkarılmaya, eksiklikleri tespit edilmeye ve öğrencilere 'değer' eğitimi vermek için çabalayan öğretmen ve yöneticilere yeni ufuklar açılmaya çalışılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, yapılan doküman incelemesi sonucunda bazı alt amaçlar oluşturulmuştur. Hedef, içerik, yöntem ve değerlendirme bölümlerinden oluşan alt amaçlar da kendi içerisinde detaylandırılmıştır.

Araştırma sonucunda; öğretilmesi hedeflenen değerler açısından hem özel okulda hem de devlet okulunda etkinlikler yapılmış ancak özel okulda devlet okuluna oranla içerik ve kapsam açısından daha çeşitli ve daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Yöntem açısından her iki okulunda aynı yöntemlerle eğitim verdikleri ancak özel okulda okulun çoğunluğunu kapsayan gurup çalışmasının daha fazla yapıldığı görülmüştür. Her iki okulda da yapılan çalışmaların ne oranda öğrenciler tarafından davranış haline getirildiği ile ilgili herhangi bir geri dönüt çalışmasına rastlanmamış olması son derece üzücüdür.

Anahtar Kelimeler : Devlet okulu, özel okul, değerler eğitimi, değerler eğitimi etkinlikleri, lise

Kaynakça

Akbaş, O. (2006). Değerler Eğitimi Programlarına Genel Bir Bakış. *Kurumsal Eğitim Bilim*, (2),1-18

Altan, M. Z. (2011). Çoklu Zeka Kuramı ve Değerler Eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, (4), 5-14.

Aydın, M. Z. (2010). Okullarda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış*, (18), 16-19.

Aytaç, T. (1999). Okul Merkezli Yönetim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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

Dilmaç, B. , Şimşir, Z. (2006) Okullarda Değerler Eğitimi.

https://www.researchgate.net/profile/Zeynep_Simsir/publication/312057443_Okullarda_ Degerler_Egitimi/links/586d62ae08ae6eb871bcecfe/Okullarda-Degerler-Egitimi adresinden 15.12.2017 tarihinde edinilmiştir.

Köylü, M. (2016). *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık

Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri: ***Kuramsal Eğitim Bilim***,(2), 1-18.

M.E.B (1973). Milli Eğitimin Genel Amaçları, Milli Eğitim Temel Kanunu.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.htmladresinden 15 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Şişman, Turan S. (2003). Eğitimde Yerelleşme ve Demokratikleşme Çabalarına Teorik Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (4), 300-315.

(15993) Mıchel Foucault'un Panoptikon Metaforuna Göre Bireyliğin İnşaası (Türkiye Cumhuriyeti Ulus-Devlet Kuruluşu Örneği)

HATİCE TEZER ASAN	ENGİN ASAN	DİLEK ÇAPAR	GÜLFİZE KARA
İZMİR/ALİAĞA REHBERLİK VE AR. MER.	OKAN ÜNİ.	MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ.	BURSA ALİ BAKGÖR ASM

ÖZET

Problem Durumu

1926-1984 yılları arasında yaşamış olan ve çalışmalarında "iktidar" kavramı üzerine yoğunlaşan çağdaş Fransız düşünürü Michel Foucault, 'bilgi'nin iktidarın ürettiği gerçekliklerden başka bir şey olmadığını belirtmektedir. Foucault, Jeremy Bentham'ın hapishaneler için kurguladığı panoptikon metaforunu toplumsal yapılanmalar ve dolayısıyla bireysel varoluş kavramı üzerine uyarlayarak kritik etmiştir. Zira panoptikon, izlenenler açısından, görünmez olan bir göz tarafından sürekli gözetleniyor duygusunun uyandırıldığı bir kontrol mekanizmasını ifade etmektedir. İktidarın panoptikon aracılığıyla, görünmeyen bir şekilde bireylerin hayatının tüm alanına yerleştiğini düşünen Foucault, bu sistematik gözetleme ve kontrolün, toplum içinde var olan çeşitli kurumlar sayesinde sürdürüldüğünü savunmaktadır. Foucault, modern toplum yapılarında özellikle eğitim kurumlarını insanları disipline ederek onlara bir öznellik kazandıran ve böylelikle onları iktidar ilişkilerinin öznesi olduğu kadar nesnesi haline de getiren kurumlar olarak görmüştür (Foucault, 2003, s. 35-46).

Eğitimin işlevlerini gerçekleştirme ve yürütme ortamları olan 'okul', çocuklara kuvvetli bir ahlâk ve karakter vermenin yanı sıra, birçok bilimleri ve meslekleri onlara kazandırarak, genç neslin sosyal hayata uyumunu sağlayan müesseseler olarak tanımlanmaktadır (Kanad, 1951, s.49). Bu haliyle eğitim, var olan erk ve siyasî teşkilâtlanmanın olduğu kadar, topluma hakim olan ideolojinin ve değerlerin de taşıyıcısı, besleyicisi, ileticisi konumundadır. Çocuğa belli davranış kalıplarını benimsetmek üzere izlenen yol ve yöntemler (Yavuzer, 2001, s.103) olarak tanımlanan 'disiplin' ise bu sürecin organize edilmesini, denetlenmesini, teşkilâtlanmasını sağlayan uygulamalardan oluşmaktadır. Disiplin süreci aynı zamanda 'birey, vatandaş, sosyal kişilik' oluşumunu da içermektedir.

Toplumdaki iktidar biçimlerinin eğitim kurumları üzerinden işlemekte olduğu anımsandığında, eğitim sisteminin, nihaî olarak egemen grupların elinde biriken ekonomik, siyasî ve kültürel kontrol için kullanılan -işletme odaklı- bilginin üretimini yapabilme gücüne sahip olduğu, son dönemde eğitim ve sosyal bilimcilerce sıklıkla ifade edilmiştir. Eğitim, bu haliyle egemen grupların gözetim, denetim ve kontrol altında bulundurma aracı olma işlevine de sahip olabilmektedir (Apple, 2006, s.10-64).

Bu çalışmada Foucault'a göre bireylerin fiziksel varoluşlarından toplumsal kimliklerine kadar her alana yayılan iktidar temelinde modern toplumun eleştirisi yapılacaktır. Bu eleştiri yapılırken modernite içinde izlenen eğitim felsefesi sorgulanmıştır. Foucault'nun iktidar, bilgi ve "varlık" sorgulamalarından hareketle Türk Cumhuriyet Devrimi'nin inşa edildiği dönem mercek altına alınmış; toplumsal itaat ve rızanın yeniden üretilmesi, özgürlük, 'bilgi'nin gerçekliği, sosyal ahlakın oluşturulması ve birey kavramları sorgulanmıştır. Bu sorgulamadan hareketle çalışma ile bugünün izlerinin sürülmesine ve günümüzün felsefe ile düşünülmesine katkıda bulunması hedeflenmiştir.

Bu çalışmanın problem konusu ve amacı, Türkiye Cumhuriyet'inin kuruluşunun ilk yıllarındaki (1923-1946 yılları arası) eğitim ideolojisi çerçevesinde şekillendirilen eğitimde birey yetiştirme anlayışına ışık tutmak; yeni kurulan Cumhuriyet'te toplumun ve devletin ihtiyaç duyduğu 'vatandaş' anlayışı üzerinden gerçekleştirilmeye çalışılan birey yetiştirme anlayışının izlerini sürmektir. Bu çalışmada:

1. Son Osmanlı dönemi birey yetiştirme algısı ve yenileşme çalışmaları,

2. Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki (1923-1946) birey yetiştirme çabaları ve bu çalışmaların panopticon metaforuna göre analizi, tarihi belgeler ışığında ele alınmış ve incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, "kuramsal analitik araştırma" modeline dayalı bir çalışmadır. Kuramsal analitik araştırma, mevcut durumun belirlenmesi ve analiz edilmesine yönelik bir araştırma modelidir. Çalışmada çözümleyici analize ulaşmak için -nitel araştırma desenine uygun olarak- nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yapılmıştır. Dolayısıyla araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.19).

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan "çözümleyici analiz deseni" kullanılmıştır. Çözümleyici analiz çalışması, bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde araştıran ve durumları çok yönlü, sistemli ve

derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Cohen ve Manion, 1997, s.106; Patton, 1990, s.384). Bu analiz türü; durumun sınırlanması, araştırma olgusunun belirlenmesi, veri setinin araştırılması, bulguların oluşturulması, yorumların yapılması ve sonuçların yazılması aşamalarını içerir (Bassey, 1999, s.66; Denzin ve Lincoln, 1996, s.103). Zira, tarama ve analiz modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1999, s.76-77). Buna paralel olarak kuramsal araştırmalar da, bilgi edinmek için bilgi aramaya yönelik çalışmalardır (Neel 1981, s. 9). Dolayısıyla bu yöntem, Türk Cumhuriyet Devrimi'nin inşa edildiği dönemde yetiştirilmek istenen birey profilinde panoptikonun izlerini sürmeyi amaçlayan bu araştırma için uygun bir yaklaşımdır.

Veri toplamak için yararlanılan döküman incelemesi sürecinde araştırma bulgularının karşılaştırılması ve zenginleştirilmesi açısından kayıt ve raporlardan, disiplin yasa ve yönetmelikleri arşivlerinden, tarihi dokümanlardan yararlanılmıştır.Aynı zamanda çalışma, Türk Cumhuriyet Devrimi'nin gerçekleştirildiği dönemin yanında Michel Foucault'un bilgi-iktidar temalı çalışmaları ve felsefi sorgulamalara dayanan geniş bir literatür ile desteklenmiştir.

1926-1984 yılları arasında yaşamış olan ve çalışmalarında "iktidar" kavramı üzerine yoğunlaşan çağdaş Fransız düşünürü Michel Foucault, modern eğitim kurumlarını insanları disipline ederek onlara bir öznellik kazandıran ve böylelikle iktidar ilişkilerinin öznesi olduğu kadar nesnesi haline de getiren kurumlar olarak görmüştür. Çalışmalarında 'iktidar' kavramı üzerine yoğunlaşan Foucault, bilgimizin iktidarın ürettiği gerçekliklerden başka bir şey olmadığını (Spargo, 2000, s.6) hatta buna ek olarak iktidarın, kültürel geleneği, toplumsal bir meşrulaştırma olarak sunmakta olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre politik iktidar 'yukarıdan'değil 'aşağıdan' kültürel geleneğe dayandırılarak meşrulaştırılmaktadır (Habermas, 2007, s.47). Bu meşrulaştırma sürecinde de eğitim önemli bir işleve sahip olarak öne çıkmaktadır.

Foucault, Jeremy Bentham'ın hapishaneler için kurguladığı panoptikon metaforunu toplumsal yapılanmalar ve dolayısıyla bireysel varoluş kavramı üzerine uyarlayarak kritik etmiştir. Zira panoptikon, izlenenler açısından, görünmez olan bir göz tarafından sürekli gözetleniyor duygusunun uyandırıldığı bir kontrol mekanizmasını ifade etmektedir. İktidarın panoptikon aracılığıyla, görünmeyen bir şekilde bireylerin hayatının tüm alanına yerleştiğini düşünen Foucault, bu sistematik gözetleme ve kontrolün, toplum içinde var olan çeşitli kurumlar sayesinde sürdürüldüğünü savunmaktadır.

Osmanlı'nın son dönem eğitim reformları ve son süreçte Osmanlı eğitimi altında yetişen entelektüellerini ve eğitimci tabakasını miras alan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yılları, devrimlerin, yeni yönetim anlayışının ve yeniliklerin yaygın bir şekilde halka kazandırılmak istendiği bir dönemdir. Yeni cumhuriyetin ve demokrasinin ihtiyacı olan 'kendine güvenen, düşüncelerini ifade edebilen, ülkenin gelişmesi için emek harcayan 'özgür' bireyler yetiştirilmek istenmiş öte yandan bu 'vatandaş' tipinden Atatürk'e, ülkenin kurucularına ve devrim ilkelerine tam sadakat beklenmiştir. Bu dönemde eğitimde öne çıkarılan değerler ülkenin kurucu partisi olan CHP'nin ilkeleriyle aynıdır. Vatanseverlik, vatanını her şeyden üstün tutma, Atatürk ilkelerine tam bağlılık, Türk olma kimliğine sadakat gibi değerler eğitim aracılığı ile kitlelere taşınmış; yeni cumhuriyet kendini var etmek ve sürdürebilmek için eğitimin işlevlerinden yararlanmaya çok önem vermiştir. Bu nedenle 1923-1946 yılları arasındaki süreçte ciddi bir eğitim seferberliği yürütüldüğünü ve yurdun her köşesine ulaşılmaya çalışıldığını görmekteyiz. Bu dönemde eğitimde, insan yetiştirme anlayışında iyileştirici 'ıslah edici' anlayışın öne çıktığını söylemek daha mümkün görünmektedir. Zira Osmanlı döneminde olduğu gibi korku içinde yaşayan, kendini ifade edemeyen, her şeye itaati benimsemiş vatandaş tipinin arzulanmadığı, bu dönemde hem politika yapanlar, hem yönetim kadrosu hem de dönemin eğitimcileri tarafından sık sık ifade edilmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında yeni yönetim felsefesinin halk tarafından benimsenmesi, kendine yeten, sorumluluklarını bilen bir vatandaş tipinin hedeflenmiş olması, eğitimde hem özgürleştirici, medenileştirici hem de disipline edici unsurların bir arada kullanıldığı bir disiplin algısı ortaya koymuştur. Son Osmanlı döneminden miras olarak alınan eğitimde modernleşme çabalarının etkilerinin de izlerini taşıyan Türk eğitim tarihinde 1923-1946 yılları arasında oluşan eğitim çehresinin ve bu dönemde uygulanmış olan disipline etme ve yeni birey oluşturma algısı ve uygulamalarının analizinin, ilk dönem Türk eğitim yönetim ve tarihindeki disiplin anlayışına da ışık tutması beklenmektedir.

Tek parti iktidarı, çok partili yaşama geçiş, çoğulcu demokrasi, ihtilal süreçleri ve global dünya konjüktüründen etkilenmeler göz önüne alındığında Türkiye'de çok zengin ve değişkenlik arz eden bir siyasî/sosyal yapılanma olduğunu söylemek mümkündür. Tüm bu sosyal değişimler ve mevcut yapılanma göz önüne alındığında "eğitim" kurumlarının çok önemli bir işleve sahip olduğunu, sosyalleştirme ve düzenleme işlevleri açısından yordamak mümkündür. Bentham tarafından ortaya konulan ve Foucault tarafından geliştirilen panoptikon metaforu ile bilgi-iktidar ilişkisinin güçlü bir şekilde ortaya koyduğu 'gözetim ağı'nın Türk eğitim tarihinin ilk yıllarındaki süreç içerisinde ortaya konan, şekillendirilen ve tüm topluma etkide bulunmak üzere hayata geçirilen disiplin uygulamalarında ne ölçüde etkin olduğunun tespit edilmesinin, söz konusu süreçte oluşturulmak istenen "Türk insanı" tipolojisinin analizine katkı sağlaması beklenmektedir.

Çalışmada Foucault'a göre bireylerin fiziksel varoluşlarından toplumsal kimliklerine kadar her alana yayılan iktidar temelinde modern toplumun eleştirisi yapılmıştır Bu eleştiri yapılırken modernite içinde izlenen eğitim felsefesi sorgulanmıştır. Foucault'nun iktidar, bilgi ve "varlık" sorgulamalarından hareketle Türk Cumhuriyet Devrimi'nin inşa edildiği dönem mercek altına alınmış; toplumsal itaat ve rızanın yeniden üretilmesi, özgürlük, 'bilgi'nin gerçekliği, sosyal ahlakın oluşturulması ve birey kavramları sorgulanmıştır. Bu sorgulamadan hareketle çalışmanın bugünün izlerinin sürülmesine ve günümüzün felsefe ile düşünülmesine katkıda bulunması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bentham tarafından ortaya konulan ve Foucault tarafından geliştirilen panoptikon metaforu ile bilgi-iktidar ilişkisinin güçlü bir şekilde ortaya koyduğu 'gözetim ağı'nın Türk eğitim tarihinin ilk yıllarındaki süreç içerisinde ortaya konan, şekillendirilen ve tüm topluma etkide bulunmak üzere hayata geçirilen disiplin uygulamalarında ne ölçüde etkin olduğunun tespit edilmesinin, söz konusu süreçte oluşturulmak istenen "Türk insanı" tipolojisinin analizine katkı sağlaması beklenmektedir.

Bunun yanısıra Dünya'nın en büyük ve uzun ömürlü imparatorluklarından biri olan Osmanlı üzerine yeni bir cumhuriyet oluşturulması çabası içinde olan yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin inşa edildiği yıllara yönelik panoptik metaforun izleri sürülerek bireyin inşası sorgulanmıştır. Bu sorgulamadan hareketle çalışmanın bugünün izlerinin sürülmesine ve günümüzün felsefe ile düşünülmesine katkıda bulunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Michel Foucault, panoptikon, iktidar, gözetim

Kaynakça

Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar*. Ergin Bulut (Çev.), İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. USA: Open University.

Cohen, L. ve Manion, L. (1997). *Research methods in education*. London: Routledge.

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (1996). *Strategies of qualitative inquiry.* London: Sage Publications.

Foucault, M. (2003). *On the genealogy of ethics. Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. Hubert L. Dreyfus, Paul Rabinow (Çev.), Chicago: The University of Chicago Press.

Habermas, J. (2007). *İdeoloji olarak teknik ve bilim.* Mustafa Tüzel (Çev.), İstanbul:Yapı Kredi Yayınları.

Kanad, H. F. (1951). *Deneysel pedagoji.* Ankara: Örnek Matbaası.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Neel, R.G. (1981). *Sosyal davranışta araştırma yöntemleri.* Ayşe Can Baysal (Çev.), İstanbul: Fatih Yayınevi Matbaası.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* USA: Sage.

Spargo, T (2000). *Foucault ve kaçıklık kuramı.* Kaan H. Ökten (Çev.), İstanbul: Everest Yayınları.

Yavuzer, H. (2001). *Çocuk ve suç.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeğenoğlu, M. (2006). *Michel Foucault'da eğitim ve öznellik.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Siyaset ve Sosyal Bilimler Yüksek Lisans Programı.

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

(16331) Farklı Düşünürlerin Bilim Anlayışına Göre Problem Çözme Basamakları

MEHMET RACİ DEMİR

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Toplumumuzda bilgi elde etmenin birçok yolu olduğu söylenebilir. Bu yolların bilimselliği ve problem çözme başarısı tartışılmaktadır. Bilim adamları ve düşünürler, toplumları yanlış düşüncelerden ve temeli olmayan saçma fikirlerin esaretinden kurtarmanın yollarını aramıştır. Birçok toplum aynı süreçlerden geçerek fetret dönemleri, aydınlanma, yükselme, yıkılma ve çöküş dönemleri gibi aşamalardan geçerek gelmektedir. Bilginin kullanıldığı işlendiği dönemler yükselme dönemi, aydınlanma dönemi olarak görülürken, bilginin işlenmediği, üretilmediği süreçler karanlık ve yıkımlarla sonlandığı görülmektedir (Özakıncı, 2006). Günümüzde pozitif felsefeyi temele alan bilgi üretme ve bilgiyi yorumlama yaklaşımı yanlış yorumlanabilmekte, her sonucun tek bir sebebi veya görünür sebepleri bilimsel bilgi olarak sunulabilmektedir. Bilgiye ulaşmada bilim insanları farklı yöntemler kullanarak düşüncelerini temellendirmiş ve farklı felsefeler oluşturmuştur. Varlığın kaynağı, bilginin kaynağı, bilgi türleri ve bilimsel bilgi nedir gibi sorular, bilimsel yöntem nedir, akıl yürütme nasıl yapılabilir ve bilimsel bilginin doğruluk değeri nedir gibi sorunları da beraberinde getirdiği söylenebilir. Bu sorulara verilen farklı cevaplar farklı felsefelerin temellendirilmesine olanak sağlamaktadır. Pozitivist düşünürlerin ve Carnap'ın (mantıkçı pozitivistlerin) verdikleri yanıt üzerinden bilginin kaynağı, gözlemlenebilen olgulardır görüşü savunulurken bilimsel bilgi ise deney ve gözlem yoluyla doğrulanabilen tümevarım yöntemiyle elde edilen önermelerdir denilmektedir (Sönmez, 2010). Pozitivist felsefeye yapılan eleştiriler Popper ile birlikte daha da arttığı söylenebilir. Yanlışlanabilen bilginin bilimsel bilgi olabileceğini ve yöntem olarak daha önce yapılan yanlışların giderilmesiyle (saf dil yanlışlamayla) elde edilebileceği savunan Popper, akıl yürütme olarak tümdengelimi kullanmıştır (Popper, 1935; Popper, 1999; Demir, 1996; Sönmez, 2010). Bununla beraber bilgi felsefesinin hasta olduğunu ve ilacının bilgi kuramsal anarşizmi savunan Feyarabent eğreti bir bilgiden bahsederken diyalektik düşünmeyi savunan Hegel "tekillerin bilgisinden" bahsetmektedir. Bilimin evrimsel olarak değil devrimlerle ilerlediğini savunan Thomas Kuhn bilim adamlarının uyum sağladığı, uzlaştığı bilginin bilimsel bilgi olduğunu savunmaktadır (Kuhn,1970;Kuhn, 2000, Nickles, 2003; Bailey, 2006; Sönmez, 2010; Rosenberg, 2011; Yıldırım, 2014). Bu görüş farklılıkları etkilerini ekonomik, sosyolojik, politik, psikolojik ve sonuçta eğitim alanında gösterdiği söylenebilir. Eğitim programlarını tasarlarken programın tüm basamaklarında kendini hissettiren bir felsefenin yol göstericiliği savunulmaktadır (Ertürk, 1988; Sönmez, 2005). Problem çözme becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitim anlayışı, pragmatizm, experimentalizm, progresivizm felsefelerinin eğitimdeki yansıması olan ilerlemeci eğitim felsefesinin etkisinde; eğitim sürecinde öğrencinin merkeze alınması, tüm değişkenlerin ona göre düzenlenmesi ve öğrencilerin bilim ve bilimsel yöntemi günlük hayat problemlerinde kullanması gibi süreçleri içermektedir (Dewey, 1930). Tüm yaşam problem çözmedir (Popper, 1999) diyen Popper problem çözmenin aslında günlük hayat rütinleri olduğundan bahsetmektedir. Problem çözme eğitimin süreç kısmında bir beceri, bir öğretim yaklaşımı (problem-tabanlı), bir ders tekniği veya düşünme tekniği olarak düşünülse de aslında problem çözme bilgi elde etmenin en genel adıdır. Bilgi elde etmede farklı yolların olması problem çözmede de farklı yolların olabileceği düşüncesini desteklemektedir. Bilimsel bilgi elde etmede doğrulamayı savunan Mantıkçı pozitivist Carnap'ın temellendirdiği epistemoloji bilimsel çevrelerde tek yol, yöntem olarak kabul edilse de farklı bilimsel bilgi elde etme yöntemleri de tartışılmaktadır (Sönmez, 2010; Yıldırım, 2014). Bu araştırmada farklı felsefe akımları incelenerek bilgi elde etme ve yorumlamada farklı düşünürlerin bakış açılarıyla düşünmeyi ve problem çözmeyi sağlayacak kazanımlar önerilmiştir. Önerilen kazanımlarla öğrencilerin bilimsel bilgiyi, farklı problem çözme yaklaşımlarını eğitimin ilk yıllarından itibaren keşfetmelerine imkân sağlayacak problem çözme basamakları tasarlanmıştır. Tasarıdaki kazanımlarla farklı disiplin alanlarında problem çözme yaklaşımlarına teoride ve uygulamada örnek olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada farklı felsefe akımları incelenerek bilgi elde etme ve yorumlamada farklı düşünürlerin bakış açılarıyla düşünmeyi ve problem çözmeyi sağlayacak kazanımlar önerilmiştir. Önerilen kazanımlarla öğrencilerin bilimsel bilgiyi, farklı problem çözme yaklaşımlarını ilkokulun ilk yıllarından itibaren keşfetmelerine imkân sağlayan problem çözme basamakları tasarlanmıştır. Problem çözme yaklaşımlarına ve farklı disiplin alanlarında uygulanmak üzere teoride ve uygulamada örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada problem çözme basamaklarına kaynaklık eden felsefe, problem çözme becerisi ve program

geliştirme alanlarıyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiş, problem çözme becerisiyle ilgili kazanımlara kaynaklık edecek temalar oluşturulmuştur. Carnap (Mantıkçı pozitivistler), Popper, Feyarabent, Hegel ve Kuhn'ın felsefesi ontoloji, bilginin kaynağı (epistemoloji), bilgi türleri, bilimsel bilgi, bilgi üretme yöntemi, akıl yürütme ve bilimsel bilginin doğruluk değeri gibi başlıklar altında oluşturulan temalar, literatür taraması sonucu basit olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler ışığında araştırmacı tarafından bahsedilen düşünürlerin epistemolojilerini, bilgi üretme yöntemini ve akıl yürütme yöntemini dikkate alan problem çözme basamakları oluşturulmuştur. Oluşturulan basamaklar hedef ve davranışlar şeklinde düzenlenmiş ve uygulamaya dönük ifadeler şeklinde sıralanmıştır. Ulaşılan hedefler ışığında uygulama, analiz ve sentez düzeyinde kazanımlar oluşturulmuştur.

Bilgiye ulaşmada bilim insanları farklı yöntemler kullanarak düşüncelerini temellendirmiş ve farklı felsefeler oluşturmuştur. Varlığın kaynağı, bilginin kaynağı, bilgi türleri ve bilimsel bilgi nedir soruları, bilimsel yöntem nedir, akıl yürütme nasıl yapılabilir ve bilimsel bilginin doğruluk değeri nedir gibi sorunları da beraberinde getirdiği söylenebilir. Pozitivist düşünürlerin ve Carnap'ın (mantıkçı pozitivistlerin) verdikleri yanıt üzerinden bilginin kaynağı, gözlemlenebilen olgulardır görüşü savunulurken bilimsel bilgi deney ve gözlem yoluyla doğrulanabilen, tümevarım yöntemiyle elde edilen önermelerdir (Sönmez, 2010). Pozitivist felsefeye yapılan eleştiriler Popper'ın düşünceleriyle daha da arttığı söylenebilir. Yanlışlanabilen bilginin bilimsel bilgi olabileceğini ve yöntem olarak daha önce yapılan yanlışların giderilmesiyle (saf dil yanlışlamayla) elde edilebileceği savunan Popper, akıl yürütme olarak tümdengelimi kullanmıştır (Popper, 1935; Popper, 1999; Demir, 1996; Sönmez, 2010). Bununla beraber bilgi felsefesinin hasta olduğunu ve ilacının bilgi kuramsal anarşizmi savunan Feyarabent eğreti bir bilgiden bahsederken diyalektik düşünmeyi savunan Hegel "tekillerin bilgisinden" bahsetmektedir. Bilimin evrimsel olarak değil devrimlerle ilerlediğini savunan Kuhn bilim adamlarının uyum sağladığı, uzlaştığı bilginin bilimsel bilgi olduğu savunmaktadır (Kuhn, 1970;Kuhn, 2000, Nickles, 2003; Bailey, 2006; Sönmez, 2010; Rosenberg, 2011; Yıldırım, 1999). Bu görüş farklılıkları etkilerini ekonomik, sosyolojik, politik, psikolojik ve sonuçta eğitim alanında gösterdiği söylenebilir. Eğitim programlarını tasarlarken programın tüm basamaklarında kendini hissettiren bir felsefenin yol göstericiliği savunulmaktadır (Ertürk, 1988; Sönmez, 2005). Problem çözme becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitim anlayışı, pragmatizm, experimentalizm, progresivizm felsefelerinin eğitimdeki yansıması olan ilerlemeci eğitim felsefesinin etkisinde; eğitim sürecinde öğrencinin merkeze alınması, tüm değişkenlerin ona göre düzenlenmesi, öğrencilerin bilim ve bilimsel yöntemi günlük hayat problemlerinde kullanması gibi süreçleri içermektedir (Dewey, 1930). Tüm yaşam problem çözmedir (Popper, 1999) diyen Popper problem çözmenin aslında günlük hayat rütinleri olduğundan bahsetmektedir. Problem çözme eğitimin süreç kısmında bir beceri, bir öğretim yaklaşımı (problem-tabanlı), bir ders tekniği veya düşünme tekniği olarak düşünülse de aslında problem çözme bilgi elde etmenin en genel adıdır. Bilgi elde etmede farklı yolların olması problem çözmede farklı yolların olabileceği düşüncesini desteklemektedir. Bilgi elde etmede doğrulamayı savunan Mantıkçı pozitivist Carnap'ın temellendirdiği epistemoloji bilimsel çevrelerde tek yol, yöntem olarak kabul edilse de farklı bilimsel bilgi elde etme yöntemleri de tartışılmaktadır (Sönmez, 2010; Yıldırım, 2014). Bu araştırmada bazı felsefe akımları incelenerek bilgi elde etme ve yorumlamada farklı düşünürlerin bakış açılarıyla problem çözmeyi sağlayacak kazanımlar önerilmiştir. Önerilen kazanımlarla öğrencilerin bilimsel bilgiyi, farklı problem çözme yaklaşımlarını eğitimin ilk yıllarından itibaren keşfetmelerine imkân sağlayacak problem çözme basamakları tasarlanmıştır. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiş, problem çözme becerisiyle ilgili kazanımlara kaynaklık edecek temalar oluşturulmuştur. Popper, Feyarabent, Hegel ve Kuhn'ın felsefesi ontoloji, bilginin kaynağı (epistemoloji), bilgi türleri, bilimsel bilgi, bilgi üretme yöntemi, akıl yürütme ve bilimsel bilginin doğruluk değeri gibi başlıklar altında oluşturulan temalar altında basit olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler ışığında araştırmacı tarafından bahsedilen düşünürlerin epistemolojilerini dikkate alan problem çözme basamakları oluşturulmuştur.

Araştırma sonucunda **Popper'ın** bilim ve bilgi yaklaşımı şu başlıklarda gruplanmıştır: ontoloji: Problemdir.; bilginin kaynağı (epistemoloji): Önce kuram sonra olgu gelir. Bunlar arasındaki yanlışlama sürecinden bilgi oluşur; Bilgi türleri: Yanlışlama süreci sonucunda elde edilen bilgidir.; bilimsel bilgi:Yanlışlanan bilgidir.; bilgi üretme yöntemi: Saf dil Yanlışlama:1.Problem 2.Önerilen çözüm 3.Daha önce yapılan yanlışlığın giderilmesi 4.Yeni problem, şeklindedir; Akıl yürütme: Tümdengelim; bilimsel bilginin doğruluk değeri: pekin bir bilgidir şeklinde değerlendirilmiştir. **Popper'ın** epistemolojisini dikkate alan problem çözme basamakları: Hedef: "**Problem çözme sürecini uygular**." olarak belirlenirken **davranışlar**: "1.Deneyle ilgili kuramı bilir. 2.Problemi keşfeder. 3.Problem için çözüm önerir 4.Yapılan yanlışlıkları giderilmesini sağlar (eror elination) 5.Yeni problem kurar 6.Yeni bir kuram oluşturur." olarak sıralanmıştır.

Hegel'in bilim ve bilgi yaklaşımı: ontoloji:Geist; bilginin kaynağı (epistemoloji): Akıl; Bilgi türleri: Tekillerin bilgisi; bilimsel bilgi: Akli olanlardır; bilgi üretme yöntemi: Felsefi düşünme; Akıl yürütme: Diyalektik düşünme tez+antitez =sentez; bilimsel bilginin doğruluk değeri: tekillerin bilgisidir şeklinde değerlendirilmiştir. **Hegel'in** epistemolojisini dikkate alan problem çözme basamakları (hedef/davranışlar) oluşturulmuştur. Buna göre hedef**: "Problem çözme sürecini uygular."** olarak belirlenirken **davranışlar**: "1.Çevresindeki gerçeklikle (deneyle) ilgili bir tez ortaya atar. 2.Gerçeklikle (deneyle) ilgili antitez ortaya koyar. 3.Tez ve antitezi harmanlayarak senteze, bir başka gerçeğe ulaşır. 4.Düşüncelerinin kendi içinde tutarlı olmasını kontrol eder. şeklinde sıralanmıştır.

Feyarabent'ın bilim ve bilgi yaklaşımı ise: ontoloji: Sanal gerçeklik; bilginin kaynağı (epistemoloji): Karşı tümevarım; Bilgi türleri: bilimsel, dinsel, sanatsal, mitsel, geleneksel, göreneksel bilgilerdir; bilimsel bilgi: Karşı tümevarımla elde edilir.; bilgi üretme yöntemi: Akla ve yönteme hayır. Her şey gider.; Akıl yürütme ve bilimsel bilginin doğruluk değeri: Karşı tümevarım ve eğreti bir bilgidir şeklinde değerlendirilmiştir. **Feyarabent'ın** epistemolojisini dikkate alan problem çözme basamakları: Hedef: "**Problem çözme sürecini uygular.**" olarak belirlenirken **davranışlar**: "1.Deneyle ilgili kuramları (değişik bilgi alanlarının kuramlarını) bilir. 2.Deney ve gözlem yapmadan bilgiye ulaşmada farklı yollar ve çıkarımlarda bulur. 3.Gerçekle veya yapılan deneyle ilgili geçmişte yapılan yanlış düşünceleri fark eder. 4.Gerçeğin veya deneyin farklı alanlarda kullanımını (sanat, din, felsefe, mitoloji) dener. 5.Problem ve gerçekliğe karşı tümevarım geliştirir." olarak sıralanmıştır.

Kuhn'ın bilim ve bilgi yaklaşımı: ontoloji: paradigmadır, yorumdur, anlamadır; bilginin kaynağı (epistemoloji):Önce paradigma sonra kuramca gelir. Bilgi bilgilerin uzlaşması sonucu oluşur.; Bilgi türleri: 1.paradigma öncesi bilgi, 2.Olağan bilim dönemi bilgi, 3.Bunalım dönemi bilimsel bilgidir.; 4.Bilimsel devrim dönemi bilimsel bilgidir. bilimsel bilgi:Uzlaşılan anlanan, yorumlanan ve devrimler sonucu oluşan bilgidir., bilgi üretme yöntemi; Tek yöntem yoktur yöntemler vardır. Yöntem de her şey değildir şeklindedir. Akıl yürütme ve bilimsel bilginin doğruluk değeri: Bilim adamlarının uzlaştıkları uylaştıkları bilgidir. şeklinde değerlendirilmiştir (Kuhn, 1970;Kuhn, 2000, Nickles, 2003; Bailey, 2006; Sönmez,2010;Rosenberg, 2011;Yıldırım, 1999). Kuhn'ın epistemolojisini dikkate alan problem çözme basamakları: **Hedef**: "Problem çözme sürecini uygular." olarak belirlenirken **davranışlar**: " 1.Deneyle ilgili kuramcaları (paradigma) (değişik bilgi alanlarının kuramlarını) bilir. 2.Yapılan deneyi veya gerçeği betimler. 3.Yapılan deneyle veya gerçekle ilgili farklı yorumları fark eder. 4.Öznel yargılardan ortak olan bir yargı etrafında birleşmeye istekli olur. 5.Deneyin sonucu veya gerçekle ilgili değişime açık bir düşünce geliştirir. 6.Deneyle ilgili sorgulamaların artığı ve uzlaşmanın artığı dönemde yeni kuramcalar (paradigma) üretir." olarak sıralanmıştır. Oluşturulan kazanımlar farklı disiplinlerde uygulanmak üzere problem çözme yaklaşımlarına teoride ve uygulamada örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada farklı felsefe akımları incelenerek bilgi elde etme ve yorumlamada farklı düşünürlerin bakış açılarıyla düşünmeyi ve problem çözmeyi sağlayacak kazanımlar önerilmiştir. Önerilen kazanımlarla öğrencilerin bilimsel bilgiyi, farklı problem çözme yaklaşımlarını eğitimin ilk yıllarından itibaren keşfetmelerine imkân sağlayan problem çözme basamakları tasarlanmıştır. Oluşturulan kazanımlarla farklı disiplin alanlarında uygulanmak üzere, problem çözme yaklaşımlarına kuram ve uygulamada örnek olacağı düşünülmektedir. Oluşturulan problem çözme basamakları ile farklı düşünürlerin bilim yaklaşımları daha basit, ölçülebilir ve uygulamaya yönelik şekilde sunulmuştur. Herhangi bir disiplinde problem çözme basamakları uygulamaya konularak etkinliği araştırılabileceği gibi duyuşsal özelliklere katkısı açısından da değerlendirilebilir. Öğrenciler hayat boyu öğrenme kapsamında hayatın bir problem çözme süreci olduğunu farklı problem örneklerini keşfederek farkedebilirler.

Anahtar Kelimeler : Problem çözme, bilimsel bilgi, bilim felsefesi, problem çözme yaklaşımları, Carnap (Mantıkçı pozitivistler), Popper, Feyarabent, Hegel, Thomas Samuel Kuhn

Kaynakça

Bailey, R. (2006). Science, normal science and science education: Thomas Kuhn and education. *Learning for Democracy*, *2*(2), 7-20.

Demir , Ö. (1996). *Bilim felsefesi*. Ağaç Yayıncılık

Dewey, J. (1930). Mektep ve Cemiyet. (Çev: A. Başrnan). MEB Yayınları, İstanbul.

Ertürk, S. (1988). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(3).

Kuhn, T.S. (2000). Bilimsel Devrimlerin Yapısı (5. Baskı). (Çev. Nilüfer Kuyaş), İstanbul: Alan Yayınevi.

Kuhn, T. S. (1970). Book And Fılm Revıews: Revolutionary View of the History of Science: The Structure of Scientific Revolutions. *The Physics Teacher*, *8*(2), 96-98.

Nickles, T. (Ed.). (2003). *Thomas Kuhn*. Cambridge University Press.

Özakıncı, C. (2000). *İslam'da bilimin yükselişi ve çöküşü, 827-1107:* (Vol. 3). Otopsi Yayıncılık.

Popper, K. (1935). *The logic of scientific discovery. Routledge, Taylor & Francis e-Library, 2005.*

Popper, K. (1999). *All life is problem solving*. Psychology Press.

Rosenberg, A. (2011). *Philosophy of science: A contemporary introduction*. Routledge.

Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2010). *Bilim felsefesi*. Anı Yayıncılık.

Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10).

Yıldırım, C. (2014). *Bilim felsefesi*. Nostalji.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, *23*(112).

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

(16402) Türk Eğitim Sisteminde Diyalektik Gerilim ve Dönüştürücü Düşünce Arayışları: Retrospektif bir Bakış

SEMİH SUMMAK
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

MAHMUT KALMAN
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

BETÜL BALKAR
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimin niteliği ve gelişimi eğitimcilerin, düşünürlerin, öğrencilerin ve tüm eğitim paydaşlarının mevcut eğitim uygulamalarına ve onlara yön veren felsefelere eleştirel bakışları ve sorgulamaları ile mümkün olabilir. Türk eğitim sisteminde Cumhuriyet dönemi ana karakterini oluşturan kurucu felsefenin, modernleşme ve batılılaşmaya yöneldiği görülmektedir. Tanzimat'la (1839) başladığı kabul edilen batılılaşma/modernleşme çizgisi, II. Meşrutiyet (1908-1918) döneminde devam etmiş ve "Meşrutiyet kadroları Cumhuriyet dönemi eğitiminin felsefi temellerini kurmuş ve eğitime yön vermişlerdir" (Kocabaş, 2008: 203). Eğitim bu dönemde hem nitelik hem nicelik açısından büyük atılımlar yaparak, modern karakteri ile toplumu yeniden inşa etmenin başat aracı olagelmiştir. Bir taraftan batılı uzmanların hazırladığı raporlarla Türk eğitim sistemine yön verecek politikalar belirlenmeye çalışılırken, bir taraftan da çoğu II. Meşrutiyet kökenli olan Cumhuriyet aydınları, radikal denilebilecek reformları hayata geçiriyorlardı. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitimin diyalektik tabanlı ivmesi zamanla yavaşlamış ve kendini tekrar eden kısır, sığ ve sonuçsuz "reform/değişim girişimleri" döngüsüne girmiştir. Bu görüşümüzü destekleyecek nitelikte pek çok başarısız/sonuçsuz "reform/değişim" girişiminin örneklerini vermek mümkündür.

Güçlü ve tutarlı bir eleştirel eğitim akımından ve felsefesinden mahrum olan eğitim sistemimizin olumlu gerilim yaratan diyalektik bir zeminde sentezlenen düşüncelere dayalı politikalar geliştirdiği söylenemez. Çünkü diyalektik bakış, eğitim yoluyla oluşturulacak sosyal ve kurumsal değişimi tetiklemede ve gelişim seyrinin, "dinamik doğasını, bütüncül ve tarihsel perspektif içinde anlayabilmenin yegâne yoludur" (Seo ve Creed, 2002: 222). Diyalektik düşüncenin kökleri eski Yunan'a kadar uzanır. O dönemde diyalektik sözcüğü, karşıt görüşlerin /akıl yürütmelerin içerdiği zıtlıkları ortaya koyarak kendi sentezini sunma şeklinde özel bir tartışma anlamında kullanılıyordu (Gadotti, 1996: 9).

Eski Yunan'dan Orta çağa geçiş sürecinde ve de İslâm dünyasında, etkileri günümüze kadar süren, diyalektik bir filozof olarak nitelendirilebilecek ilk şahsiyet Ibn-i Haldun'dur (Katsiaficas, 1999). Ibn-i Haldun, ünlü eseri Mukaddime'de ortaya koyduğu sosyo-politik gelişim/değişim kuramı "asabiyet"i her türlü sosyal ve politik değişimin sürücü motoru olarak gördüğünü söyler (Haldun, 1989). Ibn-i Haldun, temel hareket noktası olan "asabiyet" kavramını daha geniş bir anlam yükleyerek, her durumda işe koşulabilecek ve her türden kolektif politik eylemin temel parametresi olan teknik bir terim olarak tanımlamıştır (Kayapınar, 2010: 200). Bu tanımlara dayalı olarak, asabiyeti değişim adına kurucu ve örgütleyici bir gücün ortaya çıkmasına zemin oluşturan sosyo-politik kuvvetlerin bileşkesi ve birikimi olarak yorumlayabiliriz. Bir başka deyişle asabiyeti, zor koşullar karşısında farkındalığı yüksek, kültürel bir arka plana dayalı örgütlenme ve toplumsal bir atılımı tetikleyen sosyal bir güç olarak betimlemek mümkündür.

Ancak böylesine, kurucu-örgütleyici dinamik bir sosyal gücün ortaya çıkması diyalektik bir zeminde mümkün olabilir. Diyalektik en basit haliyle tez, antitez ve sentez üçlemesinden oluşan dinamik bir düşünme yöntemidir. Bu üçlemeyi, Kant sonrası klasik Alman felsefesinin en önemli filozoflarından Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) yeni bir düşüncenin ölçütü olarak görüyordu (Hilav, 2014: 87).

Özetle, diyalektik düşünce, zıtların birliğinden çıkardığı sentezler yoluyla niteliksel değişime giden yolun öncülü olarak görülebilir. Dolayısıyla bu yorumlayıcı deneme, şu sorulara cevap arayışındadır: Cumhuriyet'in ilk yıllarında (1923-1950) eğitime yönelik dönüştürücü etkiler yapan büyük fikirlerin ve sıra dışı uygulamaların devamı neden gelmemiştir? Türkiye'de nesli tükenmiş görünen diyalektik düşünce geleneğini ve eleştirel bir pedagoji akımını, eğitimde "kendini tekrar" döngüsünü kırmak için yeniden canlandırabilir miyiz?

Araştırma Yöntemi

Çalışma, yorumlayıcı (*interpretive opinion paper*) ve retrospektif bir dememedir. Retrospektif yaklaşım, güncel ile geçmişteki bir durum/olgu arasındaki ilişkiyi, bağlantıyı inceler. Alan yazından, diyalektik konusunda yapılan daraltılmış bir tarama ile ulaşılan veriler temel alınmış ve İbn-i Haldun'un "asabiyet" kuramı yorumlayıcı çerçeve olarak belirlenmiştir.

Alltaki bölümü sadece kelime kotasını doldurmak için yazmak zorunda kaldım. Kuramsal veya felsefî konularda yazdığımız zaman yöntem çok kısa olabiliyor.

Hareket ya da dönüşüm, çelişki ya da olumsuzlama ve bu ikisinin vücuda getireceği bütünsellik Fichte'nin felsefesinde diyalektiğin temel ilkelerini oluşturmaktadır (Hilav, 2014:86-87). Mandel (1978) ise, zıtların mücadelesi ve birliği; kendini tekrar etmeyen niteliksel değişme, dönüşüm odaklı hareket ve bütünselliği diyalektiğin temel ilkeleri olarak belirler.

Atatürk'ün eğitim felsefesinin uygulayıcıları olarak Milli Eğitim Bakanları İ. Safa Özler (1922-1924), Mustafa Necati (1925-1929), Reşit Galip (1932-1933), Saffet Arıkan (1935-1938) ve bürokrat İsmail Hakkı Tonguç, ve Atatürk sonrası Hasan Ali Yücel (1938-1946) gibi modernleşme taraftarı eğitimciler/teknokratlar; diğer tarafta Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu, Remzi Oğuz Arık, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, özellikle Nurettin Topçu ve "Anadoluculuk" hareketi, bir başka fikir akımının temsilcisi olmuşlardır. Temelde bu iki fikir akımının, muhtemelen başka etkenlerin de eşliğinde, İbn-i Haldun'un "asabiyet" kuramında vurgu yaptığı sosyal-politik dönüştürücü gücü ortaya çıkaran diyalektik bir anafor oluşturduğu söylenebilir.

Çok zor koşullar altında, para, bilgi ve insan kaynakları kısıtlarına rağmen, düşünce planındaki gerilimlerden cesur eğitim fikirleri yine bu dönemde ortaya çıkmıştır. Bir tarafta Cumhuriyet'in laik ve demokratik eğitimi merkez alan "modernleşme-çağdaşlaşma" felsefesini temsil eden düşünce akımı, öbür tarafta "maneviyatçı ve milliyetçi" köklerden beslenen fikir akımları söz konusuydu.

Eğitimin niteliği ve gelişimi eğitimcilerin, düşünürlerin, öğrencilerin ve tüm eğitim paydaşlarının mevcut eğitim uygulamalarına ve onlara yön veren felsefelere eleştirel bakışları ve sorgulamaları ile mümkün olabilir. Türk eğitim sisteminde Cumhuriyet dönemi ana karakterini oluşturan kurucu felsefenin, "modernleşmeye-çağdaşlaşmaya" yöneldiği görülmektedir. Eğitim bu dönemde hem nitelik hem nicelik açısından büyük atılımlar yaparak, modern karakteri ile toplumu yeniden inşa etmenin başat aracı olagelmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitimin diyalektik tabanlı ivmesi zamanla yavaşlamış ve kendini tekrar eden kısır, sığ ve sonuçsuz "reform/değişim girişimleri" döngüsüne girmiştir. Bu yorumlayıcı deneme, şu sorulara cevap arayışındadır: Cumhuriyet'in ilk yıllarında (1923-1950) eğitime yönelik dönüştürücü etkiler yapan büyük fikirlerin ve sıra dışı uygulamaların devamı neden gelmemiştir? Türkiye'de nesli tükenmiş görünen diyalektik düşünce geleneğini ve eleştirel bir pedagoji akımını, eğitimde "kendini tekrar" döngüsünü kırmak için yeniden canlandırabilir miyiz? Çalışma, yorumlayıcı (*interpretive opinion paper*) ve retrospektif bir dememedir. Alan yazından, diyalektik konusunda yapılan daraltılmış bir tarama ile ulaşılan veriler temel alınmış ve İbn-i Haldun'un "asabiyet" kuramı yorumlayıcı çerçeve olarak belirlenmiştir. Türk eğitim sisteminin 1950'lerdan sonra kaybolan bu diyalektik fikir zemininin yeniden oluşturulması ve gerçekten zıtların birliğinden doğacak sentez fikir akımlarına alan açılması gerekmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında, fikir ve uygulama aktarımı yapabilmek için Türkiye'ye John Dewey, Albert Malche gibi birçok uzman davet edilmiş, gözlem, inceleme ve raporlarıyla eğitime ilişkin görüşleri/önerileri istenmiştir. Günümüzde, her yıl eğitimde binlerce akademik çalışma (tez-makale) üretilmesine ve her türlü fikre ve uygulama örneğine kolaylıkla erişebilmemize rağmen neden güçlü fikir akımları oluşturamıyoruz? Bu konuda oluşturulacak bir farkındalık, alanı yeni bir açılıma yönelmede ilk adım olabilir.

Anahtar Kelimeler: Diyalektik, asabiyet, eğitim sistemi, retrospektif

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türk eğitim sisteminin 1950'lerdan sonra kaybolan bu diyalektik fikir zemininin yeniden oluşturulması ve gerçekten zıtların birliğinden doğacak sentez fikir akımlarına alan açılması gerekmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında, fikir ve uygulama aktarımı yapabilmek için Türkiye'ye John Dewey, Albert Malche gibi birçok uzman davet edilmiş, gözlem, inceleme ve raporlarıyla eğitime ilişkin görüşleri/önerileri istenmiştir. Günümüzde, her yıl eğitimde binlerce akademik çalışma (tez-makale) üretilmesine ve her türlü fikre ve uygulama örneğine kolaylıkla erişebilmemize rağmen neden güçlü fikir akımları oluşturamıyoruz? Teknolojik imkanların ve bilgi üretiminin geometrik oranlarda artış gösterdiği bir dönemde, yığınlar halinde bilgi üretmek eğitimde niteliksel bir değişmeyi neden tetikleyemiyor?

Bu konuda oluşturulacak bir farkındalık, alanı yeni bir açılıma yönelmede ilk adım olabilir.

Anahtar Kelimeler : Diyalektik, asabiyet, eğitim sistemi, retrospektif

Kaynakça

Gadotti, M. (1996). Pedagogy of Praxis: A Dialectical Philosophy of Education. State University of New York Press.

Hilav, S. (2014). Diyalektik Düşüncenin Tarihi, Yapı kredi Yayınları-3717, 2. Baskı, İstanbul.

Ibn-i Haldun (1989). *Mukaddime, Editör:* Zakir Kadirî Ugan. Istanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Katsiaficas, G. (1999). Ibn Khaldun: A dialectical philosopher for the 21st century. New Political Science, 21 (1), pp. 45-57.

Kayapınar, M.A. (2010). The theory of asabiya in comparıson with the social contract approach. Yayınlanmamış doktora tezi, Binghamton University, State University of New York.

Kocabaş, A. (2008). Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri, Dewey Mustafa Necati ve İsmail Hakkı Tonguç. Toplum ve Demokrasi Dergisi, 2 (3), 203-212.

(16553) Türkiye'de Eleştirel Düşünme Üzerine Yapılan Doktora Tezlerinin İçerik Analizi

ALİ TANSU BALCI
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

AYFER KOCABAŞ
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eleştirel Teorinin önemli temsilcilerinden Horkheimer'a (1989; akt. Gülenç, 2010) göre bir felsefi bakışın eleştirel olabilmesinin temel koşulu toplumsal olmasıdır. Buna göre bireyler toplumdan ve tarihten bağımsız olarak ele alınamaz. Dolayısıyla bu soruşturmaya devlet, hukuk, ahlak, ekonomi, kültür, sanat, dil, din vb. insanlığın bütün maddi unsurları dahil edilmelidir. Ancak geleneksel yaklaşımda söz konusu maddi unsurlar göz ardı edilerek bir eleştiri ya da sorgulama yapılmaktadır. Oysa Horkheimer saf aklın idealist eleştirisi yerine ekonomi politiğin diyalektik eleştirisine vurgu yapmaktadır (Slater, 1998; akt. Durdu, 2006). Bir başka deyişle eleştirel teori, söz konusu toplumsal dünya ve buna bağlı sosyal bilimler olduğunda bilimsel bilginin ancak eleştiri yoluyla üretilebileceğini ileri sürmektedir (Balkız, 2004).

Tüm bu kavramları dışlayarak yapılan bir sorgulama "yalıtılmış birey kavramlaştırılması" üzerinden yürütülmektedir. Yani geleneksel bakış açısına göre toplumsal bir kesimin zenginliği ya da fakirliği, bu gruplardaki bireylerin kendi becerisi ya da beceriksizliği olarak ele alınmakta ve toplumsal yapı çoğu zaman göz ardı edilmektedir (Fay, 2005). Mevcut durumda bir öğrencinin eleştirel düşünebilmesi geleneksel yaklaşıma göre bireyin kendi yeteneği ya da yeteneksizliği olarak görülebilir. Ya da bireyin aldığı eğitimin bunda etkisi söz konusudur. Peki, bireyin içinde bulunduğu ve eğitim aldığı toplumun kendisi eleştirel bir yapıya sahip değil ise bu durumda eleştirel olması beklenen bireyin bu beceriyi kazanamamasının sebebi tek başına birey ya da tek başına aldığı eğitimin kalitesinden mi kaynaklanmaktadır? Bu sorunun cevabı hayırdır. O halde iyi bir eğitim, bireyin eleştirel düşünebilmesi için gereklidir fakat yeterli değildir.

Bu araştırmada Türkiye'de Eğitim Bilimlerinde eleştirel düşünme üzerine yapılan doktora tezleri incelenmekte ve bunun üzerinden bir analiz yapılmak istenmektedir. Buna göre yapılan çalışmaların nitel ya da nicel oluşu, kavramsal çerçevesi, elde edilen sonuçlar, eleştirel pedagoji ve eleştirel teori bağlantısı gibi çeşitli başlıklar üzerinden bir değerlendirmeye gidilmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmaların neredeyse tamamı eleştirel düşünmeyi teknik bir beceri olarak ele almakta ve bunun üzerinden bir değerlendirme yapılmaktadır. Oysa kavramın kendisinin eğitim bilimleri felsefesi ve sosyolojisi açısından değerlendirilmesi ve bunun üzerinden öğretim yöntemlerinin tartışılmasının daha doğru bir yol olacağı söylenebilir (Balcı, Kocabaş, Erbil ve Erdoğan, 2015). Bu anlamda eleştirel düşünme ve "eleştirel teori" bağlantısı önemli görülmekte ancak yine herhangi bir çalışmada eleştirel teori üzerinden bir bağa rastlanamamaktadır. Bu durum da çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Buna göre veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmış ve belirli temalar üzerinden analiz edilmiştir. İçerik analizi var olan araştırmaların içindeki belli kavramların varlığını betimlemeye yönelik yapılmaktadır. Bu sayede kullanılan kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirlemek ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunmak mümkündür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektedir. Bu sayede birbirinden bağımsız araştırmalar incelenerek alandaki genel eğilimler belirlenmektedir (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014; Çalık ve Sözbilir, 2014).

Araştırmanın evrenini Türkiye'de Eğitim Bilimlerinde yapılan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Buna göre araştırmanın örneklemi ise Türkiye'de Eğitim Bilimlerinde yapılan doktora tezlerinden oluşmaktadır. Bunun için Yüksek Öğretim Kurumunun (YÖK) Ulusal Tez Merkezinde yer alan tezlerden yararlanılmıştır. Ulusal Tez Merkezinde "aranacak kelime" alanına eleştirel düşünme yazılarak, "aranacak alan" tez adı, "izin durumu" izinli, "tez türü" doktora, "grubu" sosyal ve "durumu" onaylı olarak işaretlendikten sonra çıkan tezler arasında konu olarak "eğitim ve öğretim" başlığındaki toplam 46 tez incelenmiştir.

Örneklem grubuna giren tezlerin içeriği araştırmacılar tarafından belirlenen temalar üzerinden incelenerek analiz edilmiştir. Temalar tezlerin "konu alanı", "düzeyi", "kuramsal çerçevesi", "araştırma yöntemleri", "sonuçlar" ve "eleştirel teori ilişkisi" olarak belirlenmiştir. Bunun için araştırmacı tarafından bir Kodlama Formu oluşturulmuş ve buna göre öncelikle tezlerin kuramsal çerçevesinde hangi başlıklara değinildiği incelenmiştir. Daha sonra araştırmada hangi yöntemlerin kullanıldığına bakılmış ve bunlara bağlı olarak hangi sonuçlara ulaşıldığı incelenmiştir. Ayrıca bu araştırmanın temel problemini oluşturan eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çalışmalarda eleştirel teori literatüründen yararlanıp yararlanılmadığı, yararlanıldı ise ne

ölçüde yararlanıldığı incelenmiştir. Bu temalar belirli frekanslar üzerinden değerlendirilerek bir sonuca varılması amaçlanmaktadır.

Bu araştırmada Türkiye'de eleştirel düşünme üzerine yapılan çalışmaların bir değerlendirmesi yapılarak mevcut durum üzerinden eleştirel düşünme üzerine eleştirel bir analizin yapılması amaçlanmaktadır. Literatürde sıkça üzerinde durulduğu şekliyle eleştirel düşünme, "en üst düzey" düşünme becerisi olarak görülmekte ve akademik başarı da dahil olmak üzere birçok alanı olumlu yönde etkilemektedir. Ancak söz konusu becerinin öğretimi ile ilgili çeşitli tartışmalar bulunmaktadır. Eleştirel düşünme öğretilebilir mi, öğretilirse nasıl öğretilebilir; eleştirel düşünme bir beceri mi yoksa daha fazlası mıdır? Buna göre eleştirel düşünmeyi bir beceri olarak ele alıp bunun eğitimine geçmeden önce eleştirel düşünmenin niteliği üzerinde durmanın yerinde olduğu düşünülmektedir. Bir konuyu kavramsal boyutta yeterince anlayamadan uygulamaya geçmek, çoğu zaman istenilen sonuçları vermemektedir. Söz konusu durumun eleştirel düşünme becerileri için de geçerli olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de eleştirel düşünme üzerine şimdiye kadar yapılan herhangi bir çalışmada istenilen düzeyde bir eleştirel düşünme becerisi düzeyine ulaşılamadığı söylenebilir. Bu durum hem öğrenciler hem öğretmen adayları hem de öğretmenler için geçerlidir. Ancak alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin niteliği üzerinden yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Araştırmaların neredeyse tamamı eleştirel düşünmeyi belli varsayımlar üzerinden tartışmakta ve bu varsayımlar üzerinden sonuçlar üretmektedir. Bu çalışmada bu varsayımların tartışılması ve dolayısıyla eleştirel düşünmenin kendisinin tartışılması amaçlanmaktadır. Ayrıca araştırmanın temel problemini oluşturan, eleştirel düşünme üzerine yapılan çalışmalarda eleştirel teori literatürüne yer verilmemesi, bu araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Dolayısıyla eleştirel düşünmenin eleştirel teori açısından değerlendirilmesi söz konusudur.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmış ve belli temalar üzerinden analiz edilmiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye'de eleştirel düşünme üzerine yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Buna göre araştırmanın örneklemi ise Türkiye'de Eğitim Bilimlerinde eleştirel düşünme üzerine yapılan doktora tezlerinden oluşmaktadır. Örneklem grubuna giren tezlerin içeriği araştırmacılar tarafından belirlenen temalar üzerinden incelenerek analiz edilmiştir. Temalar tezlerin "konu alanı", "düzeyi", "kuramsal çerçevesi", kullanılan "araştırma yöntemleri", elde edilen "sonuçlar" ve "eleştirel teori ilişkisi" olarak belirlenmiştir. Bunun için araştırmacı tarafından bir Kodlama Formu oluşturulmuş ve buna göre öncelikle tezlerin kuramsal çerçevesinde hangi başlıklara değinildiği incelenmiştir. Daha sonra araştırmada hangi yöntemlerin kullanıldığına bakılmış ve bunlara bağlı olarak hangi sonuçlara ulaşıldığı incelenmiştir. Ayrıca bu araştırmanın temel problemini oluşturan eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çalışmalarda eleştirel teori literatüründen yararlanıp yararlanılmadığı, yararlanıldı ise ne ölçüde yararlanıldığı incelenmiştir. Bu temalar belirli frekanslar üzerinden değerlendirilerek bir sonuca varılması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın olası sonuçları belirlenen temaların analizi üzerinden şekillenecektir. Sonuç olarak "eleştirel" düşünme ile ilgili yapılan çalışmalarda "eleştirel" teorinin kuram, yöntem ve önermeleri ile pozitivist kuram, yöntem ve önermeler arasındaki farklılıklar ortaya konularak bu farklılıklar üzerinden bir değerlendirmenin yapılması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın olası sonuçları belirlenen temalar üzerinden şekillenecektir. Buna göre eleştirel düşünme üzerine yapılan doktora tezlerinde araştırma yönteminin ağırlıklı olarak nicel yöntem olarak seçilmiş olması beklenmektedir. Kuramsal çerçevenin ise sınırlı bir alanda eleştirel düşünmeyi eleştirel olmayan bir düzlemde pozitivist bir bakış açısıyla sunması beklenmektedir. Kuramsal çerçeve ve yönteme bağlı olarak sonuçların ağırlıklı olarak öğretmen adayları, öğretmenler ve öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi üzerinden şekillendiği ve bu sonuçlarda da ağırlıklı olarak araştırmaya katılan örneklem grubunun eleştirel düşünme düzeylerinin orta ya da düşük düzeyde çıkmış olması beklenmektedir. Yine buna bağlı olarak öneriler kısmında da eleştirel düşünme düzeylerinin düşük olmasında geleneksel bakış açısıyla "yalıtılmış birey kavramlaştırması" üzerinden öğretmen ve öğrencilerin "sorunlu" gösterilmesi ve çözümün öğretmen ve öğrencilerin bilinçlendirilmesi ya da öğretim yöntemlerinin değiştirilmesi ile çözülebileceği şeklinde önermeler söz konusu olmaktadır. Sonuç olarak "eleştirel" düşünme ile ilgili yapılan çalışmalarda "eleştirel" teorinin kuram, yöntem ve önermeleri yerine pozitivist kuram, yöntem ve önermeler tercih edilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Eleştirel Düşünme, Eleştirel Teori, Eleştirel Pedagoji, Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi

Kaynakça

Balcı, A. T., Kocabaş, A., Erbil, D. G. ve Erdoğan, F. (2015). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Pedagoji İlkeleri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu.* Bartın Üniversitesi.

Balkız, B. (2004). Frankfurt Okulu ve Eleştirel Teori: Sosyolojik Pozitivizmin Eleştirisi. *Sosyoloji Dergisi,* 12 (13), 135-158.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. *Eğitim ve Bilim,* 39(174), 33-38.

Durdu, Z. (2006). Frankfurt Okulunun Sosyal Bilim Anlayışı. *Sosyoloji Dergisi,* 15, 15-32.

Fay, B. (2005). *Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi* (Çev.: İ. Türkmen). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gülenç, K. (2010). *Eleştiri, Toplum ve Bilim: Frankfurt Okulu Üzerine Bir İnceleme.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Passmore, J. (1991). Eleştirel Olmayı Öğretme Üstüne (Çev.: H. Ünder). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 24(2), 629-648. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi: 1967)

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde Yayınlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi. *Eğitim ve Bilim,* 39(173), 430-453.

(16855) Modern Eğitim Paradigmasının Diyalektiği Üzerine Felsefi Bir Çözümleme

REMZİ ONUR KÜKÜRT
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışma; modern eğitim anlayışının diyalektik karakterinin felsefi temellerini irdelemeyi ve kapitalizmle birlikte modernist felsefe geleneğinin günümüz eğitim anlayışlarına ve pratiğine etkilerini eleştirel olarak sorgulamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada ontolojik tartışmalardan hareketle modern eğitim anlayışının temel karakterleri ortaya konulacaktır. Bir eğitim felsefesi etkinliği olarak bu çalışma modern eğitimin temel özelliklerini modern düşünce, toplum ve iktidar yapısıyla ilişkilendirmeyi, toplumsal ve politik yapıyı ise düşünce dünyasındaki dönüşümlerle ilişkilendirerek anlamayı amaçlamaktadır. Avrupa'da ve giderek dünyada modernizmin yerleşme serüveni, ortaçağ skolastik düşünceden ve feodal iktidar yapısından kopuşu da göz önünde bulundurularak ele alınmalıdır. Modern toplum ve düşünce yapısı gibi modern eğitim anlayışı da olumlu ve olumsuz yönleriyle nasıl bir diyalektik karaktere sahiptir? Modernist ideolojinin kapitalizmin iktidar anlayışına ve siyasi, toplumsal, ekonomik ve üretim ilişkilerine uygun insan anlayışını da beraberinde getirdiği söylenebilir. Modernizmin akılcı, bilimselci ve özellikle de pozitivizmin hakim olduğu temel karakterlerinin modern eğitim anlayışının oluşmasına nasıl bir etkisi bulunmaktadır? Modern döneme damgasını vuran ekonomi politik iktidar olarak kapitalizmin, bilimi araçsallaştırmasının ve aklı "araçsal akla" dönüştürmesinin, modern eğitim anlayışının kitlesel karakteri üzerine nasıl bir etkide bulunmuştur?

Modern eğitimin kitlesel karakteri öğrencinin 'tikel'liğini, iktidara ait 'tümelliklerin'(universalities) genelliği içerisinde eritmekten öteye gidemeyen bir mantığa mahkum olmuştur. Modernist indirgemeci karakteriyle, kitlesel modern okul eğitiminin, fabrika mantığıyla aynı anda, binlerce başkalığı ya da farklı bireysellikteki binlerce öğrencinin zihinlerini kontrol altına alma, onları iktidar tasarısına maruz bırakma düşüncesinin ya da bu anlamdaki bir şiddetin mekânı olmaktan öteye gidemediği ileri sürülebilir mi? Bu anlamda piyasa gereklerine uygun bir işgücü olarak araçsallaştırıcı modern kitlesel eğitim anlayışı, nasıl bir eğiten-eğitilen ilişkisini beraberinde getirdiği de sorgulanmalıdır.

Bununla birlikte modern eğitim anlayışının nasıl bir eğitimsel bakış açısına sahip olduğu, esnek, çok doğrulu, çok biçimli ve çok kültürlü yeni postmodern eğitim paradigmasıyla da karşılaştırılarak da ortaya koyulabilir. Postmodern eğitim ile karşılaştırıldığında modern eğitimin, modernist düşünce ve toplum yapısının akılcı, seküler, bilimselci, ilerlemeci, ulus devlet temelli ve kapitalist karakteri ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Bu çerçevede Modern Eğitim anlayışının, bir yandan akılcı, bilimsel, laik ama bir yandan da kitlesel, ulusal, ilerlemeci, rekabetçi, tek tipleştirici ve piyasa güdümlü olma gibi temel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda felsefi kökenleri açısından nasıl bir diyalektik karaktere sahip olduğu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma modern düşünce ve toplum yapısın bağlı olarak ortaya çıkan kitlesel modern eğitim paradigmasının nasıl bir ontolojik zeminde gelişmiş olduğu ve modern eğitim anlayışının temel ilkelerinin neler olduğunu ve bu ilkelerin düşünsel, toplumsal ve siyasal açılardan nasıl bir zemine sahip olabileceği üzerine felsefi sorgulama dayalı bir analiz yapmayı amaçlamaktadır.

Bu amaçla bu çalışmada öncelikle modernizmin felsefi temelleri ve skolastik felsefe geleneğinden ayrılan noktaları üzerine durulacak ve ardından modernitenin felsefi, küresel, toplumsal, siyasal özellikleri, postmodern anlayışlarlada karşılaştırılarak, ortaya konularak bu özelliklere dayalı eğitim anlayışlarının nasıl şekillendiği üzerine felsefi bir analiz yapılacaktır. Bu felsefi analiz, literatürde konuyla ilgili önemli kuramsal ve araştırmaya dayalı çalışmalardan derlemeler yapılarak, bu derlemeler üzerine felsefi sorgulamalar ve literatür destekli cevap arayışları biçiminde yürütülecektir.

Bu amaçla bu çalışmada öncelikle modernizmin felsefi temelleri ve skolastik felsefe geleneğinden ayrılan noktaları üzerine durulacak ve ardından modernitenin felsefi, küresel, toplumsal, siyasal özellikleri, postmodern anlayışlarlada karşılaştırılarak, ortaya konularak bu özelliklere dayalı eğitim anlayışlarının nasıl şekillendiği üzerine felsefi bir analiz yapılacaktır. Bu felsefi analiz, literatürde konuyla ilgili önemli kuramsal ve araştırmaya dayalı çalışmalardan derlemeler yapılarak, bu derlemeler üzerine felsefi sorgulamalar ve literatür destekli cevap arayışları biçiminde yürütülecektir.

Bu amaçla bu çalışmada öncelikle modernizmin felsefi temelleri ve skolastik felsefe geleneğinden ayrılan noktaları üzerine durulacak ve ardından modernitenin felsefi, küresel, toplumsal, siyasal özellikleri, postmodern anlayışlarlada karşılaştırılarak, ortaya konularak bu özelliklere dayalı eğitim anlayışlarının nasıl şekillendiği üzerine felsefi bir analiz yapılacaktır. Bu felsefi

analiz, literatürde konuyla ilgili önemli kuramsal ve araştırmaya dayalı çalışmalardan derlemeler yapılarak, bu derlemeler üzerine felsefi sorgulamalar ve literatür destekli cevap arayışları biçiminde yürütülecektir.

Bu çalışma; modern eğitim anlayışının diyalektik karakterinin felsefi temellerini irdelemeyi ve kapitalizmle birlikte modernist felsefe geleneğinin günümüz eğitim anlayışlarına ve pratiğine etkilerini eleştirel olarak sorgulamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada ontolojik tartışmalardan hareketle modern eğitim anlayışının temel karakterleri ortaya konulacaktır. Bir eğitim felsefesi etkinliği olarak bu çalışma modern eğitimin temel özelliklerini modern düşünce, toplum ve iktidar yapısıyla ilişkilendirmeyi, toplumsal ve politik yapıyı ise düşünce dünyasındaki dönüşümlerle ilişkilendirerek anlamayı amaçlamaktadır. Avrupa'da ve giderek dünyada modernizmin yerleşme serüveni, ortaçağ skolastik düşünceden ve feodal iktidar yapısından kopuşu da göz önünde bulundurularak ele alınmalıdır. Modern toplum ve düşünce yapısı gibi modern eğitim anlayışı da olumlu ve olumsuz yönleriyle nasıl bir diyalektik karaktere sahiptir?

Modernizmin temelleri, Orta Çağ'da, evreni, varlığı ya da ona dair olan her şeyi Tanrısal kaynağa dayanarak açıklamaya ve anlamaya çalışan, aklı, inanca ya da vahye tabi kılan skolastik felsefeden kopuşa dayandırılabilir. Modernizm ile birlikte artık tüm evrenin, insan aklıyla bilinebilir, yorumlanabilir olduğu düşünülmüştür. İnsanın aklına ve akılcılığına sarsılmaz bir güven ve inanç doğmuştur.

Bununla birlikte Frankfurt Okulu filozoflarının tespit ettiği gibi modern batı metafiziğinin genel eğilimine uygun olarak ve kartezyen özne anlayışı çerçevesinde akılcılık giderek özne merkezciliğe ve öznenin dış dünya karşısındaki totaliterizmine dönüşerek "araçsal akıl" sorununu gündeme getirmektedir. Bu anlamda modernist özne anlayışının, insanın insana ve doğaya egemenliğine açık kapı bırakan bir ontolojik konumlanışla şekillendiği görülebilir. Modernizmin doğurduğu ben merkezci özne metafiziğinin ise, toplumsal ve siyasi zeminde, en çok da kapitalizmin ruhunda ve dünyayla ilişki biçiminde, kendisini gösterdiği ileri sürülebilir.

Modernist ideolojinin kapitalizmin iktidar anlayışına ve siyasi, toplumsal, ekonomik ve üretim ilişkilerine uygun insan anlayışını da beraberinde getirdiği söylenebilir. Modernizmin akılcı, bilimselci ve özellikle de pozitivizmin hakim olduğu temel karakterlerinin modern eğitim anlayışının oluşmasına nasıl bir etkisi bulunmaktadır? Modern döneme damgasını vuran ekonomi politik iktidar olarak kapitalizmin, bilimi araçsallaştırmasının ve aklı "araçsal akla" dönüştürmesinin, modern eğitim anlayışının kitlesel karakteri üzerine nasıl bir etkide bulunmuştur?

Modern eğitimin kitlesel karakteri öğrencinin 'tikel'liğini, iktidara ait 'tümelliklerin'(universalities) genelliği içerisinde eritmekten öteye gidemeyen bir mantığa mahkum olmuştur. Modernist indirgemeci karakteriyle, kitlesel modern okul eğitiminin, aynı anda, binlerce başkalığı ya da farklı bireysellikteki binlerce öğrencinin zihinlerini kontrol altına alma, onları iktidar tasarısına maruz bırakma düşüncesinin ya da bu anlamdaki bir şiddetin mekânı olmaktan öteye gidemediği ileri sürülebilir. Bu anlamda piyasa gereklerine uygun bir işgücü olarak araçsallaştırıcı modern kitlesel eğitim anlayışı, nasıl bir eğiten-eğitilen ilişkisini beraberinde getirdiği de sorgulanmalıdır.

Bununla birlikte modern eğitim anlayışının nasıl bir eğitimsel bakış açısına sahip olduğu, esnek, çok doğrulu, çok biçimli ve çok kültürlü yeni postmodern eğitim paradigmasıyla da karşılaştırılarak da ortaya koyulabilir. Postmodern eğitim ile karşılaştırıldığında modern eğitimin, modernist düşünce ve toplum yapısının akılcı, seküler, bilimselci, ilerlemeci, ulus devlet temelli ve kapitalist karakteri ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Bu çerçevede Modern Eğitim anlayışının, bir yandan akılcı, bilimsel, laik ama bir yandan da kitlesel, ulusal, ilerlemeci, rekabetçi, tek tipleştirici ve piyasa güdümlü olma gibi temel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda felsefi kökenleri açısından nasıl bir diyalektik karaktere sahip olduğu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada sonuç olarak modern eğitim anlayışının, Modernizmin doğuşundaki tüm sancıları ve çelişkileri taşıyarak ontolojik dönüşümün toplumdaki izdüşümlerinin temel özelliklerini yansıttığını söyleyebiliriz. Modernizmin bir yönüyle Tanrıya dayalı ontoloji ve dine dayalı yaşam biçiminden koparak insan aklına güvenen aydınlamanın insanlık tarihi açısından olumlu değerlendirilen bir gelişmesine sahne olurken, bir yönüyle de ben merkezci ontolojisi ve kapitalist kültürün merkezde olduğu egosantrik yaşam biçimi ve totaliter politikalar çağı olması açısından da olumsuz bir gelişme olarak değerlendirilmiştir (Horkheimer&Adorno, 1972; Harvey, 2006). Bu bakımdan bahsettiğimiz gibi, "Modern Eğitim Anlayışı"; ortaçağın dine dayalı eğitimine karşı "laik", "akılcı" ve "bilimsel" olma gibi insanlık açısından temel olumlu karakterleri taşırken, bir yandan da "kitlesel", "milliyetçi", "ilerlemeci", "piyasacı", "indirgemeci" ve "tektipleştirici" olma gibi insanlık açısında hayal kırıklığı yaratan özellikleri de içerisinde barındırarak, varolan olumlu değerlerinin de kapitalist iktidarın kendisini temellendirmek için araçsallaştırıldığı temel diyalektik karakterine kavuşmuş olduğu ileri sürülebilir.

Anahtar Kelimeler: Modernizm, ontoloji, araçsal akıl, iktidar, sekülerizm, kapitalizm, kitlesel eğitim,

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada sonuç olarak modern eğitim anlayışının, Modernizmin doğuşundaki tüm sancıları ve çelişkileri taşıyarak ontolojik dönüşümün toplumdaki izdüşümlerinin temel özelliklerini yansıttığını söyleyebiliriz. Modernizmin bir yönüyle Tanrıya dayalı ontoloji ve dine dayalı yaşam biçiminden koparak insan aklına güvenen aydınlamanın insanlık tarihi açısından olumlu

değerlendirilen bir gelişmesine sahne olurken, bir yönüyle de ben merkezci ontolojisi ve kapitalist kültürün merkezde olduğu egosantrik yaşam biçimi ve totaliter politikalar çağı olması açısından da olumsuz bir gelişme olarak değerlendirilmiştir (Horkheimer&Adorno, 1972; Harvey, 2006). Bu bakımdan bahsettiğimiz gibi, "Modern Eğitim Anlayışı"; ortaçağın dine dayalı eğitimine karşı "laik", "akılcı" ve "bilimsel" olma gibi insanlık açısından temel olumlu karakterleri taşırken, bir yandan da "kitlesel", "milliyetçi", "ilerlemeci", "piyasacı", "indirgemeci" ve "tektipleştirici" olma gibi insanlık açısında hayal kırıklığı yaratan özellikleri de içerisinde barındırarak, varolan olumlu değerlerinin de kapitalist iktidarın kendisini temellendirmek için araçsallaştırıldığı temel diyalektik karakterine kavuşmuş olduğu ileri sürülebilir.

Anahtar Kelimeler : Modernizm, ontoloji, araçsal akıl, iktidar, sekülerizm, kapitalizm, kitlesel eğitim

Kaynakça

Adorno, T.W. (2005). Aşkınsallık kavramı üzerine, çev. Mine Haydaroğlu, *Cogito*, Kış, sayı: 41-42, pp. 65-87

Althusser, L. (1991). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. Çev. V. Alp ve M. Özışık, İstanbul: İletişim Yay.

Augustine, S. (1950), The *City of God*, trans. by Marcus Dods, New York: Random House.

Aquinas, T., (1993). Varlık ve öz üzerine, içinde. Çotuksöken, B. & Babür, S. *Ortaçağda Felsefe*, pp. 263-307, İstanbul: Kabalcı.

Bernasconi, R. (2011). Hegel'in bütünlüğünün ve Heidegger'in sonluluk felsefesinin ötesine, çev. Zeynep Direk, pp.215-232, içinde Zeynep Direk(ed.), *Levinas okumaları*, İstanbul: Pinhan

Brett, A. S. (2006). Political Philosophy,, in McGrade, A.S. (ed.), *The Chambridge companion of medieval philosophy*, pp. 276-295,

Bumin, T. (2003). *Tartışılan modernlik: Descartes ve Spinoza*. İstanbul:YKY.

Cassirer, E. (1984). *Devlet efsanesi*, Çev: Necla Arat, İstanbul: Remzi Kitabevi.

McGrade, A.S. (2006). Introduction, in McGrade, A.S. (ed.) *The Chambridge companion of medieval philosophy*,

Cevizci, A.(2001). *Metafiziğe giriş*, İstanbul: Paradigma.

Cevizci, A. (2002). *Felsefe sözlügü*, İstanbul: Paradigma.

Çiğdem, A. (1997). *Akıl ve toplumun özgürleşimi*, Ankara: Vadi.

Çotuksöken, B.& Babür, S. (1993). *Ortaçağda felsefe*. İstanbul: Kabalcı.

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim*, çev. Tahsin Yılmaz, İzmir: Ege Üniv. Yay.

Derrida, J. (2005). Violence and metaphysics

Freire, P. (2003), *Ezilenlerin pedagojisi*. Çevirenler: Dilek Hattatoğlu-Erol Özbek. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Giddens, A. (2005). *Sosyoloji kısa fakat eleştirel bir giriş*., çev. Ü. Y. Battal, Ankara: Phoenix Yayınları.

Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm*, çev. Barış Baysal, İstanbul: Kalkedon.

Green, A. (1997). *Education, globalization, and the nation state*. London: Macmillan Press.

Gökberk, M. (1996). *Felsefe tarihi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Harvey, D. (2006). *Postmodernliğin durumu*, çev. Sungur Savran, İstanbul: Metis yay.

Horkheimer, M. & Adorno, T. (1972). *Dialectic of enlightenment*, trans. John Cumming, New York: Herder and Herder.

Illich, I. (1971). Deschooling society. New York, NY: Harper & Row, Publishers

Kale, N. (2003). *Nasıl bir insan? Nasıl bir öğretim?*, Ütopya Yay. Ankara.

Kant, I., (2000). Aydınlama Nedir? Sorusuna Yanıt, *Toplumbilim Aydınlanma Özel Sayısı,* Sayı: 11, Çev. Nejat Bozkurt, İstanbul: Bağlam Yayınları, s. 17.

Kurtar, S. (2014). *Heidegger ve poetik düşünme*, Ankara: Pharmakon yay.

Kükürt, R. O. (2007). *Eleştirel pedagoji açısından E. Levinas'ta öteki kavramı,* Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa.

Laclau, E. (2007). *Popülist akıl üzerine*, çev. Nur Betül Çelik, Ankara: Epos.

Levinas, E. (1969). *Totality and infınity*, Çev. Alphonso Lingis, Duquesne Universty Pres:

Pittsburg, Pennsylvania.

Lyotard, J. F. (1979). The Postmodern Condition: A Report on Knowledge, Minneapolis, University of Minnesota Press.

Marenbon & Luscombe (2006). Two medieval ideas: eternity and hierarchy, inMcGrade, A.S.(ed.)*The Chambridge Companion of Medieval Philosophy*, pp. 51-72,

Saygılı, A. (2014). Jean Bodin'in egemenlik anlayışı çerçevesinde kralın iki bedeni kuramına kısa bir bakış. *AÜHFD*, 63 (1), 185-198.

Spring, J. (1997). *Özgür eğitim*, çev. Eyşen Ekmekçi, İstanbul: Ayrıntı yay.

Steinvorth, U. (2009). *Rethinking the Western understanding of the self,* New York: Cambridge University Press.

William, O. (1993). Terimler üzerine, içinde. Çotuksöken, B. ; Babür, S. *Ortaçağda Felsefe*, İstanbul: Kabalcı.

Touraine, A. (1995). *Modernliğin eleştirisi*, çev. Hülya Tufan, İstanbul: YKY.

Turan, E. R. (2003). Batı metafiziği ve savaş, *Doğu Batı*, yıl 6, sayı:24

(17153) Barış İçin Demokratik Eğitim-Klasik Ütopyalarda Tematik Çözümlemeler

SUNA ARSLAN
CUMHURİYET UNİVERSİTY

EMİNE ARZU ORAL
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yaşadığı dünyayı anlamaya, anlamlandırmaya çalışan insanların mükemmel ve ideal olanı arama/tasarlama çabası her çağda her ülkede var olmuştur. Bu arayışın ifadesi olan Ütopyalar, ideal toplum düzeni düşleme geleneğinin edebi, felsefi adıdır. Bu çalışma, bu geleneğin eğitim, demokrasi eğitimi ve barış eğitimi boyutunda da oluşmasını önermektedir. Başka deyişle eğitim, demokrasi ve barış idealleri geliştirme çabasında ütopyalardan ilham alabilir miyiz, ütopyacı yaklaşımın eleştirel karakterini kullanarak ütopyalara hem de eğitim sistemlerine ilişkin çözümlemeler denenebilir mi, sorusu tartışılmaktadır.

Bu çalışmada, Klasik Ütopyalar olarak adlandırılan, Platon'un "Devlet" (İ.Ö. 375), Thomas More'un "Ütopya" (1516), Tomasso Campanella'nın "Güneş Ülkesi" (1602) ve Francis Bacon'un "Yeni Atlantis" (1624) adlı eserlerinde "eğitim", "demokrasi" ve "barış" ideallerinin nasıl kurgulandığının araştırılması, ulaşılan sonuçlardan Eğitim Bilimleri alanında yararlanılması amaçlanmıştır. Ütopyaların seçiminde tarihsel sıralamaya göre öncelikle olumlu ütopyaların incelenmesi ve ütopya kavramını temsil etmesi açısından, klasik ütopya örnekleri olarak kabul edilen bu eserlerin çözümlenmesi tercih eidlmiştir.

Araştırmanın temel sorusu "İncelenen dört klasik-olumlu ütopyanın ideal eğitim, tam demokrasi ve sürdürülebilir barış konularına ilişkin, benzer/ortak ve farklı betimlemeler nelerdir?" şeklindedir. Başka ifadeyle; ideal toplumun oluşmasında ön koşulun "eğitim" ya da "demokrasi" ya da "barış" faktörlerinden hangisi olduğu sorusuna, olumlu ütopya yazarlarının verdiği yanıtın ne/nasıl olduğunun araştırılmasıdır. Bu amaçla dört ütopya eserinde "barış", "demokrasi" ve "eğitim" konulu bölümler üzerinde betimsel analizler yapılarak bulgulara ulaşılmaya ve araştırma sorusunu yanıtlayan tematik bir çerçeveye ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Ütopyacı yaklaşımlar eğitim felsefesi akımlarından hangisine/hangilerine dayanmaktadır?

2. İyimser ütopyaların yazıldığı tarihsel dönemlerin sosyo-politik koşulları nasıldır; bu koşullar ütopyaların eğitim, demokrasi, barış konularını kapsayan tematik üçgenine nasıl yansımıştır?

3. Ütopya türü metinlerden eğitimin farklı alanlarında içerik ve yöntem olarak yararlanılabilir mi, nasıl? Hangi programlar ya da beceri eğitimlerinde eğitsel kaynak olarak ütopyalara başvurulabilir?

4. Bu araştırmanın sonuçlarından Öğretmen Eğitimi, Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi, Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Eğitimi konularında Program Geliştirme çalışmalarında yararlanılabilir mi?

Çalışma, bu sorulara yanıt arayarak, "doğru düşler kurarasak doğru adımlar atarız" düşüncesine uygun bir tartışmayı raporlaştırma çabasındadır. Bu yaklaşımla ütopik metinlerin eğitimle, barış ve demokrasiyi oluşturma çabalarıyla ilgili olanlarını ayırmak, ütopyaların olası-olumlu etkilerinin eğitim bilimi tartışmalarına taşımak mümkündür, düşüncesinden yola çıkılmıştır. Eğitimin çok sayıdaki amaçlarından üç tanesinin birbirleriyle olan ilişkileri, demokratik toplumun ve barış ortamının oluşturulmasında eğitim sistemlerinin ve içeriklerinin öncelikli rolünün olup olmadığının belirlenmesi, araştımanın beklenen sonucudur.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada Nitel Yaklaşım uyarınca Doküman İncelemesi ve Betimsel Analiz Yöntemi kullanılmıştır. Doküman İncelemsi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu çalışmanın kanıt kaynakları Platon'un Devlet, More'un Ütopya, Campanella'nın Güneş Ülkesi ve Bacon'ın Yeni Atlantis adlı ütopyalarıdır. Seçilen eserlerin felsefe alanından yazarların çevirdiği, asıllarının aynı olan baskılar olmasına dikkat edilmiştir. Ütopik metinler üzerinde araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulan tematik çerçeveye göre betimleyici çözümlemeler yapılmıştır. Tematik çözümlemede, analize tabi tutulan metinler içinde tema ve örüntüler aramak için çözümleyici tekniklere başvurulur. Verilerin kodlanmasıyla, aynı biçimde ya da farklı özelliklerdeki tüm betimlemelere ulaşılır ve aralaındaki bağlam belirlenmeye çalışılır. temalaın birbirlerine ve ana temaya bağlı olarak nasıl değiştiği ya da çeşitlendiği saptanmaya çalışılır. son olarak, farklı ütopyalarda önerilen ideallerin hangi düşünveleri nasıl temsil ettiğine ulaşılmaya çalışılır. ulaşılan sonuçları

karşılaştırmak için tablolar oluşturmanın yararlı olduğu düşünülür. bu karşılaştırmalar temalar arasındaki örüntüleri belirlemekte kullanılacaktır. Araştırmanın bu süreci, çok çeşitli temaları içeren ütopya türü metinlerdeki karmaşık yapının altında yatan ve araştırmanın problem durumunu oluşturan ögeleri ortaya çıkarmaya yardımcı olacaktır.

Bu çalışmada, Betimsel Analiz Yöntemi aşamalarına uygun bir model oluşturularak, betimsel analize uygun bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanmasıyla araştırma sonuçları tanımlanmıştır. Sonuçlar tablolar halinde gösterilerek incelelen üopya eserlerini bu tematik çerçevede karşılaştırılabilme olanağı sağlanmıştır.

Bu sonuçların Eğitim Bilimleri alanında Program Geliştirme yönünde değerlendirilmesi mümkündür.

Bütün olumlu ütopyalar, hayal edilen ideal toplumun yönetim biçiminin "Demokrasi" olduğunda birleşirler; ancak önerdikleri sistemler Aristokratik/Sofokratik, Pragmatik ve Sosyalist Demokrasi biçimleri şeklinde sınıflanabilir. Platon ve Campanella, demokrasinin iyi eğitim almış soylularla mümkün olabileceğini savunurken, Bacon buna demokratk toplumun ancak bilim toplumundan çıkabileceği koşulunu eklemiştir. More ise ortak mülkiyete ve komünal yaşama dayalı bir demokrasi kurgulamıştır. Dört ütopyanın demokrasiden yana ortak idealleri eşitlik, özgürlük ve halk egemenliğini gözetir (gibi) olmalarıdır. Bu bulguyla çelişen özellikleri ise yöneticilere üst insan payesi ve mutlak yetkiler vermeyi, karşılığında halkın devlete derin sadakatini şart koşmaları ve köleci, ataerkil, katı kuralcı demokrasiler kurgulamış olmalarıdır. Ordunun ve askerlerin olmadığı bir demokrasiyi hayal eden ve kurgulayan tek ütopya More'un eseridir. Bu bulgular, ütopyaların demokrasi modellerinin kusursuz toplum idealleriyle çeliştiğini göstermektedir.

Olumlu ütopya yazarlarının tümü "eğitim" konusunu önemsemektedirler; öte yandan eğitimi bir ayrımcılık, asimilasyon yöntemi ve ideolojik aygıt olarak kullanmayı önerdikleri de düşünülebilir. Eğitim, Platon'un ve Campanella'nın ütopyalarında devletin denetimi altındadır; Bacon'ın bilim temelli ütopyasında ise eğitim devletin üstünde bir kurumdur. Akademisyenlere devlete hesap vermeme statüsü tanınmıştır. Platon ve Campanella'nın diğer ortak noktası, eğitimin parasız olması ve toplumsal kalkınmayı amaçlamasıdır. More, toplum yerine "ada halkı" kavramını kullanarak halk eğitimini savunur. Eğitim felsefesi açısından Platon insanda yüksek değerler oluşturan, iyi yurttaşlar yetiştiren idealizmi temel alır. More'un eğitim modeli Pargmatik ve Epikürcü felsefeyi birleştiren bir yaklaşımdır, Bacon'da ise eğitimde felsefi çizgiden çok bilimsellik amaçlanır. Campanella toplumcu yaklaşımı ve okulla sınırlanmayan eğitimi savunur. Güneş ütopyasının eğitim ideallerine gölge düşüren cümlesi şudur: "Kölelerin eğitimi diğer yurttaşlardan daha önemlidir; onları asimile etmenin bir yolu olarak!". Ütopyalardaki bir başka ayrımcılık, Platon'un eğitimi bir seçme-eleme aracı olarak kullanması ve More'un "üstün çocukların üstün ailelere verilerek eğitilmeleri" şeklindeki önerilerdir.

Barış, ütopyalarda yüceltilmesi beklenen bir olgu iken Platon'un barışı "savaşa ara verilen dönem" olarak tarif etmesinden Devlet ütopyasının barışçı idealleri olmadığı anlaşılır. Platon dışındaki üç ütopya göreli olarak barış yanlısıdırlar. Ütopyasının adında barış sembolü olan "güneş"i kullanan More, sadece savaşmayı düşünen kralları eleştirir. Bacon, Atlantis ütopyasının en üst kurumu olan okula huzur anlamındaki "Salomon" adını vermiştir ve barıştan "mutlu son" olarak söz etmektedir. Campanella, ütopyacılar içinde barış önerileri en güçlü olan düşünürdür; savaşlar durdurulursa barışın kendiliğinden geleceğini savunur. Öte yandan, ütopyasında, savaşarak ele geçirilen toprakların halkına "barış eğitimi" verme programı/düşüncesi ironiktir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları; olumlu ütopya eserlerinden Eğitimin Felsefi Temelleri, Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi ve Öğretmen Eğitimi programlarında yararlanılabileceğini göstermektedir.

İncelenen olumlu ütopyaların eğitim modellerinin dayandığı Felsefe akımlarının hemen hemen tümünü kapsayan bir içeriğe sahip oldukları söylenebilir. Mutlak-mutlu toplumları hedefledikleri, evrensel idealler kurguladıkları için "Daimici", yazıldıkları çağın tarihsel-sosyal özelliklerinden etkilendikleri, toplumsal eleştiri içerdikleri için "Esasici" felsefi yaklaşımlar taşımaktadırlar. Değişimci paradigmalara ve demokrasiyi gerçekleştirme ideallerine yer vererek "İlerlemeci"; dünya uygarlığı, birleşmiş toplumlar, barış, sevgi idealleri önerdikleri için "Yeniden kurmacı" ve üretime dayalı eğitimi, kollektif bilinci savundukları bağlamda "Politeknik" felsefe görüşlerine dayanmaktadırlar. Bireycilik ve bireysel varoluş olumlu ütopyalarda kabul görmemektedir; bu nedenle "Hümanist" oldukları söylenemez. Ütopyaların Eğitim Felsefesinin başlıca akımlarının tartışılması için çok sayıda veri içerdikleri görülmüştür.

Özetlemek gerekirse, incelenen dört olumlu ütopya, programlanmış "eğitim" ve programlanmış "demokrasi" ile "barış"a ulaşılabileceğini savunan bir yaklaşımın tezlerini içermektedir. Bu bağlamda yaratıcı düşünme, eleştiri-öz eleştiri becerisi kazandırma amaçlı öğrenme yaşantıları düzenlemede ütopya türü eserlerden yararlanılabilir.

Anahtar Kelimeler : Ütopya, Demokrasi eğitimi, Barış eğitimi.

Kaynakça

Aydın, H. (2006). Güneş Ülkesi: Eğitim Odaklı Bir Ütopya. Bilim ve Gelecek, 32, 56-63.

Bacon, F. (2008). Yeni Atlantis. Kabalcı Yayınevi.

Campanella, T. (1996). Güneş Ülkesi. (Çev. V. Günyol, H. Kazgan) Sosyal Yayınlar.

Glesne, C. (2013). Nitel Araştırmaya Giriş (Çev. ed. A. Ersoy, P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Mannheim, K. (2004). İdeoloji ve Ütopya. (Çev. M. Okyayuz), İstanbul: Epos Yayınevi.

More, T. (1981) Ütopya. (Çev. S. Eyüboğlu, M. Urgan, V. Günyol). Cem Yayınları.

Öztürk, F. (2006). Ütopya ve Eğitim. Ankara: Nobel Yayınevi.

Platon. Devlet. (Çev. S. Eyüboğlu, M. Ali Cimcoz) Remzi Kitabevi.

Roger, L. E. (2003) Utopıa. Dictionary of History of Ideas. University of Virginia Library.

Sinanoğlu, O. (2010) Makaleler. www.oktaysinanoglu.com.tr/index

Tanilli, S. (1997). Yaratıcı Aklın Sentezi-Felsefeye Giriş. Adam Yayınları.

Gökberk, M. (1990). Felsefe Tarihi. Remzi Kitabevi.

(17561) Evrensel Sistemde Eğitim Paradigmasına Bir Bakış

BİLGEN ÇAKIR

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimin en temel unsuru "insan"dır. İnsan "akıl" ile de diğer canlılardan net bir çizgi ile ayrılmaktadır. İnsanın bu niteliği diğer varlıklara hükmetmesi için ciddi bir yapıdır. Yine insan, aklını kullanarak; kendini, evreni ve diğer insanları algılayarak yaşamını sürdürme ve yeniden inşa etme becerilerini fark eder, kullanır. Eğitimde insan, başka bir insana hükmetme niteliğiyle değil, onun varlığıyla kendini ve kendinin parçası olduğu tüm "insanlığa" hizmet bilinci ile yer almasının gerekliliği ilk şart olarak görülmelidir.

Eğitim, en genel anlamıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir(Fidan, 2012, s.4). Eğitimin tanımına baktığımızda bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak kalıcı ve istendik davranış değişikliği oluşturma süreci olduğunu görürüz(Ertürk, 1972). Yıldırım'a göre eğitim (1983) , insan davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır, karakter ve sair önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden belli değişmeler sağlamak amacıyla yürütülen düzenli bir etkileşim olarak tanımlanır (Sönmez, 2005, s. 35). Burada merkezde birey ve onun ürünü davranışı ön plandadır. Eğitimin etkisi ise davranış değişikliği yapması ve bunun kalıcı ve istendik olmasıdır.

Eğitimin hem psikolojik, hem sosyolojik boyutu tartışmaya meydan vermeyecek niteliktedir. Eğitim sürecindeki bireylerin durumlarına etki edildiğinde yani psikolojik yanı, ileride bir toplumun sosyal niteliklerinin başlıca öğeleri haline gelmekte olduğu ciddi bir olasılıktır. Dünyadaki gelişme ve değişmeler, eğitimin psikolojik, sosyolojik boyutuna evrensel bir boyut getirmekle kalmamış, bunun önemini sürekli olarak artmasına neden olmaktadır.

Her çocuk yaşam başlangıcı ve niteliklerine göre bir eğitim sisteminin içine doğar. Aile ve çevre ile birlikte birey belli donatılar, edinimler ile okula gelir. Var olan toplumsal eğitim çeşitliliği ile ortalama 25 yıl içerisinde içinden geçtiği bu sistemin yeni bir temsilcisi halini alır. Okulda yapılan eğitime aile ve çevrenin eğitimi paralelleştirilmiş olması çok önemli bir niteliktir ki, örneğin çöplerin çöpe atılması gerekliliği konusunda okuldaki öğrenmelerin aile ve çevre ile desteklenmemesi bu davranışın isteklilik biçiminde kalmasına "istendik"likten kısmen uzak olmasına ancak kalıcılık oluşturması konusunda da tereddütler oluşturmasına örnek verilebilinir. Buna "savaş" algısı ile baktığımızda hiçbir birey, hiçbir toplumun bu olay ile karşı karşıya kalmaktan ekonomik, sosyal, bireysel, psikolojik olarak hoşnut olmadığı görülmektedir diyebiliriz, ancak dünyada bu durum, var olan toplumlar arası problemlere, pek çok zaman tek çözüm olarak kalakalmaktadır.

Toplumlar, toplumları oluşturan topluluklar, aileler ve hatta bireylere kadar her bakımdan birbirine yaklaşma teknolojik, bilimsel gelinen yerin sonucudur. Ancak bunun yanında her birim, başka birim ya da birimlerin varlığını ve özelliklerini kabul etmede direndiği ya da bu konuda güvensizlik içinde olduğu düşünülmektedir. Buna kanıt olarak, bireysel düzeyde kendini tanımama gibi basit ama bireyin hayatının temeli ruhsal sıkıntılar; kanser türleri gibi beden hastalıkları, topluluklar arasında zorbalıklar, şiddetin her türlüsü, toplumlar arası savaşlar, ekonomik şiddet gibi nedenler, hatta mevsim değişiklikleri en geniş bakışta herşeyin bir bütünlük arz ettiği gerçek sistem tanımıyla sistem bütünlüğün gözle görülür ve bilinç düzeyinde etkilendiği ifade edilebilir. Bütün bunlar var olan sistemlerin evrensel boyutta ve bütünlük içinde düzenlemesi adına ihtiyaç olarak göze çarpmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu bildiri, araştırmacının öznel ve etik yaklaşımıyla toplumların eğitim karşısındaki duruşlarına ve gelecek ile ilgili yordamalara gerçeklik oluşturması, araştırmacının söz konusu araştırmada bir birey olması, bir topluluğa insani boyutta, çevre ve görev nitelikleri ile katılımcı olması, derinlemesine tanımlamalara yer vermesi, toplumu oluşturan birimleri farklı açılardan yorumlaması, farklılık arayışının temelinde, eğitime uzaysal bir paradigmadan bakışla yer alarak, gözlem verilerinin ayrıca zenginlik ve özellikle derinliğine tanımlanması, olay- olgulara dahil,öznel,etik ve empatik, bütünlük içinde-doğal, araştırmacının bizzat kendisinin veri toplama aracı olması, araştırma konusu örüntüleri ortaya çıkarma özellikleri ile nitel bir araştırmadır.

Eğitimin tanımı temelinde, "davranış değişikliği" vardır. Buradan hareketle eğitimde yeni bir sistem oluşturulması dünyadaki global etkin bir değişiklikle mümkündür. Bu nedenle somut, aktif, akılcı ve bütünsel bir değişiklik için birlikte hareket edilmesi önem taşımaktadır. Dış geçerliliği ve güvenilirliği, tüm toplumlarda bir sistem arayışının gerçekliği temelinde olup, iç geçerliliği; eğitimin sistemsel bir bakışla ele alınarak değerlendirilmesi kapsamında yer alır.

Araştırmada sistem tanımına ayrıntılı ve bilinen anlamının yanında farklı bir bakışta yer verlimesi, hayatın bir bütün olarak ele alınması merkezinde sistem unsurlarına çarpıcı örnekler vermesi, eğitimin kendi içinde bir sistem anlayışına farklı bir boyut getirmesi ve sistemler, evrensellik, bütünlük, eğitim, toplum, toplum birimleri, toplum birimlerinin sorumluluklar almasına vurgu yaparak gömülü teori deseniyle çalışılmıştır.

Günümüzde bilimin her tür alanda geldiği nokta, insanoğlunun düşünme, algılama, bunlar arasında ilişki kurma ve buna bağlı harekete geçmesi becerisine dayanmaktadır. Bu bildiri, araştırmacının bilgi, yaşantı ve eğitim ve eğitimci tecrübesine dayanılarak gözlem tekniği ile hazırlanmıştır.

Eğitimin en temel unsuru "insan"dır. İnsan "akıl" ile de diğer canlılardan net bir çizgi ile ayrılmaktadır. İnsanın bu niteliği diğer varlıklara hükmetmesi için ciddi bir yapıdır. Yine insan, aklını kullanarak; kendini, evreni ve diğer insanları algılayarak yaşamını sürdürme ve yeniden inşa etme becerilerini fark eder, kullanır. Eğitimde insan, başka bir insana hükmetme niteliğiyle değil, onun varlığıyla kendini ve kendinin parçası olduğu tüm "insanlığa" hizmet bilinci ile yer almasının gerekliliği ilk şart olarak görülmelidir.

Eğitimin hem psikolojik, hem sosyolojik boyutu tartışmaya meydan vermeyecek niteliktedir. Eğitim sürecindeki bireylerin durumlarına etki edildiğinde yani psikolojik yanı, ileride bir toplumun sosyal niteliklerinin başlıca öğeleri haline gelmekte olduğu ciddi bir olasılıktır. Dünyadaki gelişme ve değişmeler, eğitimin psikolojik, sosyolojik boyutuna evrensel bir boyut getirmekle kalmamış, bunun önemini sürekli olarak artmasına neden olmaktadır.

Toplumlar, toplumları oluşturan topluluklar, aileler ve hatta bireylere kadar her bakımdan birbirine yaklaşma teknolojik, bilimsel gelinen yerin sonucudur. Ancak bunun yanında her birim, başka birim ya da birimlerin varlığını ve özelliklerini kabul etmede direndiği ya da bu konuda güvensizlik içinde olduğu düşünülmektedir. Buna kanıt olarak, bireysel düzeyde kendini tanımama gibi basit ama bireyin hayatının temeli ruhsal sıkıntılar; kanser türleri gibi beden hastalıkları, topluluklar arasında zorbalıklar, şiddetin her türlüsü, toplumlar arası savaşlar, ekonomik şiddet gibi nedenler, hatta mevsim değişiklikleri en geniş bakışta herşeyin bir bütünlük arz ettiği gerçek sistem tanımıyla sistem bütünlüğün gözle görülür ve bilinç düzeyinde etkilendiği ifade edilebilir. Bütün bunlar var olan sistemlerin evrensel boyutta ve bütünlük içinde düzenlemesi adına ihtiyaç olarak göze çarpmaktadır.

Bu bildiri, araştırmacının öznel ve etik yaklaşımıyla toplumların eğitim karşısındaki duruşlarına ve gelecek ile ilgili yordamalara gerçeklik oluşturması, araştırmacının söz konusu araştırmada bir birey olması, bir topluluğa insani boyutta, çevre ve görev nitelikleri ile katılımcı olması, derinlemesine tanımlamalara yer vermesi, toplumu oluşturan birimleri farklı açılardan yorumlaması, farklılık arayışının temelinde, eğitime uzaysal bir paradigmadan bakışla yer alarak, gözlem verilerinin ayrıca zenginlik ve özellikle derinliğine tanımlanması, olay- olgulara dahil,öznel,etik ve empatik, bütünlük içinde-doğal, araştırmacının bizzat kendisinin veri toplama aracı olması, araştırma konusu örüntüleri ortaya çıkarma özellikleri ile nitel bir araştırmadır.

Araştırmada sistem tanımına ayrıntılı ve bilinen anlamının yanında farklı bir bakışta yer verlimesi, hayatın bir bütün olarak ele alınması merkezinde sistem unsurlarına çarpıcı örnekler vermesi, eğitimin kendi içinde bir sistem anlayışına farklı bir boyut getirmesi ve sistemler, evrensellik, bütünlük, eğitim, toplum, toplum birimleri, toplum birimlerinin sorumluluklar almasına vurgu yaparak gömülü teori deseniyle çalışılmıştır.

Günümüzde bilimin her tür alanda geldiği nokta, insanoğlunun düşünme, algılama, bunlar arasında ilişki kurma ve buna bağlı harekete geçmesi becerisine dayanmaktadır. Bu bildiri, araştırmacının bilgi, yaşantı ve eğitim ve eğitimci tecrübesine dayanılarak gözlem tekniği ile hazırlanmıştır.

Eğitim "insan" merkezinde başlaması ve insanlığa hizmet etmesi gerekirken eğitimle gelinen bilimsel, teknolojik gelişmeler ya da bunların kullanımı insanı zihin olarak var ederken; madde ve ruh olarak yer yer yok etmektedir. Eğitimin aile, çevre ile ilişkisi göz önüne alınarak bu noktaya ciddiyet ile bakabilen her birey, bu çelişki ve insanlığın durumundan etik olarak kendi var oluş algısı kapasitesinde sorumluluk hissetmesi şarttır. Nihayetinde her birey, eğitimin alıcı ya da verici bağlamında, aktif ya da pasif durumda bir öğesidir. Ancak her şekilde etkilenmektedir. Eğitime bireyin aile, çevre, toplum hatta bir evren bütünlüğünde bakılması; her geçen zaman, her yeni doğan ve her gelecek ortalama 25 yıl için oldukça derin ve geniş anlamlar ifade etmektedir. Bu bağlamda, eğitimi kendi içinde -yalnız bir bütünlük- tanımı içinde bırakmak oldukça ilkel bir ifade olarak kalmaktadır. Şöyle ki; geçmiş ve şimdinin tüm özellikleri ile tam tanımının yapılabilmesi söz konusu olsaydı "eğitim" sonsuz olasılıklar taşıyan bir bütünlük olarak ifade edilmesi gerekir.

Burada genelden özele ilk bakışta, eğitimin toplum ve evrensellik boyutu göze çarpmaktadır ki, eğitim sisteminin toplumları oluşturan öğeleri ile dünyayı oluşturan toplumların ortak ve farklı yanları korunmalıdır. Öyle ortak yanlar belirlenmelidir ki, toplumlar arası çelişkiler, zenginliğe dönüşerek; kendi kendini yok edebilecek güce dayanmış insanoğlunun birlikte yaşayabilme alanını korumalıdır. Bunun yanı sıra bir toplumun özgün yanları korunmalıdır ki farklılıklar ve toplumun öz kimlik bilinci, var oluş ve toplumun kendi özüne saygısı o toplumda netlikle yerleşmeli ve tüm diğer toplumların farklılıklar alanı ile bütünleşebilmelidir.

Bu evrensel bütünlüğe bakışın alt basamağında eğitimin sistemsel olarak "toplum bakışı" niteliğinde de revize edilmesi önem taşımaktadır. Burada belirtmek istenen; her toplumun kendi içerisindeki farklılıkları, yine birlikte yaşam becerilerinin

geliştirilmesi temelinde; her toplumu oluşturan farklı toplulukların yine ortak alanlarında özgünlüğünü koruma bilincini var etmesidir. Tabi burada artık toplumun değişkenlerin nicelikleri artarken kategoriler oluşturularak düzenlenmesi, toplum içinde sistemli bir eğitim için daha fazla öne çıkmaktadır.

Eğitimin evrensel sistem düzenlemesinde her sistemde olduğu gibi mekanik saat çalışma sistemi gibi bir yol örnek alınmalıdır. Bu sistem basit çalışmasının yanında, bileşik ve çok katmanlı olarak algılanması yeni bileşikler ve değişkenlerin yerli yerinde olması açısından önemlidir. Alt sistemlerdeki çalışmalar ya da birbiri ile ilşkili bileşik sistemler daima üst sistemin çalışmasına, şu anda var olan pek çok sistemin tersine hizmet etmelidir.

Eğitimin evrensel olması gerektiği, tüm dünyada uygulanan eğitimlerdeki arayış ve araştırmaların bir parçası olarak göze çarpmaktadır. Şöyle ki, bilimsel ve teknolojik gelişmeler hayatı kolaylaştırmış ve hayata baş döndürücü bir hız katmıştır. Böylelikle doğan çocuklar arasında çevresel hazırbulunuşluk bakımından aylara göre bile oldukça farklılıklar meydana gelmesi büyük bir olasılık olarak görülmektedir. Bu da sonraki öğrenmelerde de yine etkili olduğu gözle görülür mantıklı bir durum olduğu düşünülmektedir.

Bu noktada insanın ciddiyetle ve temel olarak üzerinde durması gereken; her boyutta, her yaşta, her yolla, istisnasız her bireye, bireysel kapasitesine uygun, hatta mümkünse bunun arttırılması sağlanarak; "birlikte yaşayabilme" özbecerisinin verilmesidir. "Birlikte yaşayabilme özbecerisi" üzerine, yeni araştırmalar, her topluluk üzerinde olmak üzere, çok yönlü gerçekleştirilmelisi önem taşımaktadır.

Bu konuda uluslararası çalışmaların "insanlık" adına bir birliktelikle ve bütünlük içinde hareket etmesi biçiminde; her bireyin bir miktar mutlak sorumluluk alacağı, kendi çıkarlarını insanlık adına bertaraf edebileceği, bunu bulunduğu toplum içinde de yaşayabileceği biçimde yaygınlaştırılmasının mümkün olduğu düşünülmektedir. Ayrıca gelecek yüzyıllar için kaçınılmaz bir ihtiyaç olarak bunun üzerine, evren yasalarının etrafında özgün bir sistem kurulması gerekliliği düşünülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu noktada insanın ciddiyetle ve temel olarak üzerinde durması gereken; her boyutta, her yaşta, her yolla, istisnasız her bireye, bireysel kapasitesine uygun, hatta mümkünse bunun arttırılması sağlanarak; "birlikte yaşayabilme" özbecerisinin verilmesidir. "Birlikte yaşayabilme özbecerisi" üzerine, her topluluk için olmak üzere, çok yönlü biçimde gerçekleştirilmelisi niteliğiyle yeni araştırmaların yapılması önem taşımaktadır.

Bu konuda uluslararası çalışmaların "insanlık" adına bir birliktelikle ve bütünlük içinde hareket etmesi biçiminde; her bireyin bir miktar mutlak sorumluluk alacağı, kendi çıkarlarını insanlık adına bertaraf edebileceği, bunu bulunduğu toplum içinde de yaşayabileceği biçimde yaygınlaştırılmasının bilimin farkındalık, amaç, hedef bütünselliğinde mümkün olduğu düşünülmektedir. Ayrıca gelecek yüzyıllar için kaçınılmaz bir ihtiyaç olarak görülmekte, temelinin şimdiden bilinçli atılmasının önemi sezilmektedir. Bu nedenle, en küçük birimlerden en büyük birimlere, özgün mekiksel ve hiyerarşik bir sistemin evren yasalarının etrafında kurulması gerekliliği düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Sistem, Eğitim, Evrensel Eğitim, Evrensel, Bütünlük, Gelecek

Kaynakça

ERTÜRK, S.; (1972), “Eğitimde ‘program’ geliştirme”, Ankara: Yelkentepe Yayınları.

SÖNMEZ, V. (2005). Eğitim Felsefesi. Ankara: Anı Yayıncılık.

FİDAN, N. ; (2012), "Okulda Öğrenme ve Öğretme" , Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

KARASAR, N.; (2015), "Araştırmalarda Rapor Hazırlama" , Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

KARASAR, N. (2012). "Bilimsel Araştırma Yöntemi", Nobel Kitabevi.

ERGÜN, M.; (2015), "Eğitim Felsefesi", Ankara: Pegem Yayınları, 5. Baskı : Ekim 2015.

BÜYÜKDÜVENCİ, S.(1983), " Yaşamboyu Eğitim, Felsefesi Üzerine",
Cilt: **16** Sayı: **2** DOI: **10.1501/Egifak_0000000958** Yayın Tarihi: **1983;** Ankara Üniversitesi Dergiler Veri Tabanı- http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/514/6396.pdf- 2018.

TÜRE, F., (2008). " Medeniyet ve Savaş", Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE) Bahar 2008 Sayı 20. http://www.sobbiad.mu.edu.tr/index.php/asd/article/viewFile/715/602- 2018.

(17686) Sharing Pedagogy: The Autoethnographic Mapping of Movement

SONYA GRACE TURKMAN
ISTANBUL TECHNİCAL UNİVERSİTY

ÖZET

Problem Durumu

One cannot talk of education and educational research without acknowledging how much of themselves they bring to the conversation. These pieces of ourselves: our perspectives, our histories, and our knowledge are what we endeavor to share with the students we teach. It is in this act of sharing that another version of ourselves emerges with new and different perspectives. A new chapter of our own histories is written by our experience of sharing. In the questioning and revising of our own knowledge, our knowledge base is expanded. The most fascinating part of it all is that all of these things happen because of, and while, we are sharing and these are all part of the pedagogy we develop in our teaching practice.

Once a great teacher Dr. Joseph Tobin said that he hoped that students in his class didn't necessarily become experts on particular theories, but rather that his voice, his questions, and his ideas served as little reminders, little voices in our ears as we write. Often I think, *What would Tobin say*? And then I think, *When my students are writing or designing will they think: What would Sonya hocam say?* Of course my hope is that they will think of me and the things I brought to the table so to speak, but also along the same line of reasoning I think too, *What would my students say? What questions would they ask? How would I respond?*

This is precisely how I began to study sharing and pedagogy. Pedagogy that is ever-evolving and ever-relevant as a vital topic of educational research. Pedagogy that moves with, away from, and because of us. Pedagogy that is shaped in as much as it does the shaping. Pedagogy that moves. Pedagogy that encompasses the complex ways that we process knowledge and experience through and with all of these things—things that are moving and changing as pedagogy is moving and changing too. Ellsworth (2005) asked that we consider "what pedagogy *does* instead of what pedagogy means or how it means" (p. 27, emphasis in original). This research takes up the challenge to process and investigate the infinitely complex movements in ways that both reshape knowledge and sets knowledge into motion. It is in sharing the knowledge that the knowledge is constituted and changed. Like knowledge, pedagogy constituted and changed too.

Araştırma Yöntemi

Of course research in this qualitative way leads to the methodological problem of how does one study such evolving things? How do you map the movement of something still in motion? What I offer in this research is a way to map sharing and pedagogy through movement using autoethnography. It is easy to conceptualize a map in the traditional sense as an image that lays out directions and this laying out of direction as mapping. What I have done here is mapping (i.e. laying out directions), but I did so differently. Deleuze and Guittari (1987) advocate for mapping movements instead of tracing them and they offer this explanation here:

> The orchid does not reproduce a tracing with the wasp; it forms a map with the wasp, in a rhizome. What distinguishes the map from the tracing is that it [the map] is entirely oriented toward an experimentation in contact with the real. (p. 12).

Using this type of mapping also requires data and analysis be reconfigured to serve this kind of information. Autoethnography offers a way to write about mapping and in this research autoethnography is at one the data and analysis. Using "retrospective revision" (Hankins, 2003, p. 251) and a collective teaching journal (Hankins, 2000, 2003), sharing and pedagogy is unpacked. It is in this unpacking that the map is developed. By looking back and forth playing with temporality, one can ethnographically study themselves, the ways in which they share their knowledge, and their pedagogy in relation to their students and teaching practice.

As a qualitative autoethnographic study into the act of sharing, this research endeavored to map pedagogy as it evolves in our teaching practice. Mapping was based around the theoretical orientation of Deleuze and Guittari (1987) and sought to unravel the temporality of time and place in ways that viewed teaching practice as all those things that happen to and with us, not limited to only those things that happen in the classroom. This research was made available by qaultiatve methodology that reflected on the self and the realtion of the self to others (Ellis, 2004, 2009; Ellis, Adams, & Bochner, 2010; Ellis & Bochner, 2000; Reed-Danahay, 1997). The autoethnographic unpacking of sharing and mapping of pedagogy revealed growth and asked more questions about the how, what, and why we teach.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The expected result for this type of qualitative work is growth; growth in oneself as a teacher, as an academic, and as a person. This growth comes from the humbling ways this type of research brings into focus things that one would never say or perhaps even acknowledge the thought, but the thought existed. Ellis (2009) said, "The meaning of a story depends on the other stories it will generate" (p. 232) and the stories that come from this method are written to do exactly that—to ask questions, to follow movements, but also to provoke conversation around new stories, new thoughts, new questions, new movements.

Anahtar Kelimeler : sharing, pedagogy, qualitative methodology, autoethnography, education research

Kaynakça

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Ellis, C. (2004). *The ethnogrpahic I: A methodological novel about autoethnography*. Lanham, MD: Rowan & Littlefield Publishers.

Ellis, C. (2009). *Revision: Autoethnographic reflections on life and work*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2010). Autoethnography: An overview. *Forum: Qualitative Social Research, 12*(1), 1-18.

Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, and personal reflexivity: Researcher as subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, and pedagogy*. NewYork, NY: Routledge.

Hankins, K. H. (2000). *Writing through the storm: Teaching as hermeneutic*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Georgia, Athens, GA.

Hankins, K. H. (2003). *Teaching through the storm : A journal of hope*: New York, NY: Teachers College Press.

Reed-Danahay, D. (1997). *Auto/ethnography : Rewriting the self and the social.*: Oxford ; New York : Berg.

(14754) Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Program Geliştirme Çalışması

ŞAHİKA ÜNLÜ — MEB
F. DİLEK GÖZÜTOK — ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eleştirel düşünmenin alan yazınındaki en geniş kapsamlı ve en çok kabul gören tanımının; neye inanılacağı ve ne yapılacağı hakkında aklın rehberliğinde karar vermeye odaklı, yansıtıcı (reflective), akılcı düşünme (Ennis, 1985; Halpern, 2004; Nosich 2012) olduğu görülmektedir. 21.yy'da eleştirel düşünmenin gelişmesini destekleyen mantıklı, akılcı ve tutarlı düşünme, sebat, doğru bilgiye ulaşma, etik ve entelektüel bakış açısı geliştirme alışkanlıkları eğitimin beklenen çıktıları arasında yer almaktadır (Facione, 1990). Bu amaçla, 1980'li yıllardan bu yana düşünme becerilerinin öğretimi ülkelerin eğitim hedefleri arasında yer alırken bu becerilerin uluslararası sınavlarda doğru ölçülebilmesi hesap verilebilirlik açısından önemli bir gösterge niteliği taşımaktadır (Çıkrıkçı, 1996). Bu gelişmeler sonucunda, Türkiye Cumhuriyeti'nde de ilköğretim kademesinden başlayan bir dizi program değişikliğine gidilmiş, yeniçağın gerektirdiği nitelikleri taşıyan bireylerin yetiştirilmesi hedeflenerek eleştirel düşünme becerisi de başat bir temel beceri olarak öğretim programları içerisine yerleştirilmiştir (MEB, 2005, 2017). Öğretim programlarındaki söz konusu değişimi ve yenileşmeyi hayata geçirmedeki en önemli rol de öğretmenlere verilmiştir.

Eleştirel düşünme öğretimine yönelik alanyazın incelendiğinde pek çok araştırmacı tarafından eleştirel düşünme öğretiminde en önemli faktörün öğretmen olduğu (Newmann, 1991; Rovegno, 1992; Ennis, 1993; Tsangaridou ve O'Sullivan, 1997, Marzano, 1988'den akt: Ünlü, 2017) ve ancak eleştirel düşünen bir öğretmenin eleştirel düşünen bireyler yetiştirebileceği vurgulanmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin eleştirel düşünebilmeleri ve de sınıf içi uygulamalarında eleştirel düşünmeyi uygulamaya koymaları programın başarıya ulaşmasında ayrıca önem taşımaktadır. Bu bağlamda, Türkiye Cumhuriyeti'nde eleştirel düşünme öğretiminin öneminin alınan politika kararlarıyla (TTK, 1999, 2004, 2006; Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006, 2017;) da desteklendiği görülmektedir.

Ancak, konu ile ilgili ulusal ve uluslararası raporlarda öğretim programlarında değişimi meydana getirecek olan öğretmene verilen "kolaylaştırıcı, rehber, kılavuz, aracı" gibi tanımlamaların kâğıt üzerinde yani teoride kaldığı, uygulamada ise temel becerileri yerine getirecek donanıma sahip eleştirel düşünen öğretmenlerin çok az sayıda olduğu ve program uygulayıcısı olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin eğitimlerle desteklenmesi gerekliliğinin altı çizilmiştir (OECD, 2003; ERG,2005, 2008; ODTÜ, 2017'den akt: Ünlü, 2017). Bunun yanı sıra temel eğitim programlarında yaratılmaya çalışılan değişim, dönüşüm ve yenileşme hareketlerinin nedenlerinden birisi olan uluslararası sınavlarda daha iyi düzeyde başarıların elde edilebilmesi (MEB, 2005) hedefinin de gerçekleşemediği eğitim araştırmalarının sonuçlarında yer almaktadır (OECD, 2013; TEDMEM, 2014; MEB, 2015; OECD, 2016'den akt: Ünlü, 2017).

Sonuç olarak programın uygulanmasında karşılaşılan en büyük aksaklıklar arasında öğretmen yeterliliği konusunun tartışıldığı görülmektedir. Eleştirel düşünme ekseninde bakıldığında öğretmenlerin eleştirel düşünme beceri, eğilim, tutum ve eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları göstermede yetersiz oldukları ve de öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin sağlanması önerisi hem alanyazında yer alan araştırma sonuçlarında (Kürüm,1999; Şenşekerci ve Bilgin, 2008; Tanrıverdi, Ulusoy ve Turan, 2012; Alkın, 2012'den akt: Ünlü, 2017) hem de yukarda yer verilen politika kararlarında vurgulanmasına karşın; uygulamada öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin eleştirel düşünmelerini destekleyecek herhangi bir eğitim programının olmaması dikkat çekici bir eksikliktir.

Bu nedenle, araştırmanın problemini, ilköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlarına yönelik bir eğitim programı taslağı hazırlamak ve yansıtıcı değerlendirmesini yapmak oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, "EDDÖEPT' nin kazanımları, içeriği, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları birbiri ile tutarlı mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, Tasarım Tabanlı Araştırma (Design-based research) yöntemi kullanılmıştır. Tasarım tabanlı araştırmalar genellikle bir problemin çözümüne yönelik olarak yapılmaktadır. Bir öğrenme aktivitesi, konuya özgü yenilikçi bir etkinlik, eğitim yönetimi ile ilgili bir uygulama, bir değerlendirme yöntemi veya teknoloji destekli eğitsel bir ortam tasarımı ya da eğitim programı geliştirme tasarım tabanlı araştırmalara örnek birer çalışma alanı olabilir (Brown 1992; Collins 1992; Wang ve Hannafin, 2005; Kuzu, Çankaya ve Mısırlı, 2011; Anderson ve Shattuck 2012;). Tasarım tabanlı araştırmada araştırmacı, araştırmayı katılımcılarla birlikte yürütür ve araştırma süreçlerinin önemli bir parçasıdır (Cobb ve diğerleri, 2003'den akt:

Kuzu, Çankaya ve Mısırlı, 2011). Bu çalışmada da yeni bir eğitim programı tasarlandığından tasarım tabanlı araştırmanın (design-based research) "tasarım" ve "geliştirme" basamaklarının kullanılması tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Üniversitesi Vakfı Koleji İlkokul (sınıf branşı) ve Ortaokulu'nda (Türkçe, fen bilimleri, sosyal bilgiler, matematik branşları) görev yapan toplam 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yansıtıcı değerlendirme formu kullanılmıştır.

Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında, gözlem tekniği kullanılarak yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla eğitim ihtiyacı belirlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları konusunda bilgi ve farkındalığa ihtiyaçları olduğu ortaya konmuştur.

Hazırlanan Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Program Taslağı (EDDÖEPT); iki program geliştirme uzmanı, iki ölçme değerlendirme uzmanı, bir felsefe grubu öğretmeni ve bir Türkçe öğretimi alan uzmanın görüşüne sunulmuştur. Programın öğelerine yönelik uzman değerlendirmesinde veri toplama aracı olarak yansıtıcı değerlendirme formu kullanılmıştır. Yansıtıcı değerlendirme sonucuda uzmanlardan alınan dönütlere göre gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır.

***Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlanan bir doktora tezi çalışması kapsamında yapılmıştır.**

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlarına yönelik bir eğitim program taslağı hazırlamak ve yansıtıcı değerlendirmesini yapmaktır. Araştırmada tasarım tabanlı araştırma (design-based research) yaklaşımının "tasarım" ve "geliştirme" basamakları kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara Üniversitesi Vakfı İlkokul (sınıf branşı) ve Ortaokulu'nda (Türkçe, fen bilimleri, sosyal bilgiler, matematik branşları) görev yapan toplam 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yansıtıcı değerlendirme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistik yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitim Programı Taslağı (EDDÖEPT)'ında beş tema altında 12 kazanım yer almaktadır. Program taslağının uygulama süresi 15 ders saatidir. Yansıtıcı değerlendirme sonucunda taslak programın; kazanımları, içeriği, öğrenme yaşantıları ve ölçme değerlendirme boyutları amaçlarına uygun ve kendi içinde tutarlı bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

EDDÖEP'nin öğelerine yönelik uzman değerlendirmelerine göre programın kazanımları, katılımcıların ihtiyaçlarına, düzeyine uygun ve konu alanın özelliklerine uygundur. Kazanımlar açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiş ve eleştirel düşünmeyi destekleyen üst düzey düşünme becerilerine yer verilmiştir.

EDDÖEP'nin içerik boyutu uzman görüşlerine göre; kazanımlar ile tutarlı, katılımcıların ihtiyaçlarına uygun, bilimsel açıdan doğrudur. İçerikte yer alan bilgilerin geçerli ancak dil uzmanınca, içerik için ayrılan süre bazı etkinlikler için yeterli değildir.

EDDÖEP'nin öğrenme-öğretme yaşantıları boyutuna yönelik uzman görüşlerine göre; etkinlikler kazanımlarla tutarlıdır. Seçilen öğretim ilke ve yöntemleri kazanımlara ve içerikteki bilginin özelliklerine, katılımcıların özelliklerine (öğretmen) düzeyine, katılımcıların aktif katılımına uygundur. Etkinlikler için ayrılan süreler yeterlidir. EDDÖEP'nin ölçme değerlendirme boyutunda değerlendirme etkinlikleri kazanımlara ve katılımcıların düzeyine uygundur. Kullanılan yöntem ve tekniklerin doğru olduğuna yönelik görüş bildirmişlerdir.

Özetle, EDDÖEPT'na yönelik uzmanların yaptığı yansıtıcı değerlendirme sonucunda; programın kazanım, içerik, öğrenme yaşantıları ve ölçme değerlendirme boyutlarının amaçlarına uygun ve uygulanabilir olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : eleştirel düşünme, eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları, program geliştirme, öğretmen eğitimi.

Kaynakça

Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, *41*(1),16- 25.

Aşık, G., & Yılmaz, Z. (2017). Design-based research and teaching experiment methods in mathematics education: differences and similarities. *Journal of theory and practice in education*,*13*(2), 343- 367.

Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges increating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences,* 2, 141–178.

Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In *New directions in educational technology* (pp. 15-22). Springer Berlin Heidelberg.

Çıkrıkçı, N. (1996) Eleştirel Düşünme: Bir Ölçme Aracı ve Bir Araştırma. *3. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi.* Adana: Çukurova Üniversitesi. 208-216.

Ennis, R. (1985). *Goals for critical thinking curriculum. Developing minds: A resource book for teaching thinking.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 68-72.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research finding and recommendations.* Newark: American Philosophical Association.

Halpern, D. F. (2004). *Thoughts and knowledge: An introduction to critical thinking.* New Jersey- London: Lawrence Erlbaum Associates.

Kuzu, A., Çankaya, S., ve Mısırlı, Z. A. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesi kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *1*(1).

MEB.(Milli Eğitim Bakanlığı) (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf program-ları tanıtım el kitabı*, Milli Eğitim Bakanlığı. (TTKB), Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB.(Milli Eğitim Bakanlığı) (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*, Milli Eğitim Bakanlığı. (TTKB), Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme rehberi.* (B. Aybek, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Ünlü, Ş. (2017). *Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen eğitimi programının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Wang, F. ve Hannafin, M.J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.

(15758) The Effects of Multiple Intelligences Based Instruction in Turkey: A Systematic Review

ÖZGE KARAKUŞ ÖZDEMİRCİ
ODTÜ

MERAL AKSU
ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

Intelligence has been a controversial concept and discussed over the centuries; however, this discussion did not have a scientific character until the beginning of twentieth century. At first, a "general intelligence" concept had been formed and regarded scientifically, until some started to discuss and argue the "multiplicate" nature of intelligence. In 1983, Gardner rocked the foundations of general intelligence idea by introducing the 'theory of multiple intelligences' (MI theory) and by considering the intelligence as multiple rather than unitary and static in nature. Since then, MI theory has been highly welcomed by educators and through MI based instruction the new educational techniques, tools and strategies were introduced to the field of education.

The reason of fast adoption and proliferation of MI theory in education could be because of its "promise" about a unique capacity and achievement of each student as Gardner define intelligence as a distinct capacity and a potential of every human being. These promises provide an interest on MI theory in education and many studies have been conducted on the effectiveness of MI based instruction which claim that MI theory is associated with a number of positive outcomes on student achievement, student participation, students' attitudes, motivation, self-confidence, meta-cognition, critical thinking, conceptual skills or self-efficacy in schools; besides there are research findings which demonstrate its positive influence on teachers' beliefs about intelligence, instruction and student achievement.

MI theory has also become a significant part of the education system in Turkey, as individual differences' gaining further importance through constructive approach after the reconstruction of curriculum in 2004. Since then, the number of studies on MI theory and MI based instruction has been rapidly increased. Already there are five review and one meta-analysis studies conducted on MI theory and MI based instruction in thirteen years which could give some clue about the quantity of conducted research studies and theses on this issue. Within this review study, it is aimed to systematically and critically examine the research studies on the effects of MI based instruction and what is the tendency of research articles on the effect of MI based instruction regarding their contents, purposes, participants, materials, designs, results and publication years, which were conducted in Turkey between 2007 and 2015? is the research question of the review study.

Araştırma Yöntemi

This is a systematic review study and the process used for a systematic review comprises a number of distinct phases: (1) formulation of research questions; (2) creation of inclusion and exclusion criteria to identify relevant research; (3) searching and screening the studies through the inclusion/exclusion criteria; (4) data extraction and critical appraisal; (5) synthesis of the findings of the included studies. After formulated the research question and deciding the inclusion/exclusion criteria by considering the content and aim of the previous review studies, the educational literature was searched in the electronic databases of EBSCOhost (including Academic Search Complete, Education Research Complete, Education Source, ERIC, Teacher Reference Center and ULAKBIM) to identify the research articles on the effects of MI based instruction in Turkey. The search was limited to the accessible full-text scientific articles that were written in Turkish and English and published in peer-reviewed academic journals between 2007 and 2015, in Turkey. Regarding the determined criteria, in total, thirty-eight research articles were involved in the present review study. In order to organize and analyze the selected thirty-eight research studies on the effects of MI based instruction, descriptive analysis was conducted. In descriptive analysis the transformation of data into an interpretable form is aimed; therefore the data was ordered and organized to generate descriptive information. Frequency tables and percentages from descriptive statistics were also used to interpret the findings. Besides, the results were compared and evaluated with the previous review study findings' in order to discuss the tendency over time and the findings of the studies on MI based instruction.

Intelligence has been a controversial concept and discussed over the centuries; however, this discussion did not have a scientific character until the beginning of twentieth century. At first, a "general intelligence" concept had been formed and regarded scientifically, until some started to discuss and argue the "multiplicate" nature of intelligence. In 1983, Gardner rocked the foundations of general intelligence idea by introducing the 'theory of multiple intelligences' (MI theory) and by considering the intelligence as multiple rather than unitary and static in nature. Since then, MI theory has been highly welcomed by educators and through MI based instruction the new educational techniques, tools and strategies were introduced to the field of education.

The reason of fast adoption and proliferation of MI theory in education could be because of its "promise" about a unique capacity and achievement of each student as Gardner define intelligence as a distinct capacity and a potential of every human being. These promises provide an interest on MI theory in education and many studies have been conducted on the effectiveness of MI based instruction which claim that MI theory is associated with a number of positive outcomes on student achievement, student participation, students' attitudes, motivation, self-confidence, meta-cognition, critical thinking, conceptual skills or self-efficacy in schools; besides there are research findings which demonstrate its positive influence on teachers' beliefs about intelligence, instruction and student achievement.

MI theory has also become a significant part of the education system in Turkey, as individual differences' gaining further importance through constructive approach after the reconstruction of curriculum in 2004. Since then, the number of studies on MI theory and MI based instruction has been rapidly increased. Already there are five review and one meta-analysis studies conducted on MI theory and MI based instruction in thirteen years which could give some clue about the quantity of conducted research studies and theses on this issue. Within this review study, it is aimed to systematically and critically examine the research studies on the effects of MI based instruction and what is the tendency of research articles on the effect of MI based instruction regarding their contents, purposes, participants, materials, designs, results and publication years, which were conducted in Turkey between 2007 and 2015? is the research question of the review study.

This is a systematic review study and the process used for a systematic review comprises a number of distinct phases: (1) formulation of research questions; (2) creation of inclusion and exclusion criteria to identify relevant research; (3) searching and screening the studies through the inclusion/exclusion criteria; (4) data extraction and critical appraisal; (5) synthesis of the findings of the included studies. After formulated the research question and deciding the inclusion/exclusion criteria by considering the content and aim of the previous review studies, the educational literature was searched in the electronic databases of EBSCOhost (including Academic Search Complete, Education Research Complete, Education Source, ERIC, Teacher Reference Center and ULAKBIM) to identify the research articles on the effects of MI based instruction in Turkey. The search was limited to the accessible full-text scientific articles that were written in Turkish and English and published in peer-reviewed academic journals between 2007 and 2015, in Turkey. Regarding the determined criteria, in total, thirty-eight research articles were involved in the present review study. In order to organize and analyze the selected thirty-eight research studies on the effects of MI based instruction, descriptive analysis was conducted. In descriptive analysis the transformation of data into an interpretable form is aimed; therefore the data was ordered and organized to generate descriptive information. Frequency tables and percentages from descriptive statistics were also used to interpret the findings. Besides, the results were compared and evaluated with the previous review study findings' in order to discuss the tendency over time and the findings of the studies on MI based instruction.

Results showed that there are four main themes that have been considered significant regarding the effectiveness of MI based instruction: student achievement, student attitudes, retention and teacher/student opinions on MI based instruction. The majority of studies focused on the effectiveness of MI based instruction on student achievement (53%). This tendency also affected the design of the studies; the majority of the studies utilized experimental or quasi-experimental design (71%) and compared traditional instruction with MI based instruction. However more detailed, structured and long term studies needed for valid quantitative data as the applications of MI based instruction were lasted at most four weeks in many studies. Besides, results demonstrated that MI theory has been applied almost all subject fields from environmental education to art; however the majority of studies were conducted in math and science fields (68%) which could be because of the dominance of science and math based courses both in the curriculum and in the standardized tests; but problematic in terms of the nature of MI theory.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Results showed that there are four main themes that have been considered significant regarding the effectiveness of MI based instruction: student achievement, student attitudes, retention and teacher/student opinions on MI based instruction.The majority of studies focused on student achievement (53%). This tendency also affected the design of the studies; the majority of the studies utilized experimental or quasi-experimental design (71%) however more detailed, structured and long term studies needed for valid quantitative data as the applications of MI based instruction were lasted at most four-weeks in many studies.Besides, results demonstrated that MI theory has been applied almost all subject fields from environmental education to art; however the majority of studies were conducted in math and science fields (68%) which could be because of the dominance of science and math based courses both in the curriculum and in the standardized tests; but problematic in terms of the nature of MI theory.

Anahtar Kelimeler : Multiple intelligences theory, systematic review, instruction

Kaynakça

Campbell, L., & Campbell, B. (1999). Multiple intelligences and student achievement. Alexandria, VA: ASCD.

Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S. & Gardner, H. (2012). The Theory of Multiple Intelligences. Retrieved from the Howard Gardner's official website https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/443-davis-christodoulou-seider-mi-article.pdf

Dönder,A., Batdı, V. & Akpınar, B. (2015). A Critical Analysis of Turkish Research Studies on the Multiple Intelligences Theory. Curriculum Research Education, 1(2), 70-75.

Gardner, H. (2011). The theory of multiple intelligences: As psychology, as education, as social science. Address delivered at José Cela University on October 29, 2011. Madrid, Spain.

Goodnough, K. (2001). Multiple intelligences theory: A framework for personalizing science curricula. School Science and Mathematics, 101(4), 180–193.

Karabay, A., Işık, D., Günay-Bilaloğlu, R. & Kuşdemir-Kayıran, B. (2011). Çoklu Zeka Kuramı Temelli Çalışmaların Değerlendirilmesi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20 (2), 21-32.

Saban, A. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı ile İlgili Türkçe Çalışmaların İçerik Analizi. Educational Sciences: Theory & Practice 9 (2), 833-876.

Scapens, M. & Fraser, D. (2007). Multiple intelligences: fashionable or foundational? Practical Research for Education, 37, 49–58.

Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (2004). Successful Intelligence in the Classroom. Theory into Practice, The Ohio State University, 43(3), 274-280.

Şakir, T. (2013). The Effect of Multiple Intelligences based Instruction on Students' Achievement in Basic Compounds of Living Organisms Concepts and Attitude toward Biology (Unpublished doctoral thesis). Middle East Technical University, Ankara.

Yurt, E. & Polat, S. (2015). The Effectiveness of Multiple Intelligence Applications on Academic Achievement: A Meta-Analysis. Journal of Social Studies Education Research, 6(1), 84-122.

(15800) Cooperative Learning and Achievement at Faculties of Education: A Systematic Review in Turkish

AFRA NUR AKSOY
ODTÜ

MERAL AKSU
ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

Systematic review is a method of making sense of large bodies of information, and a means of contributing to the answers the questions about what works and what does not. (Petticrew & Roberts, 2006). With this definition in mind, the main aim of this study was to review the educational research on the effects of cooperative learning on achievement at tertiary level in Turkey and try to determine whether cooperative learning is an appropriate way of instruction in faculties of education in terms of achievement. Cooperative Learning (CL) is mostly defined as "the teaching methods in which students work together in small groups to help each other learn academic content"(Slavin, 2014, p. 785). In terms of instructional outcomes such as students' attitude towards school, attendance, positive behaviors, helping classmates to learn and academic achievement the effects of CL have been investigated (Slavin, 2010). Among these instructional outcomes academic achievement is the most significant and outstanding one as there is a consensus among the studies that CL has powerful effects on academic achievement of students (Johnson & Johnson, 2013). At this point it is important to consider that CL is not just placing students to groups of four or five and tell them to work together. There are some important principles in order to structure proper CL activities. According to Johnson & Johnson there are five basic elements and structuring effective CL is highly dependent on them. The first and most important element is positive interdependence. It exists when group members perceive that they are linked with each other in a way that one cannot succeed unless everyone succeeds. However, for better outcomes positive interdependence should be accompanied with individual accountability which is another essential element of CL. Each member in the group should develop a sense of responsibility that they can work hard to assist the rest of the group to learn. The third essential component is promotive interaction and it occurs when members share resources and help, support, encourage, and praise each other's efforts to learn. Another crucial element in CL methods that students should be taught the required small group skills such as s leadership, decision-making, trust-building, communication, and conflict- management. The fifth essential component of cooperative learning is group processing. Group processing exists when group members discuss how well they are achieving their goals and maintaining effective working relationships (Johnson & Johnson, 2013, p.5). Considering all of these five principles it can be said that satisfying them enables us to conclude that each individual in the group in a CL activity is benefiting from the activity at the same amount.

Araştırma Yöntemi

In order to include every available empirical study related to effects of CL on academic achievement in faculties of education from 2000 to 2015, a broad literature search was done. The reason starting the time interval in 2000 was that numerous research studies have been conducted over the last decade in the faculties of education and in the wide range of content areas such as foreign languages, social sciences, and mathematics. To access academic studies, METUnique Search was used and, some databases such as Education Research Complete, Education Source, ERIC, and ULAKBIM were chosen. In order to sustain coherence in the studies that were going to be reviewed, some criteria were specified. (1)The studies (both articles and thesis)that examined the effects of CL on the academic achievement of students at different departments of faculties of education (2) The empirical studies published in only in English and Turkish were reviewed, (3) The studies were restricted to the years from 2000 to 2015 in order to represent a recent portrayal of the cooperative learning research especially corresponding to the last decade's educational context in Turkey, (4) The studies which used only CL methods were included in the review. As those studies which were included in this literature review all related to effects of CL on students' achievement, they were all quantitative studies. Qualitative analysis of quantitative studies (Suri and Clarke, 2009) was done by means of literature review tables. By means of these tables every study was examined thoroughly including the purpose, contexts, participants, method, data analysis, main findings, and themes.

Systematic review is a method of making sense of large bodies of information, and a means of contributing to the answers the questions about what works and what does not. (Petticrew & Roberts, 2006). With this definition in mind, the main aim of this study was to review the educational research on the effects of cooperative learning on achievement at tertiary level in Turkey and try to determine whether cooperative learning is an appropriate way of instruction in faculties of education in terms of achievement. Cooperative Learning (CL) is mostly defined as "the teaching methods in which students work together in small groups to help each other learn academic content"(Slavin, 2014, p. 785). In terms of instructional outcomes such as students' attitude towards school, attendance, positive behaviors, helping classmates to learn and academic achievement the effects of CL have been investigated (Slavin, 2010). Among these instructional outcomes academic

achievement is the most significant and outstanding one as there is a consensus among the studies that CL has powerful effects on academic achievement of students (Johnson & Johnson, 2013). At this point it is important to consider that CL is not just placing students to groups of four or five and tell them to work together. There are some important principles in order to structure proper CL activities. According to Johnson & Johnson there are five basic elements and structuring effective CL is highly dependent on them. The first and most important element is positive interdependence. It exists when group members perceive that they are linked with each other in a way that one cannot succeed unless everyone succeeds. However, for better outcomes positive interdependence should be accompanied with individual accountability which is another essential element of CL. Each member in the group should develop a sense of responsibility that they can work hard to assist the rest of the group to learn. The third essential component is promotive interaction and it occurs when members share resources and help, support, encourage, and praise each other's efforts to learn. Another crucial element in CL methods that students should be taught the required small group skills such as s leadership, decision-making, trust-building, communication, and conflict- management. The fifth essential component of cooperative learning is group processing. Group processing exists when group members discuss how well they are achieving their goals and maintaining effective working relationships (Johnson & Johnson, 2013, p.5). Considering all of these five principles it can be said that satisfying them enables us to conclude that each individual in the group in a CL activity is benefiting from the activity at the same amount.

In order to include every available empirical study related to effects of CL on academic achievement in faculties of education from 2000 to 2015, a broad literature search was done. The reason starting the time interval in 2000 was that numerous research studies have been conducted over the last decade in the faculties of education and in the wide range of content areas such as foreign languages, social sciences, and mathematics. To access academic studies, METUnique Search was used and, some databases such as Education Research Complete, Education Source, ERIC, and ULAKBIM were chosen. The main key words for the search were “cooperative learning”, “student achievement” and “higher education”. In order to sustain coherence in the studies that were going to be reviewed, some criteria were specified. (1)The studies (both articles and thesis)that examined the effects of CL on the academic achievement of students at different departments of faculties of education (2) The empirical studies published in only in English and Turkish were reviewed, (3) The studies were restricted to the years from 2000 to 2015 in order to represent a recent portrayal of the cooperative learning research especially corresponding to the last decade’s educational context in Turkey, (4) The studies which used only CL methods were included in the review. As those studies which were included in this literature review all related to effects of CL on students’ achievement, they were all quantitative studies. Qualitative analysis of quantitative studies (Suri and Clarke, 2009) was done by means of literature review tables. By means of these tables every study was examined thoroughly including the purpose, contexts, participants, method, data analysis, main findings, and themes.

Twenty one studies were included in the review based on pre-determined criteria and descriptive analysis of these studies led to three main themes; The first theme is related to effectiveness of Jigsaw method as considerable amount of researchers put emphasize on using Jigsaw method for the academic achievement of the students (n = 13). Another theme for the review was to compare different cooperative learning methods with the traditional teaching methods (n = 7). As cooperative learning is a very broad field, it includes various types of methods both structured and informal, and this theme mainly introduces the effects of CL on students’ achievement no matter which method is used. The last theme for the review is comparison of cooperative learning methods with each other. For instance, the effectiveness of Jigsaw method and Learning Together method was compared with each other (n = 5).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Twenty one studies were included in the review based on pre-determined criteria and descriptive analysis of these studies led to three main themes; The first theme is related to effectiveness of Jigsaw method as considerable amount of researchers put emphasize on using Jigsaw method for the academic achievement of the students (n = 13). Another theme for the review was to compare different cooperative learning methods with the traditional teaching methods (n = 7). As cooperative learning is a very broad field, it includes various types of methods both structured and informal, and this theme mainly introduces the effects of CL on students’ achievement no matter which method is used. The last theme for the review is comparison of cooperative learning methods with each other. For instance, the effectiveness of Jigsaw method and Learning Together method was compared with each other (n = 5).

Anahtar Kelimeler : cooperative learning, achievement, faculties of education, systematic review

Kaynakça

Johnson , D . W ., & Johnson , R . T . (2013). The impact of cooperative , competitive , and individualistic learning environments on achievement . In J . Hattie & E . Anderman (Eds .), International Handbook of Student Achivement.

Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.

Slavin, R. E. (1983). When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement ? *Psychological Bulletin*, *94*(3), 429–445. http://doi.org/10.1037/0033-2909.94.3.429

Slavin, R. E. (1988). Cooperative learning and student achievement.*Educational Leadership*, *46*(2), 31-33.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn and Bacon

Slavin, R. E. (2004). When and why does cooperative learning increase achievement. *The RoutledgeFalmer reader in psychology of education*, *1*, 271-293.

Slavin, R. E. (2010). Instruction based on cooperative learning. In: Mayer, R.E. & Alexander P.A. (Ed), *Handbook of Research on Learning and Instruction*. New York: Routledge, 344-360.

Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de Psicología*, *30*(3), 785–791. http://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201

Suri, H., & Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, *79*(1), 395 430.

(15914) Öğretmenlerin Matematik Öğretiminde Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri Ve Bir Program Modülü Örneği

YELİZ ÇELEN
AMASYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Değerler, insanların davranış ve tutumlarını, dünyaya bakış açılarını ve algılarını etkileyen ve değiştiren olgulardır. Değer bir toplumun kendi varlığını sağlamak ve devamlılığını sürdürebilmek için üyelerinin çoğu tarafından gerekli kabul edilen ve ortak bir düşünce, duygu ya da amacı yansıtan ahlaki ilke ya da inançlara denmektedir (Kızılçelik ve Ertem, 1994:99). Öyleki bazı düşünürler eğitim kavramını değerlerle açıklamışlar ve eğitimi ''çocuklara erdem ve bilgi kazandırmak'' olarak tanımlamışlardır. Değerler eğitiminden toplumsal düzeni bozan sorunlarla mücadelede yararlanılmaktadır. Son günlerde gençlerin ortak duygu ve düşünce birliği içinde bulundukları ailelerinden uzaklaşmaları, aile değerlerini içselleştirmemeleri ve kendilerine yeni öncelikler oluşturmaları, eğitim sistemimizde değer ve ahlak eğitimini ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle değer kavramı insanla yaşantısıyla ilgili birçok disiplinin ilgi alanına girmekte ve bu disiplinlerde değerler eğitimin etkili biçimde uygulanmasına yönelik farklı çalışmalar yapılmaktadır. Bu alanlardan biri de matematik eğitimidir. Değerler eğitimi diğer derslerde olduğu gibi matematik öğretim programı içinde de eğitim süreçlerine yansıtılmaktadır. Matematik öğretim programlarında bireylere, matematiğin günlük yaşam içindeki yeri ve önemine vurgu yapılmakta ve matematiğin öncelikle öğrenmeye değer bir alan olduğu belirtilmektedir. Matematik dersi kapsamında öğretilen konuların içeriği ve gerekliliği bireyin kişisel değerleriyle yakından ilgili olmaktadır. Adalet, paylaşım, bilimsellik, esneklik, estetik, eşitlik, özgürlük, sabır, saygı, sorumluluk ve tasarruf gibi değerlerin matematik kazanımlarıyla örtük program dahilinde verilmesi matematik eğitim programlarındaki değerler eğitimi uygulamalarının en sık kullanılanlarındandır. Öğretim programlarında derslerin doğasına uygun olarak verilmesi istenilen değer ifadelerinin öğrencilerin gündelik yaşamlarına uygun olarak sezgisel olarak hissettirilmesi ve yaşantılarıyla tutarlı hale getirilerek örtük biçimde kazandırılmaya çalışılması gerekmektedir. Matematik öğretiminde adalet ve paylaşım değeri, paylaşım problemlerinde eşit paylaşımın esas olarak alınması ve eşit paylaşımın her zaman adil paylaşım olmayacağı vurgusu yapılarak, bilimsellik değeri verilerin toplanması ve düzenlenmesinde bilimsel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak verilmekte, esneklik değeri ise matematiksel sonuçlara farklı yollardan gidilebileceği üzerinde durularak verilmektedir. Yine tasarruf değeri kaynakların etkili ve verimli kullanılması ile estetik değeri simetrik şekiller ve altın oran gibi kavramlarla verilmektedir. Bunun yanında sabır, sevgi, özdenetim vb. gibi pek çok değer matematik öğretimi süreçlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu araştırmanın amacı, matematik öğretimi süreçlerinde değerler eğitiminin ile ilgili öğretmenlerin görüş ve önerilerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda öğretmenler için matematik öğretiminde değer eğitimine yönelik bir program modülü örneğinin geliştirilmesidir. Bu kapsamda yukarıda sözü edilen ve programda yer bulan tüm değerlerin program modülünde etkinliklerle anlatılması planlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Öğretmenlerin değer eğitimi ve oluşturulacak program modülü ile ilgili önerilerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmelere yöneltilen açık uçlu sorular şunlardır:

İlköğretim matematik dersi öğretim programında değer eğitiminin etkinlikle verilebilmesi için neler yapılmalıdır?

Değer eğitimine yönelik öğrenciler için materyal hazırlansa bu materyalde sizce neler yer almalıdır?

Değer eğitimine yönelik olarak ilköğretim matematik dersi öğretim programında yer alan değerlerle ilgili öğretmenler için bir program modülü (öğretmen kılavuzu) oluşturulacak olursa sizce bu modül neleri içermelidir?

Bu modülün içinde yer alması gereken uygulamalar (etkinlik, örnek, görev, alıştırma vb.) neler olmalıdır?

Öğretmenler tarafından dile getirilen görüş ve öneriler belirlenerek elde edilen veriler ortaya çıkan ana tema ve alt temalara göre çözümlenmiştir. Araştırmada açık uçlu sorulardan elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde, nitel veri analizleri tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:223- 227). Görüşmelerden elde edilen veriler; kategorilerin tanımlanması, örneklerin verilmesi ve kodlama kurallarının önceden belirlenmesi olmak üzere üç aşamada analiz edilmiştir (Mayring, 2000). Öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği yanıtlar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Belirlenen kodlar biri araştırmacının kendisi, diğeri de bir matematik öğretmeni tarafından ayrı ayrı incelenerek "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan kodlar belirlenmiştir. Daha sonra gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan kodlamaların güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman (1994)'ın) önerdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı).

Değerler, insanların davranış ve tutumlarını, dünyaya bakış açılarını ve algılarını etkileyen ve değiştiren olgulardır. Değer bir toplumun kendi varlığını sağlamak ve devamlılığını sürdürebilmek için üyelerinin çoğu tarafından gerekli kabul edilen ve ortak bir düşünce, duygu ya da amacı yansıtan ahlaki ilke ya da inançlara denmektedir (Kızılçelik ve Ertem, 1994:99). Öyleki bazı düşünürler eğitim kavramını değerlerle açıklamışlar ve eğitimi ''çocuklara erdem ve bilgi kazandırmak'' olarak tanımlamışlardır. Değerler eğitiminden toplumsal düzeni bozan sorunlarla mücadelede yararlanılmaktadır. Son günlerde gençlerin ortak duygu ve düşünce birliği içinde bulundukları ailelerinden uzaklaşmaları, aile değerlerini içselleştirmemeleri ve kendilerine yeni öncelikler oluşturmaları, eğitim sistemimizde değer ve ahlak eğitimini ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle değer kavramı insanla yaşantısıyla ilgili birçok disiplinin ilgi alanına girmekte ve bu disiplinlerde değerler eğitimin etkili biçimde uygulanmasına yönelik farklı çalışmalar yapılmaktadır. Bu alanlardan biri de matematik eğitimidir. Değerler eğitimi diğer derslerde olduğu gibi matematik öğretim programı içinde de eğitim süreçlerine yansıtılmaktadır. Matematik öğretim programlarında bireylere, matematiğin günlük yaşam içindeki yeri ve önemine vurgu yapılmakta ve matematiğin öncelikle öğrenmeye değer bir alan olduğu belirtilmektedir. Matematik dersi kapsamında öğretilen konuların içeriği ve gerekliliği bireyin kişisel değerleriyle yakından ilgili olmaktadır. Adalet, paylaşım, bilimsellik, esneklik, estetik, eşitlik, özgürlük, sabır, saygı, sorumluluk ve tasarruf gibi değerlerin matematik kazanımlarıyla örtük program dahilinde verilmesi matematik eğitim programlarındaki değerler eğitimi uygulamalarının en sık kullanılanlarındandır. Öğretim programlarında derslerin doğasına uygun olarak verilmesi istenilen değer ifadelerinin öğrencilerin gündelik yaşamlarına uygun olarak sezgisel olarak hissettirilmesi ve yaşantılarıyla tutarlı hale getirilerek örtük biçimde kazandırılmaya çalışılması gerekmektedir. Matematik öğretiminde adalet ve paylaşım değeri, paylaşım problemlerinde eşit paylaşımın esas olarak alınması ve eşit paylaşımın her zaman adil paylaşım olmayacağı vurgusu yapılarak, bilimsellik değeri verilerin toplanması ve düzenlenmesinde bilimsel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak verilmekte, esneklik değeri ise matematiksel sonuçlara farklı yollardan gidilebileceği üzerinde durularak verilmektedir. Yine tasarruf değeri kaynakların etkili ve verimli kullanılması ile estetik değeri simetrik şekiller ve altın oran gibi kavramlarla verilmektedir. Bunun yanında sabır, sevgi, özdenetim vb. gibi pek çok değer matematik öğretimi süreçlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu araştırmanın amacı, matematik öğretimi süreçlerinde değerler eğitiminin ile ilgili öğretmenlerin görüş ve önerilerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda öğretmenler için matematik öğretiminde değer eğitimine yönelik bir program modülü örneğinin geliştirilmesidir. Bu kapsamda yukarıda sözü edilen ve programda yer bulan tüm değerlerin program modülünde etkinliklerle anlatılması planlanmaktadır.

Öğretmenlerin değer eğitimi ve oluşturulacak program modülü ile ilgili önerilerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmelere yöneltilen açık uçlu sorular şunlardır:

İlköğretim matematik dersi öğretim programında değer eğitiminin etkinlikle verilebilmesi için neler yapılmalıdır?

Değer eğitimine yönelik öğrenciler için materyal hazırlansa bu materyalde sizce neler yer almalıdır?

Değer eğitimine yönelik olarak ilköğretim matematik dersi öğretim programında yer alan değerlerle ilgili öğretmenler için bir program modülü (öğretmen kılavuzu) oluşturulacak olursa sizce bu modül neleri içermelidir?

Bu modülün içinde yer alması gereken uygulamalar (etkinlik, örnek, görev, alıştırma vb.) neler olmalıdır?

Öğretmenler tarafından dile getirilen görüş ve öneriler belirlenerek elde edilen veriler ortaya çıkan ana tema ve alt temalara göre çözümlenmiştir. Araştırmada açık uçlu sorulardan elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde, nitel veri analizleri tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:223- 227). Görüşmelerden elde edilen veriler; kategorilerin tanımlanması, örneklerin verilmesi ve kodlama kurallarının önceden belirlenmesi olmak üzere üç aşamada analiz edilmiştir (Mayring, 2000). Öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği yanıtlar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Belirlenen kodlar biri araştırmacının kendisi, diğeri de bir matematik öğretmeni tarafından ayrı ayrı incelenerek "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan kodlar belirlenmiştir. Daha sonra gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan kodlamaların güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman (1994)'ın) önerdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı).

Bu kapsamda araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin ailenin matematik eğitimindeki değerlerin öğrencilere kazandırılmasında etkili olacağı yönünde görüş verilmesi beklenmektedir. Yapılan araştırmalar (Akbaş , 2004; Sarı, 2007) öğretmenlerin, değer öğretiminde belirleyici olan ana unsurun aile olduğunu belirttiklerini, değer eğitiminin daha yararlı hale gelmesinde aile-öğretmen işbirliğinin önemini vurguladıklarını göstermektedir. Yine araştırma sonuçlarına göre değerler eğitimi uygulamalarının matematik öğretim sürecine entegrasyonunda sorun yaşadıklarını belirten öğretmenlerin oranının yüksek olacağı araştırmanın beklenen sonuçları arasındadır. Yine öğretmenlerin değerler eğitimiyle ilgili bir program modülüne ihtiyaçlarının olacağı yönünde ihtiyaç belirtecekleri ve bu ihtiyaç dahilinde bu modülde değerler eğitimine ilişkin etkinlik, görev ve ölçeklerin olması gerektiği yönünde görüş belirtecekleri öngörülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu kapsamda araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin ailenin matematik eğitimindeki değerlerin öğrencilere kazandırılmasında etkili olacağı yönünde görüş verilmesi beklenmektedir. Yapılan araştırmalar (Akbaş , 2004; Sarı, 2007)

öğretmenlerin, değer öğretiminde belirleyici olan ana unsurun aile olduğunu belirttiklerini, değer eğitiminin daha yararlı hale gelmesinde aile-öğretmen işbirliğinin önemini vurguladıklarını göstermektedir. Yine araştırma sonuçlarına göre değerler eğitimi uygulamalarının matematik öğretim sürecine entegrasyonunda sorun yaşadıklarını belirten öğretmenlerin oranının yüksek olacağı araştırmanın beklenen sonuçları arasındadır. Yine öğretmenlerin değerler eğitimiyle ilgili bir program modülüne ihtiyaçlarının olacağı yönünde ihtiyaç belirtecekleri ve bu ihtiyaç dahilinde bu modülde değerler eğitimine ilişkin etkinlik, görev ve ölçeklerin olması gerektiği yönünde görüş belirtecekleri öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler : MATEMATİK EĞİTİMİ, DEĞERLER EĞİTİMİ

Kaynakça

Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Kızılçelik, Sezgin ve Ertem, Yaşar. (1994). Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü. Ankara: Atilla Kitabevi.

Mayring, P. (2000). Hitel sosyal araştırmaya giriş (Çev. Adnan Gümüş ve M. Sezai Durgun). Adana: Baki Kitapevi.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Sarı, M. (2007). Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(15922) 3. Sınıf Doğal Sayılar Ünitesi Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

YELİZ ÇELEN
AMASYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Etkinlik en genel anlamda öğrenme ortamında yapılan her türlü faaliyet ya da öğrencilerin belirli bir zaman aralığında gerçekleştirdikleri önceden tasarlanmış ve belli hedefleri kapsayan küçük iş yapmalar olarak tanımlanabilir (Uğurel, 2003) . Etkinlik, bir dersin belirli kazanım ya da kazanımlarına yönelik ürünleri ortaya koymayı hedefleyen, bazı materyal ve kaynaklar yardımıyla gerçekleştirilen ve öğrencilerin aktif katılımlarını gerektiren eylemlerdir. Bu araştırma kapsamında kullanılacak olan etkinlikler; bir ünite ya da konu içerisinde bir kavramın anlaşılması ya da pekiştirilmesine yönelik olarak hazırlanan doğrudan dersin kazanımlarını gerçekleştirmek üzere kurgulanmış kısa matematiksel senaryolar olarak tanımlanmaktadır. Bu etkinlikler kümeler alt öğrenme alanının kazanımlarının öğrenilmesine yönelik olarak hazırlanan, içereceği bilgiler kanalıyla soru ve cevaplarla öğrencide bir farkındalık yaratmayı hedefleyen ve iyi organize edilmiş veriler ve uygulamalar bütünüdür. Etkinliklerden matematik eğitim süreçlerinde faydalanılmaktadır. Etkinliklerin, ilgi çekici ve merak uyandırıcı eğitsel faaliyetler olması, öğrencilerin matematiksel dili kullanma ve zenginleştirmelerine olanak sağlaması, matematiksel kavram ya da kavramlar arası ilişkileri planlı ve sistematik olarak vermesi matematik eğitiminde sıkça kullanılmasının nedenleri arasında sayılabilir (Olkun ve ark. 2009; Altun ve Kayapınar, 2011). Bazı araştırmacılara göre matematik öğretiminde etkinlikler gibi eğlenceli ve günlük yaşamı temsil eden eğitim araçlarının kullanılması, öğrencilerin matematiksel algılarını geliştirmekte ve matematiksel kavramları öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Gürbüz, 2008). Bu çalışmada 3. Sınıf öğrencileriyle Doğal Sayılar konusu için gerçekleştirilen etkinlik temelli matematik öğretiminin öğrencilerin başarılarına etkileri araştırılmıştır. 3. Sınıf matematik öğretim programında doğal sayılar öğrenme alanının altında üç basamaklı doğal sayılar okuma ve yazma, 1000 içinde herhangi bir sayıdan başlayarak birer, onar ve yüzer ileriye doğru ritmik sayma, üç basamaklı doğal sayıların basamak adlarını ve basamaklarındaki rakamların basamak değerlerini belirleme, en çok üç basamaklı doğal sayıları en yakın onluğa ya da yüzlüğe yuvarlama, 1000'den küçük en çok beş doğal sayıyı karşılaştırma ve sembol kullanarak sıralama, 100 içinde altışar, yedişer, sekizer ve dokuzar ileriye ritmik sayma, aralarındaki fark sabit olan sayı örüntüsünü genişletme ve oluşturma, tek ve çift doğal sayıları kavrama, tek ve çift doğal sayıların toplamlarını model üzerinde inceleyerek toplamların tek mi çift mi olduğunu ifade etme ve 20'ye kadar olan Romen rakamlarını okuma ve yazma gibi 10 kazanım bulunmaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlik senaryoları ve başarı testi bu kazanımlar baz aınarak oluşturulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Çalışma betimsel nitelikte olup tarama modelinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modellerinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2000).Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 20 maddelik bir başarı testi kullanılmıştır. Öğretim sürecinde kullanılmak üzere yine araştırmacı tarafından 10 farklı kazanıma yönelik olarak geliştirilen 10 etkinlik kullanılmıştır. Bu etkinliklerin sınıf düzeyinde uygulanabilirliğine ve kazanıma uygunluğuna dikkat edilmiştir. Araştırmada deneysel araştırma yöntemlerinden "öntest-sontest kontrol gruplu araştırma yöntemi" kullanılmıştır. Bu kapsamda deney grubunda etkinlik temelli öğretim, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli öğretim uygulanmıştır. Bu araştırmada Ön test ve son test kontrol gruplu desen uygulamalarında olduğu gibi denekler yansız atam yoluyla seçilip birisi bir gruba diğeri ise ikinci gruba yerleştirilmiştir. Bunun ardından yansız atama yoluyla gruplardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiş ve deney öncesinde her iki gruba bağımlı değişkene yani akademik başarıya ilişkin bir ön test uygulaması yapılmıştır. Deneysel işlem sonucunda ise son test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırma Ankara ilinde 3. Sınıf öğretimine devam eden 40 ilkokul öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Bu öğrencilerden 20 si deney, diğer 20 si ise kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Etkinlik en genel anlamda öğrenme ortamında yapılan her türlü faaliyet ya da öğrencilerin belirli bir zaman aralığında gerçekleştirdikleri önceden tasarlanmış ve belli hedefleri kapsayan küçük iş yapmalar olarak tanımlanabilir (Uğurel, 2003) . Etkinlik, bir dersin belirli kazanım ya da kazanımlarına yönelik ürünleri ortaya koymayı hedefleyen, bazı materyal ve kaynaklar yardımıyla gerçekleştirilen ve öğrencilerin aktif katılımlarını gerektiren eylemlerdir. Bu araştırma kapsamında kullanılacak olan etkinlikler; bir ünite ya da konu içerisinde bir kavramın anlaşılması ya da pekiştirilmesine yönelik olarak hazırlanan doğrudan dersin kazanımlarını gerçekleştirmek üzere kurgulanmış kısa matematiksel senaryolar olarak tanımlanmaktadır. Bu etkinlikler kümeler alt öğrenme alanının kazanımlarının öğrenilmesine yönelik olarak hazırlanan, içereceği bilgiler kanalıyla soru ve cevaplarla öğrencide bir farkındalık yaratmayı hedefleyen ve iyi organize edilmiş veriler ve

uygulamalar bütünüdür. Etkinliklerden matematik eğitim süreçlerinde faydalanılmaktadır. Etkinliklerin, ilgi çekici ve merak uyandırıcı eğitsel faaliyetler olması, öğrencilerin matematiksel dili kullanma ve zenginleştirmelerine olanak sağlaması, matematiksel kavram ya da kavramlar arası ilişkileri planlı ve sistematik olarak vermesi matematik eğitiminde sıkça kullanılmasının nedenleri arasında sayılabilir (Olkun ve ark. 2009; Altun ve Kayapınar, 2011). Bazı araştırmacılara göre matematik öğretiminde etkinlikler gibi eğlenceli ve günlük yaşamı temsil eden eğitim araçlarının kullanılması, öğrencilerin matematiksel algılarını geliştirmekte ve matematiksel kavramları öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Gürbüz, 2008). Bu çalışmada 3. Sınıf öğrencileriyle Doğal Sayılar konusu için gerçekleştirilen etkinlik temelli matematik öğretiminin öğrencilerin başarılarına etkileri araştırılmıştır. 3. Sınıf matematik öğretim programında doğal sayılar öğrenme alanının altında üç basamaklı doğal sayılar okuma ve yazma, 1000 içinde herhangi bir sayıdan başlayarak birer, onar ve yüzer ileriye doğru ritmik sayma, üç basamaklı doğal sayıların basamak adlarını ve basamaklarındaki rakamların basamak değerlerini belirleme, en çok üç basamaklı doğal sayıları en yakın onluğa ya da yüzlüğe yuvarlama, 1000'den küçük en çok beş doğal sayıyı karşılaştırma ve sembol kullanarak sıralama, 100 içinde altışar, yedişer, sekizer ve dokuzar ileriye ritmik sayma, aralarındaki fark sabit olan sayı örüntüsünü genişletme ve oluşturma, tek ve çift doğal sayıları kavrama, tek ve çift doğal sayıların toplamlarını model üzerinde inceleyerek toplamların tek mi çift mi olduğunu ifade etme ve 20'ye kadar olan Romen rakamlarını okuma ve yazma gibi 10 kazanım bulunmaktadır.

Çalışma betimsel nitelikte olup tarama modelinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modellerinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2000).Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 20 maddelik bir başarı testi kullanılmıştır. Öğretim sürecinde kullanılmak üzere yine araştırmacı tarafından 10 farklı kazanıma yönelik olarak geliştirilen 10 etkinlik kullanılmıştır. Bu etkinliklerin sınıf düzeyinde uygulanabilirliğine ve kazanıma uygunluğuna dikkat edilmiştir. Araştırmada deneysel araştırma yöntemlerinden "öntest-sontest kontrol gruplu araştırma yöntemi" kullanılmıştır. Bu kapsamda deney grubunda etkinlik temelli öğretim, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli öğretim uygulanmıştır. Bu araştırmada Ön test ve son test kontrol gruplu desen uygulamalarında olduğu gibi denekler yansız atam yoluyla seçilip birisi bir gruba diğeri ise ikinci gruba yerleştirilmiştir. Bunun ardından yansız atama yoluyla gruplardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiş ve deney öncesinde her iki gruba bağımlı değişkene yani akademik başarıya ilişkin bir ön test uygulaması yapılmıştır. Deneysel işlem sonucunda ise son test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırma Ankara ilinde 3. Sınıf öğretimine devam eden 40 ilkokul öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Bu öğrencilerden 20 si deney, diğer 20 si ise kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Araştırmanın beklenen sonuçları arasında etkinlik temelli matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir fark meydana getirdiği bulunmaktadır. Nitekim Batdı (2014) etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkilerine yönelik yapmış olduğu meta analiz çalışmasında bu çalışmaların belirlenen kriterlere göre öğrencilerin akademik başarı puanlarını içeren meta-analize dâhil edilen çalışmaların verileri rastgele etkiler modeline göre değerlendirildiğinde etki büyüklüğü değerinin ES=2.2616 olarak bulunduğunu belirtmektedir. Bu farkın anlamlı bir fark olmasından yola çıkılarak araştırma sonucunda etkinlik temelli matematik öğretimi uygulanan grubun akademik başarılarının diğer gruba oranla yüksek çıkacağı düşünülmektedir. Nitel bulgulara dayalı yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, etkinlik temelli öğretimin akademik başarı üzerinde genel anlamda son derece etkili olduğu görülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın beklenen sonuçları arasında etkinlik temelli matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir fark meydana getirdiği bulunmaktadır. Nitekim Batdı (2014) etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkilerine yönelik yapmış olduğu meta analiz çalışmasında bu çalışmaların belirlenen kriterlere göre öğrencilerin akademik başarı puanlarını içeren meta-analize dâhil edilen çalışmaların verileri rastgele etkiler modeline göre değerlendirildiğinde etki büyüklüğü değerinin ES=2.2616 olarak bulunduğunu belirtmektedir. Bu farkın anlamlı bir fark olmasından yola çıkılarak araştırma sonucunda etkinlik temelli matematik öğretimi uygulanan grubun akademik başarılarının diğer gruba oranla yüksek çıkacağı düşünülmektedir. Nitel bulgulara dayalı yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, etkinlik temelli öğretimin akademik başarı üzerinde genel anlamda son derece etkili olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : matematik öğretimi, etkinlik temelli öğretim, akademik başarı

Kaynakça

Altun, M. ve Kayapınar, A.Y. (2011). Lise Öğrencilerinin İşaret Fonksiyonu Bilgisini Oluşturma Süreci, *Eğitim ve Bilim / Education and Science*, 36(162), 66-83.

Batdı, V. (2014). Etkinlik Temelli Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarıya Etkisi (Meta Analitik ve tematik bir çalışma), e-Internatıonal of Educatşonal Research, 5, 3, 39-55

Gürbüz, R. ve Akkan, Y. (2008). Farklı Öğrenim Seviyesindeki Öğrencilerin Aritmetikten Cebire Geçiş Düzeylerinin Karşılaştırılması: Denklem Örneği. *Eğitim ve Bilim*, 33 (148), 64-76.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (12. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Olkun, S., Şahin, Ö., Akkurt, Z., Dikkartın, F.T. ve Gülbağcı, H. (2009). Modelleme Yoluyla Problem Çözme ve Genelleme: İlköğretim Öğrencileriyle Bir Çalışma, *Eğitim ve Bilim / Education and Science*, 34 (151), 65-73.

Uğurel, I. (2003). Ortaöğretimde oyunlar ve etkinlikler ile matematik öğretimine ilişkin öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

(15967) 2005, 2013 ve 2017 Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Duyuşsal Özellikler

DİLEK TANIŞLI
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ŞAHİN DANİŞMAN
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çeşitli kuram ve yaklaşımlar öğrenme üzerine birçok görüş öne sürmüş olup öğrencilerin öğrenmelerine yönelik olarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç farklı alan ele alınagelmiştir. Bu üç alanı kısaca tanıtmak gerekirse, insanların belirli durumlara ilişkin olarak düşünme biçimleri ve zihimsel işleyişleri bilişel alana, çeşitli hareket biçimleri psikomotor alana, tipik duygu biçimleri ile hisleri ise duyuşsal alana karşılık gelmektedir (Anderson ve Bourke, 2000; Black, 2007). Hem akademik anlamdaki çalışmalarda hem de öğretim süreçlerinde psikomotor becerilere, özellikle de bilişsel çıktılara önem ve daha çok yer verildiğinden dolayı duyuşsal beceriler bu iki alana nazaran arka planda kalmaktadır. Bu çalışmada matematik öğretim programlarında yer alan duyuşsal özelliklerin incelenmesi amaçlandığından dolayı, bu alana aşağıda ayrıntılı olarak değinilmektedir.

Duyuşsal alan çoğunlukla 'duyu'larla ilişkiliymiş gibi anlaşılsa da, ilgi, inançlar, tutumlar, kaygı, güdülenmişlik, benlik, değer yargıları gibi duygu ve eğilimleri belirleyen tüm içsel faktörleri ele alan bir öğrenme alanıdır (Chadwick, 2013). Dolayısıyla duyuşsal alanın genel olarak daha geniş yelpazedeki içsel faktörlerin tamamını içerdiği söylenebilir. Birbrilerinden ayrı alanlar olarak görülseler de, duyuşsal alan hem bilişsel hem de psikomotor alanları güçlendirmektedir (Black, 2007; Eiss ve Harbeck, 1969). Bazı araştırmacılar özellikle bilişsel ve duyuşsal alanların ayrılmaz olduğunu (Hall, 2010; Garritz, 2010) ve duyuşsal alan öğretiminin bilişsel alan öğretimi ile eş zamanlı yürütülmesi gerektiğini ifade etmektedir (Malikow, 2006). Öğrencilerin sahip oldukları duyuşsal özellikler ile hem genel akademik başarıları (Lipnevich, MacCann, Krumm, Burrus ve Roberts, 2011; Mata, Monteiro ve Peixoto, 2012), hem de matematiğe ilişkin akademik başarıları (Özgün-Koca, 2010) arasında pozitif bir ilişki olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konulmaktadır. Tabii ki burada söz konusu olan olumlu duyuşsal özellikler olup bu durumun insanların sevdikleri ve ilgi duydukları alanları daha kolay öğrenebildikleri şeklinde yorumlanması mümkündür. Diğer yandan, kaygı, korku, panik gibi olumsuz duyuşsal özelliklerin ise başarıyı olumsuz yönde etkilediği de ifade edilmektedir (Hembree, 1990). Dolayısıyla öğretimsel süreçlerde olumlu duyuşsal özelliklerin öne çıkarılarak olumsuz duyuşsal özelliklere yönelik olarak tedbir alınması gerektiği ifade edilebilir.

Alanyazındaki çalışmalarla da desteklendiği üzere duyuşsal alan kazanımlarının bu kadar önemli olduğu vurgulanmasına karşın, eğitim sürecinde bilişsel ve psikomotor alan kazanımlarına oranla ihmal edildiği söylenebilir. Bu alandaki kazanımların ihmal edilme nedenleri arasında duyuşsal kazanımların somutlaştırılmasının, değerlendirilmesinin, duyuşsal kazanımlar üzerinde uzlaşmanın zor olması, alışılmış öğretim yöntemleriyle sonuç alınamamasının yanında öğretiminin uzun sürmesi, değerlendirilmesinin alışılmış başarı kavramından farklılaşarak bilişsel hedeflerin değerlendirilmesine kıyasla daha esnek olması sayılabilir (Bacanlı, 2006). Oysa araştırma sonuçları göz önüne alındığında, öğrenilenlere duyuşsal anlamlar yüklendikçe bilişsel anlayış da derinden etkilenmektedir. Bu bağlamda duyuşsal açıdan zenginleştirilmiş bir eğitim ve öğretim, öğrencilerin duyuşsal özelliklerini kontrol etmelerini sağlayabilmekte ve bu durum da bilişsel anlayışlarının gelişimine katkıda bulunabilmektedir (Gömleksiz ve Kan, 2012). Bu noktadan hareketle, eldeki çalışmanın amacı 2005, 2013, 2017 Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarında yer alan duyuşsal özelliklerin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu programların seçilmesinin temel gerekçesi 2004 yılında pilot uygulaması yapılarak 2005 yılından itibaren yaygınlaştırılan öğretim programlarında öncekilerden farklı olarak yapılandırmacılığın temele alınması ve öğrencilerin öğretim sürecinin merkezine alınarak bireysel özelliklerine daha fazla vurgu yapılmaya başlanmasıdır. Uygulamadaki son üç öğretim programının özünü oluşturan bu bakış açısının öğrencilerin her üç gelişme alanına da odaklanılmasına işaret ettiği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Ortaokul matematik dersi öğretim programlarının duyuşsal özelliklerin karşılaştırmalı olarak incelendiği bu araştırmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda ilk aşamada Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın internet sayfası aracılığıyla 2005, 2013 ve 2017 ortaokul matematik dersi öğretim programlarına ilişkin belgeler bilgisayar ortamına indirilmiştir. Daha sonra bu programlara ilişkin yazılı dokümanlar incelenmiş ve tematik analiz yapılarak çözümlenmiştir (Liamputtong, 2009). Tematik analiz, verilerin içinde yer alan örüntüleri/temaları belirlemek, çözümlemek ve raporlaştırmak için kullanılan bir yöntemdir (Braun ve Clarke, 2006). Bu analizde örüntüler/temalar veri içinden çıkarılabileceği gibi çeşitli modellerde kullanılan mevcut temalardan da yararlanılabilir.

Analiz sürecinde öncelikle programlardaki duyuşsal özelliklerin kodlanmasına ve kodlara ilişkin metinlerin referans gösterilecek şekilde alıntılanmasına imkan tanıyacak bir kodlama formu oluşturulmuştur. Her üç program ilgili kodlama formu aracılığıyla araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmış, verilerin kodlanmasından sonra ise her iki araştırmacıya ait kodlamalar karşılaştırılarak kodlamada bir fikir birliği sağlanmıştır. Kodlamaların temalaştırılması sürecinde ise alanyazındaki taksnomiler incelenmiştir. Alanyazında duyuşsal özelliklere ilişkin tam ve net bir sınıflama olmaması nedeniyle Gephart ve Ingle (1976) tarafından geliştirilerek Tanışlı ve Danişman (baskıda) tarafından duyuşsal alana uyarlanan duyuşsal özelliklere ilişkin sınıflama, analiz sürecindeki temaların oluşturulması bakımından temel alınmıştır. Uyarlanan bu taksonomide duyuşsal alan değerler (tutum/inanç), duygular (hoş/nahoş), algılar (kendi/diğer) ve diğer olmak üzere dört kısımdan oluşmaktadır.

Bulgular/Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında incelenen 2005, 2013 ve 2017 ortaokul matematik öğretim programlarında, adalet/paylaşım, matematiğin rolüne yönelik inanç, değer verme, takdir etme, farkında olma ve olumlu tutum gibi duyuşsal özelliklere diğerlerine oranla daha çok vurgu yapılmaktadır. Duygu temasının hoş alt teması altında, zevk alma, memnuniyet/mutluluk, estetik, empati, sevme, aidiyet ve güven gibi duyuşsal özelliklere; nahoş teması altında ise kaygı, korku ve panik gibi duyuşsal özelliklere yer verildiği görülmekedir. Öğretim programlarında bu özelliklerden zevk alma ve estetik diğer duyuşsal özelliklere oranla daha fazla yer almaktadır. Algı teması altında ise özgüven, özdeğerlendirme, özdüzenleme, özyönetim/özdenetim, özsaygı, özdisiplin, sorumluluk ve farkındalık gibi duyuşsal özelliklere yer verildiği, bunlar arasından da özgüven, sorumluluk ve farkındalık gibi duyuşsal özelliklerin öne çıktığı görülmektedir. Son olarak diğer teması altında ise ilgi, çaba, istek/arzu, eğlence, sabır, teşvik, motivasyon, dikkat/özen gibi duyuşsal özelliklerin programda kendilerine yer bulduğu; bunlar arasından ise ilgi, istek/arzu ve sabır gibi duyuşsal özelliklere daha çok vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler : Matematik öğretim programı, duyuşsal özellik, tdeğer, duygu, algı

Kaynakça

Anderson, L. W. & Bourke, S. F. (2000). *Assessing Affective Characteristics in the Schools*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi* (3.baskı). Ankara: Nobel

Black, D. L. (2007). *The relationship between affect and constructivism as viewed by middle school science teachers.* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3244138)

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3* (2), 77-101.

Chadwick, A. M. (2013). *Affectıve Barrıers To Student Achıevement In Developmental Mathematıcs Classes.* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3595281).

Eiss, A. F., & Harbeck, M. B. (1969). *Behavioral objectives in the affective domain.* Washington, DC: NEA Publications.

Garritz, A. (2010). Personal reflection: Pedagogical content knowledge and the affective domain of scholarship of teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 4*(2), 1-6.

Gephart, W. J. & Ingle, R. B. (1976). Evaluation and the affective domain. In W. Gephart, R. Ingle, & F. Marshall (Eds.), *Proceedings of the National Symposium for Professors of Educational Research* (NSPER). Phoenix, Arizona. (ERIC No: 157911)

Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.* 7(1), 1159-1177.

Hall, R. A. (2010). Affective assessment: The missing piece of the educational reform puzzle. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, *77*(2), 7-10.

Hembree, R. (1990). The Nature, Effects, and Relief of Mathematics Anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education, 21*(1), 33-46.

Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: Conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia, 20*(2), 133-139.

Lipnevich, A. A., MacCann, C., Krumm, S., Burrus, J., & Roberts, R. D. (2011). Mathematics attitudes and mathematics outcomes of U.S. and Belarusian middle school students. *Journal of Educational Psychology, 103*(1), 105-118.

Malikow, M. (2006). Teaching in the affective domain: Turning a crier into a crier. *Kappa Delta Pi Record, 43*(1), 36-38.

Mata, M. D. L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2012). Attitudes towards mathematics: Effects of individual, motivational, and social support factors. *Child Development Research,* 2012, 1-10.

Özgün-Koca, S. (2010). If mathematics were a color. *Ohio Journal of School Mathematics*, 62, 5-10.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

(16005) Türkiye'de 2005-2017 Yılları Arasında İzlenen Eğitim Politikalarının İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarına Yansımalarının Değerlendirilmesi

MAHMUT KARATAY

MUNZUR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Geçmişten günümüze, toplumun bireylerine istenen bilgilerin aktarılmasını ve onlarda 'ideal davranışlar' oluşturulmasını amaçlayan eğitim, devletler tarafından resmi ideolojilerini yeni nesillere benimsetme aracı olarak değerlendirilmiş, aynı zamanda istihdamın artırılması ve ulusal rekabet gücünün yükseltilerek kalkınmanın sağlanması açısından da önemli görülmüştür. Bu bağlamda eğitim sistemleri, hep siyasi müdahalelere açık bir alan olmuştur. Ülkemizde de iktidarlar geçmişten günümüze kadar, eğitim politikalarını kendi ideolojik düşünceleri doğrultusunda belirlemeye yönelmişler ve eğitim politikalarının oluşturulması hiçbir zaman partiler üstü bir nitelik taşımamıştır. Bu durum, yap-boz tahtasına dönen eğitim sistemimizde süreklilik sağlanamamasına ve büyük bir kaynak israfına neden olmuştur.

Devlet ve siyasal kurumlar ile eğitim kurumları arasındaki ilişkiler günümüzde tartışılan konular arasındadır. Eğitim hizmetlerinin planlanması ve yönetimi ülkelerin yönetim biçimlerine ve siyasal sistemlerine göre farklılaşmaktadır. Her ülke ve siyasal sistem, yeni yetişen kuşaklara kendi değerlerini eğitim aracılığıyla kazandırmak ister. Siyasal sistemler kendilerine karşı olacak bireylerin yetiştirmesini istemezler. Bu durum ülkeleri eğitim hizmetlerini planlama ve denetlemeye sevk etmektedir. (Şişman, 2016, s.113).

Devlet, varlığını sürdürmek ve varlığına olası tehlikeleri bertaraf etmek için çeşitli araçlardan faydalanır. Eğitim bu noktada devletin kendi ideolojisini bütün vatandaşlara aktarabilmesi için önemli bir ideolojik aygıt olarak kullanılır. Devlet, eğitim yoluyla kendi perspektifine uygun, birbirine benzer vatandaşlar yetiştirir. Eğitim aygıtından çıkan kişiler hem devletin itaatkar vatandaşı, hem de devletin benimsediği ekonomik üretim şeklinin işgücünü oluşturur (Althusser, 1994).Her toplumsal formasyon tipi kendisini sürekli kılmak için maddi ve ideolojik üretim araçlarına ihtiyaç duyar. Bu açıdan toplumsal bir kurum olan eğitim, ilk akla gelen araçlardandır. Kuşkusuz eğitim içinde bulunduğu toplumdaki mülkiyet, güç ve iktidar ilişkilerinden etkilenmektedir. Bu durum eğitimin sadece "muktedir öznelerce" belirlenen değil aynı zamanda toplumun farklı kesimlerinin de müdahil olduğu toplumsal bir kurum olduğunun göstergesidir (Soydan, 2006).

Modern devletler, genellikle ilk kurulduklarında veya askeri müdahalelere maruz kaldıktan sonraki yeniden yapılanma dönemlerinde hükümetlerin eğitim politikalarını genellikle kültür politikalarına dayandırdıkları söylenebilir. Bu tür eğitim politikalarında, asıl amaç, "makbul vatandaş" yetiştirerek bir kültürel yapı ortaya çıkarmaktır (Şaşmaz, 2013). Modernleşme sürecini hızlı bir şekilde gerçekleştiren ve inkılâplarla süreci tamamlamak isteyen toplumlarda öğretim programları, bu inkılapları yapan elit tabakanın ideal hedeflerine uygun olarak oluşturulmak istenmesi kaçınılmazdır. Bu doğrultuda, öğretim programları belirlenirken, bilimsel gelişmeler ve toplumsal değişimler sonucu ortaya çıkan ihtiyaçların öncelikli olacağı kuşkusuzdur (Vatandaş. 2010).

Cumhuriyet Dönemi'nden günümüze kadar öğretim programlarında sık sık yapılan değişiklikler önemli sorunları da beraberinde getirmiştir. İktidarlara göre sürekli sistem değişikliğine gidilen bir ülkede, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi ve standartlaştırılması mümkün olamamaktadır. Her ne kadar sayısal olarak belli hedeflere ulaşılsa da, niteliksel olarak hedeflere ulaşamamak ve gelişmiş toplumların gerisinde kalmakla sonuçlanmaktadır. Yapılacak yeni programların hem önceki programların devamı niteliğinde olması hem de toplumsal gelişmelere ve ilerlemelere göre birtakım yenilikler içermesi sürekliliğin sağlanması açısından önemlidir.

Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini sağlayarak hayata hazırlamak amacıyla oluşturulan, Hayat Bilgisi Öğretim programları, bir sonraki neslin nasıl yetiştirilmek istendiğiyle ilgili bizlere yol göstermektedir. Toplumsal beklenti ve taleplerin yanında, sevgi, saygı, eşitlik, adalet, yardımseverlik, empati, hoşgörü vb. evrensel değerler doğrultusunda birey yetiştirmek amacıyla uygulanan programda hangi değere ne ölçüde ağırlık verildiği ile ilgili bir çalışma gelecek toplumsal düzen hakkında ufkumuzu açıcı bilgiler verebilir. Bu açıdan öğrencilere değer aşılayan Hayat Bilgisi Dersi müfredatının gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemi tekniklerinden doküman incelemesi ve politika analizi teknikleri kullanılmıştır. Doküman incelemesi, "araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Kamu politikası, hükümetlerin ve kamu kuruluşlarının yapmayı ya da yapmamayı seçtikleri eylem ya da eylemsizlikleri tanımlayan bir kavramdır. Kavram Anderson (2003, 4-8) tarafından "bir takım kuruluş veya kişilerin bir sorunu çözmede izledikleri amaçlı hareketler bütünü" olarak ele alınmış ve "zaman içerisinde genişleyen birçok kararı içeren bir hareket modeli" olarak değerlendirilmiştir. Kamu politikası analizi ise, kamu otoritelerinin, kamu hizmetleriyle ilgili olarak, oluşturdukları ya da oluşturmaktan kaçındıkları politikaları analiz etmektir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak dokümanların belirlenmesi amacıyla Türkiye'nin eğitim politikaları ve Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarına yönelik alanyazın incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda ne tür dokümanlara gereksinim duyulduğuna karar verilmiştir. Bu doğrultuda Türkiye'nin eğitim politikalarına ilişkin verilerin toplanması amacıyla Milli Eğitim Şuraları, Beş Yıllık Kalkınma Planları ve Hükümet Programlarında eğitim ile ilgili alınan kararların analiz edilmesine karar verilmiştir. Türkiye'nin eğitim politikalarına yönelik gereksinim duyulan dokümanlar, Milli Eğitim Bakanlığı, Kalkınma Bakanlığı ve Başbakanlık resmi sitelerinde internet ortamındaki belgelerden elde edilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde kamu politikası analizi, betimsel bir yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analizde, "araştırmada toplanan verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak neleri söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plana çıkmaktadır " (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle literatüre dayalı bir analiz çerçevesi oluşturulmuş, daha sonra, Milli Eğitim Şuralarında alınan tavsiye kararlarının, Kalkınma Planları ve Hükümet Programlarında yer bulan eğitim yaklaşımı ve politikalarının, 2005, 2015 ve 2017 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarına yansımaları analiz edilmeye çalışılmıştır

Ailede başlayıp okul çağında devam eden bir süreç olan eğitimden istenen getirilerin elde edilmesi ve bu getirilerin alıcılığının sağlayabilmesi için eğitim programların düzenlenmesi ve gerektiğinde güncellenmesi çok önemlidir. Okul sistemi içinde öğrencinin hayata dair ilk bilgileri aldığı, istenen yönde değer ve tutumlar kazandığı, Hayat Bilgisi dersi, gelecek nesillerin sağlıklı bir şekilde yetiştirilmesi açısından önemli bir derstir.

Bu araştırmada, Türkiye'de 2005-2017 yılları arasında izlenen eğitim politikalarının İlkokul Hayat Bilgisi dersi öğretim rogramlarına yansımalarının analiz edilmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi tekniklerinden doküman incelemesi ve politika analizi teknikleri kullanılmıştır. Bu açıdan, öncelikle literatüre dayalı olarak bir analiz çerçevesi oluşturulmuş, daha sonra Milli Eğitim Şuralarında alınan tavsiye kararlarının Beş Yıllık Kalkınma Planları ve Hükümet Programlarında yer bulan eğitim yaklaşımı ve politikalarının, 2005, 2015 ve 2017 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarına yansımaları analiz edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma, zaman kesiti olarak, 2005-2017 yılları arasıyla ve bağlam olarak, 2005, 2015 ve 2017 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları ile bu programlar öncesi yayınlanan, Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlar, Beş Yıllık Kalkınma Planları ve Hükümet Programları ile sınırlıdır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlar üzerinden, ülkemizde eğitim politikalarının oluşturulmasının siyasi müdahalelere açık bir alan olduğu, bundan dolayı, adeta yap-boz tahtasına dönen eğitim sistemimizde süreklilik sağlanamadığı söylenebilir. Sık sık program değişikliğine gidilmesi, eğitim sistemimizin önemli sorunlarından biri olarak dile getirilebilir.

Araştırmanın sonuçları daha spesifik olarak ele alındığında, Milli Eğitim Şuraları, Beş Yıllık Kalkınma Planları ve Hükümet Programlarında yer bulan politik yaklaşımların, öğretim programlarında yer alan ilkelere, amaçlara, vizyona, kişisel niteliklere, öğrencilere kazandırılacak becerilere ve değerlere yansımalarının oldukça fazla olduğu görülmüştür. Öğretim programlarının, alınan kararlarla uyumlu bir biçimde öğrenci merkezli eğitimi ve öğrenmeyi önemseyen, öğrencilerin bilgi teknoloji kullanma becerilerinin ve öz yönetim becerilerinin artırılmasına ağırlık veren, çocukların değer eğitiminin özellikle 'milli ve manevi' değerlerinin geliştirilmesine ilişkin vurguların yoğunlukta olduğu bir yaklaşımla hazırlandığı görülmektedir. Ayrıca, Milli Eğitim Şuraları, Beş Yıllık Kalkınma Planları ve Hükümet Programlarında yer bulan politik yaklaşımlara bakıldığında, 2000'li yıllardan itibaren Atatürkçülük ve Cumhuriyet ile ilgili değini ve vurguların giderek azalmasına paralel olarak, öğretim programlarında yer alma durumlarının da zayıfladığı görülmektedir.

Eğitim programları belirlenirken eğitimle ilgili tüm tarafların görüş ve önerileri dikkate alınmalı, toplumun ve bireylerin htiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.

Programların, eğitimin temel bileşenlerinden bağımsız olarak planlanması, eğitsel amaçlara ulaşılmasının önünde bir engeldir; ancak sistematik olarak bir bütün halinde geliştirilen programlar, amacına ulaşabilir. Bir başka açıdan, programların, bilimsel, demokratik ve evrensel standartlara göre yapılması büyük önem taşımaktadır. Programların geliştirilme ve yenilenme süreçlerinde üniversitelerin, eğitim örgütlerinin ve diğer toplumsal kesimlerin düşünceleri alınmalıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2005, 2015 ve 2017 Hayat Bilgisi Öğretim Programları incelendiğinde, Milli Eğitim Şuraları, Kalkınma Planları ve Hükümet programlarında alınan kararlarla uyumlu olarak;

Öğrenci merkezli eğitimi ve öğrenmeyi önemseyen, demokratik kültüre ve bireyselleşmeye vurgu yapan, çocuğun yaşamında gerekli olan bilgileri öğrenmesine, bu bilgileri yorumlama ve kullanma becerisi geliştirmesine olanak sağlayan bir yaklaşımla hazırlandığı,

Çocukların değer eğitimine özellikle milli ve manevi değerlerinin geliştirilmesine ilişkin vurguların, daha çok hoşgörü, bilimsellik, adalet, estetik, özgüven, vatanseverlik, dayanışma, sevgi, saygı, yardımseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme başlıklarıyla yansıdığı,

Öğrencilerde beklenen becerilerin, ulusal ve evrensel değerler doğrultusunda yetişmiş, bilgi teknolojilerine hakim, analiz ve sentez yapabilen, ailesiyle, çevresiyle ve doğayla sağlıklı ilişki geliştirebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, araştırabilme ve problemlerini çözebilme şeklinde yer aldığı,

İki binli yıllardan sonra Atatürkçülük ve Cumhuriyet ile ilgili değinim ve vurguların gittikçe azalmasına paralel olarak, 2005, 2015 ve 2017 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında da bu konuların yer alma durumunun zayıfladığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim, Politika, Eğitim Politikası, Hayat Bilgisi Dersi, Öğretim Programları

Kaynakça

Althusser, L. (1994). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları.4. Baskı. İletişim yayınları. İstanbul

Anderson. J.E.(2003). *Public Policymaking: An Introduction.* Fifth Edition, Baston:Haughton Mifflin Company.

Soydan, T. (2006). *Türkiye'de Eğitim Reformu: Söylemden Uygulamaya Yeni Liberal/Yeni Muhafazakâr Eğitim Politikaları.* 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi - (13-15 Eylül 2006), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Şaşmaz, A. (2013). *Ak Parti'nin Eğitim Politikası Ne Yönde Değişiyor*?. Cilt II, Sayı 2, 39-46.

Şişman, M. (2016). Eğitim Bilimine Giriş. 16. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Vatandaş, C.(2010) Cumhuriyetin İlk Yıllarında Bir Toplumsal Değişim Aracı Olarak Eğitimin Modernleştirilmesi. Sosyoloji Konferansları Dergisi, 42, 41-62.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.*Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(16045) Öğrencilerin Soru Sorması ile Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

FATMA DOĞAN
MEB

BANU YÜCEL TOY
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilginin doğrudan aktarıldığı öğrenme ortamlarında anlamadan ve özümsemeden öğrenen öğrenci birbirinden kopuk, anlam kaybına uğramış bağımsız parçalar içinde olan bilgi ile birçok kayıp yaşar. Azalan ilgi ve motivasyonla öğrenme ortamları can sıkıcı mekânlara dönüşür. Öğrencilerin bilgileri derinlemesine ve anlamlı şekilde öğrenmeleri ancak öğrenci kendi zihninde bilgiyi yapılandırmasıyla mümkün olur (Kurnaz ve Sünbül, 2012). Dolayısı ile, öğrenme bireysel bir etkinliktir ve öğrenci kendi öğrenmesinden doğrudan sorumludur. Öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecine etkin olarak katılması, öğrenilecek olanla etkileşmesi ve öğrenme çabası içine girmesiyle gerçekleşir (Kaya, 2012).Bu bağlamda, bir şey öğrenmek için birine veya kendisine yöneltilen ve karşılık gerektiren söz veya yazı, sual (TDK,2011) olarak tanımlanan soru sorma eylemi, araştıran düşünen ve merak eden birey için bilgiyi yapılandırarak öğrenmede en temel araçlardan biridir. Öğrenmenin etkili olması adına öğrencinin soru sorması öğrenme sonuçlarını ortaya çıkartacak düzeyde olmalıdır. Düşük düzeyli, olaylara dayalı bilgiyi hedefleyen sorular başarılı olamamaktadır. Örneğin, öğrenci bir metni okurken daha üst düzey öğrenme sonuçları için belirli aralıklarla kendilerine sorular sorması gerekir. Öğrenci : *"Bu bilginin yazarının anlattığı ile ne ilgisi var?* veya *"Bu bilgiyi okula nasıl uyarlayabilirim?"* gibi sorularla metni okumalıdır. Fakat çocuklar iyi soruları oluşturmak konusunda yeterince bilgi sahibi değillerdir(Schunk,2009). "…bilinmektedir ki doğru zamanda, doğru yerde sorulan nitelikli sorular düşünce ve bilimin anahtarıdır. Bir "sorun" ve buna bağlı olarak ortaya çıkan ve onun bir ifadesi sayılan "soru" var oldukça düşünce ve bilim var olabilecek, aksi takdirde ne bilim ne de düşünce gelişemeyecektir" (Şimşek, 2008: 3)

Bu doğrultuda çağdaş eğitim modelleri soru sormayı geliştirmeyi, soru soran bireyleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır İlgili literatür incelemelerinde yurtdışında öğrenci soruları ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır(Chin ve Osberne ,2008 ; Pedrosa de Jesus, Teixeira-Dias, & Watts, 2003; Chin ve Kayalvizhi 2002 ; Baram-Tsabari ve Yarden 2005). Buna karşın yurtiçinde öğrencilerin soru sorma becerilerine yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmaların büyük bir bölümü öğretmenlerin öğrencilere soru sorma düzeyleri ve bu düzeyin Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması üzerinedir (Kılınç,2014; Kılıç 2012; Bay,2011; Baysen,2006;). Buna karşın bilgiyi yapılandıran özne öğrenci olması sebebiyle öğrencinin soru sorması ve araştırılması önem teşkil etmektedir. Bu eksende mevcut eğitim kurumlarında soru sorma ile ilgili durumun ne olduğu, öğrenci sorularına yönelik algının nasıl olduğu, soru sorma becerisi öğretim yaşantıları yoluyla nasıl kazandırılacağının belirlenmesi gerekmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda, araştırmanın amacı öğrencilerin soru sorma becerisi ve soru sorma becerisinin öğretimi konusundaki öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel bir çalışma olup olgu bilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim, olayların, deneyimlerin, algıların, yönelimlerin, kavramların ve durumların araştırmasını amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri içinden seçilen 8 öğretmen ve 12 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem belirlenirken maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Maksimum örneklem çeşitliliği, amaçlı örneklem belirleme yöntemlerinden biridir ve örneklemde çalışılan probleme taraf olacak bireylerin maksimum çeşitliliğini sağlayarak çeşitlilik gösteren durumlardaki olguların farklı boyutlarını ortaya koyar(Yıldırım ve Şimşek,2013). Bu araştırmada, 2017 Yılı Okulların Hizmet Bölgeleri, Alanları ve Hizmet Puanlarına (MEB,2017) incelenerek yüksek, orta ve düşük olmak üzere Beyoğlu ilçesinde bulunan ilkokullardan 3 devlet okulu ve 1 özel okul araştırmaya seçilmiştir. Bu okullarda görev yapan 4. Sınıf okutan 8 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Bu öğretmenlerle yapılan görüşmelerden sonra aynı okullarda eğitim gören 4. Sınıf 12 öğrenci ile öğrenci görüşmeleri yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formu, ilgili alan yazını incelenerek öğretmen ve öğrenci görüşme soruları olmak üzere iki ayrı form olarak hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan nitel verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşabilmek için nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi verileri daha derin analize tabii tutup, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirme ve düzenleme işlemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).Araştırmada veriler analiz edilirken öncelikle verilerden çıkarılan kavramlar kullanılarak kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra kodlanan kavramlara uygun temalar oluşturulmuş ve kavramlar temaların altında açıklanarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Kavramlar öğretmenlerin ve öğrencilerin cevaplarına göre, temalar ise kavramlara dayalı olarak alan yazını incelenerek saptanmıştır.

Araştırmanın amacı , 'Öğrencilerin soru sorması ve öğrencilerin soru sorma becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri'ni belirlemektir. Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde görev yapan 8 sınıf öğretmeni ve 12 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularından hedeflenen öğretmenlerin öğrencilerin soru sorma becerisini geliştirilmesi için gerekli olan ihtiyaçları ile soru sorma becerisinin destekleyen veya engelleyen davranışların sınıf ortamına nasıl ve neden yansıdığını belirlemektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları ile sınıf öğretmenlerinin soru sorma ve soru sorma becerilerine yönelik algıları neler ve nasıl olduğuna, sınıf öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin öğretimine ilişkin görüşleri neler ve nasıl olduğuna, İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin soru sorma ve soru sorma becerilerine yönelik algıları neler ve nasıl olduğuna dair bilgi vermesi hedeflenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin soru sorma becerisini geliştirilmesi için gerekli olan ihtiyaçları ile soru sorma becerisinin destekleyen veya engelleyen davranışların sınıf ortamına nasıl ve neden yansıdığını belirlemektir. Ayrıca öğrencilerin soru sorma becerilerine ilişkin algılarına, soru sormanın tanımına ve öğrenciye ne kazandıracağı, öğrencinin soru sorma becerisini gelişmesi için gerekli olan ihtiyaçlarına ulaşılması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğrenci Soruları, Soru, Soru Sorma Becerisi, Öğretmen Davranışları

Kaynakça

Bay, N. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerine Verilen Soru Sorma Becerisi Öğretiminin Etkisinin İncelenmesi.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Ankara.

Baram-Tsabari, A., ve Yarden, A. (2005). Characterizing children's spontaneous interests in science and technology. International Journal of Science Education, 27(7), 803–826.

Baysen, E.(2006). Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular İle Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 14, 21-28

Chin, C. ve Kayalvizhi, G. (2002). Posing problems for open investigations: What questions do pupils ask? Research in Science & Technological Education, 20(2), 269–287.

Chin ,C. ve Osberne, J. (2008) Students' questions: a potential resource for teaching and learning science, ISSN: 0305-7267 (Print) 1940-8412 (Online) Journal homepage: http://www.tandfonline.com/loi/rsse20

Kaya, Z. (2012). Öğrenme ve Öğretme Kuramları. Pegem Akademi, Ankara.

Kılıç,P.(2012). *Sınıf ve İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Soru Türlerinin İncelenmesi.* Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Kılınç,G.(2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf içi Ders İşleme Sürecindeki Soru Sorma Becerileri: Bir Durum Çalışması*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Kurnaz, A ve Sünbül, A. M.(2012). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. (Ed. Kaya ,Z.) Pegem Akademi, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). 2017 Yılı Okulların Hizmet Bölgeleri, Alanları ve Hizmet Puanları

Pedrosa de Jesus, H., Teixeira-Dias, J.J.C., & Watts, M. (2003). Questions of chemistry. International Journal of Science Education, 25(8), 1015–1034.

Schunk, D. (2009). Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakış, (Çev. Ed. Şahin, M.) Nobel Yayın, Ankara.

Şimşek, A.(2008). Tarih Öğretiminde Sorgulamacı Yaklaşım Çerçevesinde Soru Sorma

Becerisi ve Lise Tarih Ders Kitaplarının Durumu, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt:5 Sayı:1 Yıl:2008

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2011). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara

(16096) Özel Yetenekleri Geliştirme Programının Süreç Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi

GÜLNUR ÖZBEK MEB
ABDULKADİR KURT AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
ERDOĞAN KÖSE AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Özel yetenekli öğrenciler, farklı eğitsel ihtiyaçları olması sebebiyle normal öğretim programlarına ek olarak ilgi ve yeteneklerini destekleyecek programlara ve öğrenme ortamlarına gereksinim duymaktadırlar (Renzulli, 1999; Fiedler, Lange ve Wibebrenner, 2002; MEB, 2013; Emir, 2017). Özel yetenekli bireylerin eğitimlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bu bireylere sağlanacak öğrenme ortamlarının, programların üst seviyede becerilere hitap edecek şekilde yapılandırılması ve programların etkililiğini düzenli olarak, uygun yöntemlerle değerlendirilerek geliştirilmesi gerekmektedir (Abraham, 1982; Renzulli, 1997; MEB BİLSEM Yönergesi, 2016; Emir, 2017). Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) bu bireylerin yeteneklerini bilim ve sanat alanında geliştirebilmeleri için eğitim aldıkları kurumlardır. Merkezlerde verilen eğitim beş aşamada (uyum programı, destek eğitim programı, bireysel yetenekleri fark ettirme programı, özel yetenekleri geliştirme programı, proje üretimi ve yönetimi programı) tamamlanmaktadır. Dördüncü aşama olan Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG) programında öğrencilerin disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak herhangi bir disiplinde derinlemesine bilgi, beceri ve davranış kazanmaları sağlanmaktadır (MEB BİLSEM Yönergesi, 2016). Bu ilkeler dikkate alınarak BİLSEM matematik öğretmenlerinden toplanan etkinlik örnekleri program basamaklarına göre gruplandırılmıştır. BİLSEM öğretmenleri ve akademisyenlerce oluşturulan bir komisyon tarafından yapılan çalıştaylarda, modül bazlı çerçeve etkinlik planı hazırlanmış ve alana ilişkin alt öğrenme alanları belirlenmiştir. Toplanan etkinlik örnekleri alt öğrenme alanları ile eşleştirilerek her alt öğrenme alanına dair en az bir örnek etkinlik olması sağlanmıştır (BİLSEM Matematik ÖYG Programı Etkinlik Kitabı, 2015; 2017). Uygulanmaya yeni başlanan etkinlik programlarının etkililiğini düzenli olarak, uygun yöntemlerle değerlendirilip, değerlendirme sonuçlarının da programa yansıtılması programın değeri, kalitesi, faydalılığı, etkililiği ve önemi, programa devam edilmesi, programın gözden geçirilip geliştirilmesine ilişkin sorulara cevap verilmesi açısından önemlidir (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997; Ornstein, Hunkins, 1998). Uygulamaya konulan programın süreç değerlendirmesi uygulama aşaması için alınacak kararlara temel oluşturur (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick, 1997). Bu bağlamda araştırmada, BİLSEM matematik ÖYG programı etkinlik kitabının geometri modülünde yer alan geometrik kavramlar konusunun öğretim sürecinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca değerlendirme bulguları ile bu modül revize edilmeden önce aynı konu için bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeline göre yapılmış değerlendirmenin, süreç boyutu bulgularının karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan programların değerlendirilmesinin gerekliliği, bu konuda çalışmaların azlığı ÖYG etkinlik programının incelenmesi yönünde merak oluşmuştur. Araştırmanın sonuç ve önerilerinin program geliştirme sürecini tamamlaması ve yeni gelişmelere olanak sağlaması, özel yeteneklilere yönelik program geliştirme alanına katkı sağlaması açısından önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) özel yetenekleri geliştirme (ÖYG) programı etkinlik kitabının geometri modülünde yer alan geometrik kavramlar konusunun öğretim sürecinin değerlendirilmesi ve ayrıca değerlendirme bulguları ile bu modül revize edilmeden önce aynı konu için bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeline göre yapılmış değerlendirmenin, süreç boyutu bulgularının karşılaştırılması amaçlanan bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın birinci aşamasında geometri modülünde yer alan geometrik kavramlar konusunun bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli ile değerlendirmesi yapılarak bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında süreç boyutu değerlendirme sonuçları doğrultusunda programda yapılmış olan değişiklikler göz önünde bulundurularak aynı konunun uygulama sürecinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan veriler sürecin değerlendirmesine ilişkin etkinlik planları, etkinlik değerlendirme formları, derslerin video kayıtları ve her etkinlik için kazanımlara uygun olarak hazırlanmış rubrikler ile toplanmıştır. Araştırmaya programın revize edilmiş halinin değerlendirmesinde BİLSEM'de ÖYG programına devam eden üç farklı gruptan toplamda 20 öğrenci, üç matematik öğretmeni katılmıştır. Süreç boyutu değerlendirme bulgularının karşılaştırıldığı önceki değerlendirmeye ise BİLSEM'de ÖYG programına devam eden üç farklı gruptan toplam 34 öğrenci, üç matematik öğretmeni ve bir akademisyen (matematik eğitimi) katılmıştır. Veriler beş haftalık öğretim sürecinde toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir

Uzman görüşü, katılımcı teyidi ve ayrıntılı betimleme yöntemleriyle araştırmanın geçerliği, teyit ve tutarlık incelemesiyle de araştırmanın güvenirliği sağlanmıştır. Bu araştırmada iç geçerliliği artırmak için birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmış yani veri toplamada çeşitleme yoluna gidilmiştir. Ayrıca, araştırmanın geçerliğine katkı sağlamak için ayrıntılı betimleme

yoluna gidilmiştir. Araştırmanın iç güvenirliğini (tutarlılığını) artırmak amacıyla bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir.

Bu çalışmada, Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) özel yetenekleri geliştirme (ÖYG) programı etkinlik kitabının geometri modülünde yer alan geometrik kavramlar konusunun uygulama (öğretim) sürecinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca değerlendirme bulguları ile bu modül revize edilmeden önce aynı konu için bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeline göre yapılmış değerlendirmenin, süreç boyutu bulgularının karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında geometri modülünde yer alan geometrik kavramlar konusunun bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli ile değerlendirmesi yapılarak bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında programın revize edilmesinden sonra yapılan değişiklikler göz önünde bulundurularak aynı konunun uygulama sürecinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Bir önceki değerlendirme sonuçları doğrultusunda yapılmış olan değişikliklerin uygulama sürecinde etkililiği değerlendirilmiştir. Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmada kullanılan veriler sürecin değerlendirmesine ilişkin etkinlik planları, etkinlik değerlendirme formları, derslerin video kayıtları ve her etkinlik için kazanımlara uygun olarak hazırlanmış rubrikler ile toplanmıştır. Araştımaya BİLSEM'de ÖYG programına devam eden üç farklı gruptan toplamda 20 öğrenci, üç matematik öğretmeni katılmıştır. Süreç boyutu değerlendirme bulgularının karşılaştırıldığı önceki değerlendirmeye ise BİLSEM'de ÖYG programına devam eden üç farklı gruptan toplam 34 öğrenci, üç matematik öğretmeni ve bir akademisyen (matematik eğitimi) katılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucunda, süreç değerlendirmesine ilişkin bulgular sekiz kategori (1.Etkinliğin kazanımları, 2.Etkinliğin süresi, 3.Etkinliğin uygulama süreci, 4.Etkinliğin değerlendirilmesi, 5.Etkinliğin disiplinler arası niteliği, 6.Etkinliği uygularken yaşanan olumlu ve olumsuz durumlar, 7.Etkinliği zenginleştirme önerileri, 8.Etkinliğin uygulanması için gerekli donanım ihtiyacı ve okulun fiziki şartları) altında toplanmıştır. Süreç değerlendirmesine ilişkin yapılan karşılaştırmalar sonucunda revize edilmiş halinde etkinlik kazanımları düzenlenerek kazanım sayılarının arttırıldığı ve üç etkinliğe disiplinlerarası kazanımlar eklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Geometrik kavramlar konusunun ilk halinde beş etkinlik varken revize edilmiş halinde yedi etkinliğe yer verildiği, var olan dört etkinlikte değişiklikler yapılarak yeni iki etkinlik eklendiği ve eklenen iki etkinlikten sadece birinin disiplinlerarası kazanım içermekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her etkinlik için kazanımlara uygun olarak hazırlanmış rubriklerden, derslerin video kayıtları ve etkinlik değerlendirme formlarından elde edilen verilerden, revize edilmiş etkinliklerde önbilgilerin ve öğrenci seviyesinin, öğrenme basamağının ve aşamalılık ilkesinin dikkate alınması, etkinlik formlarının görsel olarak öğrenci seviyesine uygunlaştırılması, etkinliğin farklı derslere (teknoloji ve tasarım vb.) ait konuları ilişkilendirmekte kullanılabilecek bir ortak etkinlik niteliği taşıması gibi sebeplerle öğrencilerin bir önceki değerlendirmeye göre birinci etkinlik dışında tüm kazanımlarda başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca değerlendirme bölümünün yetersizliği gibi nedenlerden kaynaklanan olumsuzlukların revize edilmiş halinde de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Etkinlik planları, etkinlik değerlendirme formlarından elde edilen veriler incelendiğinde revize edilmiş halinde etkinlik kazanımları düzenlenerek kazanım sayılarının arttırıldığı ve üç etkinliğe disiplinlerarası kazanımlar eklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Geometrik kavramlar konusunun ilk halinde beş etkinlik varken revize edilmiş halinde yedi etkinliğe yer verildiği, var olan dört etkinlikte değişiklikler yapılarak yeni iki etkinlik eklendiği ve eklenen iki etkinlikten sadece birinin disiplinlerarası kazanım içermekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Her etkinlik için kazanımlara uygun olarak hazırlanmış rubriklerden, derslerin video kayıtları ve etkinlik değerlendirme formlarından elde edilen verilerden, revize edilmiş etkinliklerde önbilgilerin ve öğrenci seviyesinin, öğrenme basamağının ve aşamalılık ilkesinin dikkate alınması, etkinlik formlarının görsel olarak öğrenci seviyesine uygunlaştırılması, etkinliğin farklı derslere (teknoloji ve tasarım vb.) ait konuları ilişkilendirmekte kullanılabilecek bir ortak etkinlik niteliği taşıması gibi sebeplerle öğrencilerin bir önceki değerlendirmeye göre birinci etkinlik dışında tüm kazanımlarda başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca değerlendirme bölümünün yetersizliği gibi nedenlerden kaynaklanan olumsuzlukların revize edilmiş halinde de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Özel yetenekli öğrenciler, eğitim programı, süreç değerlendirme, matematik eğitimi

Kaynakça

Abraham., G. C. (1982). Gifted education: the recruitment/selection process of teachers for gifted elementary programs and the perceptions of teachers and principals. *Yayımlanmamış doktora tez*i, University of Southern California, California.

BİLSEM Matematik ÖYG Programı Etkinlik Kitabı (2015)

BİLSEM Matematik ÖYG Programı Etkinlik Kitabı (2017)

Fiedler, E.D., Lange, R. ve Wibebrenner, S. (2002). Guest editors' comments on in search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted, *Roeper Review*, *24*(3), 108.

MEB. (2016). "Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi", 10 Ekim 2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/bilimsanat/yonerge.pdf adresinden alınmıştır.

MEB. (2013). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017, Ankara.

(16141) Kuhn'ın Bilim Anlayışını Dikkate Alan Problem Çözme Becerisinin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Ünite Öğretim Tasarımında Kazandırılması.

MEHMET RACİ DEMİR

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Bilimsel bilgiye ulaşmada bilim insanlarının farklı yollar kullandıkları söylenebilir. Öğrencilerin bilgiyi kullanan ve üreten bireyler olması, doğru bilgi ile olmayanı ayırt etmeleri eğitim programlarının en genel hedefleri arasında yer aldığı söylenebilir. Milli eğitimin temel ilkesinden bir olan bilimsellik ilkesi şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2017)

> Bilimsellik: *Madde 13 – Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir.*
>
> *Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır.....*

Doğru bilginin ne olduğu ve bilgiye ulaşmada bilim insanları farklı yollar izlemişler, düşüncelerini temellendirerek farklı felsefeler oluşturmuşlardır. Bilimsel bilgiye ulaşmada doğrulamayı savunan pozitivistlerin ve Mantıkçı pozitivist Carnap'ın temellendirdiği epistemoloji, bilimsel çevrelerde tek yol, yöntem olarak kabul edilse de farklı bilimsel bilgi elde etme yöntemleri de tartışılmaktadır (Yıldırım, 1999; Sönmez, 2010; Yıldırım, 2014). Yanlışlamayı savunan **Popper,** bilgi felsefesinin hasta olduğunu ve ilacının bilgi kuramsal anarşizmi savunan **Feyarabent**, diyalektik düşünmeyi savunan **Hegel** ve bilimin evrimsel olarak değil devrimlerle ilerlediğini savunan **Thomas Kuhn**'un görüşleri farklı görüşlere örnek verilebilir (Sönmez, 2010).

İlkokulun son yıllarından itibaren öğrencilerin neden-sonuç ilişkilerini sorgulayabildikleri, farklı görüş ve düşünceleri ya da problem çözme yöntemlerini sayısal, sözel ve sanat derslerinde kullanabildikleri, aynı zamanda fiziksel etkinliklerinde, oyunlarında adı konulmamış farklı yöntemleri keşfettikleri söylenebilir. Sosyal bilgiler dersi öğrencilere yaşadıkları toplumun değerlerini, kültürünü, tarihini, diğer toplumlarla ilişkilerini ve bu öğelerin dinamik etkileşiminin yanında ailesini, diğer sosyal örgütleri, kurumları tanımalarını sağlamak ve çeşitli becerileri kazanmalarına imkân veren disiplin olarak düşünülebilir. Yeni uygulamadaki sosyal bilgiler programında (MEB, 2015; 2017) sosyal örgütler ve kurum kavramlarının 5. sınıftan itibaren "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanı kapsamında 3 kavrama ve 1 de uygulama düzeyindeki kazanımla kazandırabileceği öngörülmüştür. Öğrencilerin geçmiş yıllardaki başarıları dikkate alındığında öğrencilerin problem çözme basamaklarını (doğrulama sürecini) belli düzeyde tanıdıkları ve kullanabildikleri söylenebilir (PISA, 2015). Bu bağlamda öğrencilere ilkokuldan itibaren kazandırılacak üst düzey becerilerin, problem çözme becerilerinin belli düzeyde kalacağı ve öğrencilerin yönetime katılma, düşüncelerini demokratik olarak ifade etme, farklı düşünceleri savunma, oluşturacakları farklı sosyal grupların, kurumların etkinliğini belirlemeleri gibi becerileri göstermelerinin sınırlı düzeyde kalacağı söylenebilir.

Bu araştırmada sosyal bilgiler dersinde kurum kavramının öğretilmesiyle ilgili hazırlanan öğretim programı taslağında Kuhn'ın bilim anlayışına göre hazırlanan problem çözme basamakları dikkate alınmıştır. Tasarım ilkokul 4. Sınıf Sosyal bilgiler dersi "Hep Birlikte" ünitesi "Kurum" kavramının öğretilmesinde problem çözme ve üst düzey beceri geliştirme süreçlerini kapsamaktadır. Ünite taslağında Kuhn'ın felsefesi ontoloji, bilginin kaynağı (epistemoloji), bilgi türleri, bilimsel bilgi, bilgi üretme yöntemi, akıl yürütme ve bilimsel bilginin doğruluk değeri gibi başlıklar altında basit olarak değerlendirilmiştir. Bu bilgiler ışığında uygulama, analiz ve sentez düzeyinde kazanımları içeren problem çözme süreci ünite kapsamında tasarlanmıştır. Öğrencilerin bilimsel bilgiyi, farklı problem çözme yaklaşımlarını ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamalı olarak keşfetmelerine imkân sağlayan bir öğretim programı düşünülmüş. Tasarının hedef davranışlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkinin incelenmesiyle ilkokuldan itibaren gelecekteki olası problem çözme yaklaşımlarına ve ilgili disiplin alanına teorik ve pratik örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada tasarıma konu olan felsefe, ders, problem çözme becerisi ve program geliştirme alanlarıyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiş, tasarıma kaynaklık edecek temalar oluşturulmuştur. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan betimlemeler

açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ünite taslağında Kuhn'ın felsefesi ontoloji, bilginin kaynağı (epistemoloji), bilgi türleri, bilimsel bilgi, bilgi üretme yöntemi, akıl yürütme ve bilimsel bilginin doğruluk değeri gibi başlıklar altında oluşturulan temalar literatür taraması sonucu basit olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler ışığında araştırmacı tarafından Kuhn'ın epistemolojisini dikkate alan problem çözme basamakları oluşturulmuştur. Sosyal bilgiler dersi ünite tasarımı kişi, konu alanı ve toplumsal gerçek temaları altında değerlendirilerek aday hedefler oluşturulmaya çalışılmıştır. Aday hedefler sonucu ulaşılan hedefler ışığında uygulama, analiz ve sentez düzeyinde kazanımları içeren problem çözme süreci ünite kapsamında tasarlanmıştır. Ünite kazanımları kapsamında problem çözme becerisinin kazandırılması için süreç kısmı giriş, geliştirme ve sonuç bölümlerini içine alan farklı yöntem ve teknikler düşünülerek tasarıya değerlendirme bölümüyle son verilmiştir.

Bilim insanları doğru bilginin ne olduğu konusunda ve bilgiye ulaşmada farklı yöntemler izlemiş, düşüncelerini temellendirerek farklı felsefeler oluşturmuştur. Bilimsel bilgiye ulaşmada doğrulamayı savunan pozitiviztlerin ve Mantıkçı pozitivist Carnap'ın temellendirdiği epistemoloji, bilimsel çevrelerde tek yol, yöntem olarak kabul edilse de farklı bilimsel bilgi elde etme yöntemleri de tartışılmaktadır (Yıldırım, 1999; Sönmez, 2010; Yıldırım, 2014). Yanlışlamayı savunan **Popper,** bilgi felsefesinin hasta olduğunu ve ilacının bilgi kuramsal anarşizmini savunan **Feyarabent**, diyalektik düşünmeyi savunan **Hegel** ve bilimin evrimsel olarak değil devrimlerle ilerlediğini savunan **Thomas Kuhn**'un görüşleri farklı felsefi görüşlere örnek verilebilir (Sönmez, 2010). İlkokulun son yıllarından itibaren öğrencilerin bilgiye ulaşabildikleri, neden-sonuç ilişkilerini sorgulayabildikleri, farklı görüş ve düşünceleri ya da probleme çözme yöntemlerini kullanabildikleri söylenebilir. Sosyal bilgiler dersi öğrencilere yaşadıkları toplumun değerlerini, kültürünü, tarihini, diğer toplumlarla ilişkilerini ve bu öğelerin dinamik etkileşimini sağlamanın yanında ailesini, diğer sosyal örgütleri, kurumları tanımalarını sağlayan ve çeşitli becerileri kazanmalarına imkân veren disiplin olarak düşünülebilir. Yeni uygulamadaki sosyal bilgiler programında (MEB, 2015; 2017) sosyal örgütler ve kurum kavramlarının 5. sınıftan itibaren "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanı kapsamında 3 kavrama ve 1 de uygulama düzeyindeki kazanımla kazandırabileceği öngörülmüştür. Öğrencilerin geçmiş yıllardaki başarıları dikkate alındığında öğrencilerin problem çözme basamaklarını (doğrulama sürecini) belli düzeyde tanıdıkları ve kullanabildikleri söylenebilir (PISA, 2015). Bu bağlamda öğrencilere kazandırılacak problem çözme becerilerinin belli düzeyde kalacağı, öğrencilerin yönetime katılma, düşüncelerini demokratik olarak ifade etme, farklı düşünceleri savunma, oluşturacakları farklı sosyal grupların ve kurumların etkinliğini belirlemeleri gibi bazı demokratik değerleri benimsemede gerekli becerileri göstermelerinin sınırlı düzeyde kalacağı söylenebilir. Bu durum öğretim tasarılarının gözden geçirilmesi ve tekrar planması gerektiği fikrini desteklemektedir. Program geliştirme süreci belirleyicilerini dikkate almak programın gerekçesini açıklamada ve tasarının uygulanabilirliğini artırmada faydalı olabilir. Bu araştırmada kişi (öğrenci özellikleri), konu alanı, toplumsal gerçek kapsamında tasarı planlanmış ve sosyal bilgiler dersinde kurum kavramının öğretilmesiyle ilgili hazırlanan öğretim programı taslağında Kuhn'ın bilim anlayışını yansıtan problem çözme basamakları dikkate alan kazanımlar tasarlanmıştır.

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada tasarıma konu olan felsefe, ders, problem çözme becerisi ve program geliştirme alanlarıyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiş, tasarıma kaynaklık edecek temalar oluşturulmuştur. Tasarım ilkokul 4. Sınıf Sosyal bilgiler dersi "Hep Birlikte" ünitesi "Kurum" kavramının öğretilmesinde problem çözme ve üst düzey beceriler geliştirme süreçlerini kapsamaktadır. Ünite taslağında Kuhn'ın felsefesi ontoloji, bilginin kaynağı (epistemoloji), bilgi türleri, bilimsel bilgi, bilgi üretme yöntemi, akıl yürütme ve bilimsel bilginin doğruluk değeri gibi başlıklar altında oluşturulan temalar literatür taraması sonucu basit olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler ışığında araştırmacı tarafından Kuhn'ın epistemolojisini dikkate alan problem çözme basamakları oluşturulmuştur. Aday hedeflerden seçilen hedefler ışığında uygulama, analiz ve sentez düzeyinde kazanımları içeren problem çözme süreci tasarlanmıştır. Süreç kısmı giriş, geliştirme ve sonuç bölümlerini içine alan farklı yöntem ve teknikler düşünülerek tasarıya değerlendirme bölümüyle son verilmiştir.

Araştırma sonucunda Kuhn'ın bilim ve bilgi yaklaşımı literatür taraması sonucunda belli başlıklar altında gruplanmıştır:**ontoloji:**paradigmadır, yorumdur, anlamadır; **bilginin kaynağı (epistemoloji)**:Önce paradigma sonra kuramca gelir. Bilgi bilgilerin uzlaşması sonucu oluşur.; **Bilgi türleri:**1.paradigma öncesi bilgi, 2.Olağan bilim dönemi bilgi, 3.Bunalım dönemi bilimsel bilgidir.;4.Bilimsel devrim dönemi bilimsel bilgidir. **bilimsel bilgi**: Uzlaşılan anlanan, yorumlanan ve devrimler sonucu oluşan bilgidir., **bilgi üretme yöntemi**; Tek yöntem yoktur yöntemler vardır. Yöntem de her şey değildir şeklindedir**. Akıl yürütme ve bilimsel bilginin doğruluk değeri:**Bilim adamlarının uzlaştıkları uylaştıkları bilgidir. şeklinde basit olarak değerlendirilmiştir (Kuhn, 1970; Kuhn, 2000, Nickles, 2003; Bailey, 2006; Sönmez, 2010;Rosenberg, 2011; Yıldırım, 2014). Araştırmacı tarafından Kuhn'ın epistemolojisini dikkate alan problem çözme basamakları (hedef/davranışlar) oluşturulmuştur. Buna göre Hedef: "**Problem çözme sürecini uygular." olarak belirlenirken davranışlar: "1.**Deneyle ilgili kuramcaları (paradigma) (değişik bilgi alanlarının kuramlarını) bilir. 2.Yapılan deneyi veya gerçeği betimler. 3.Yapılan deneyle veya gerçekle ilgili farklı yorumları fark eder. 4.Öznel yargılardan ortak olan bir yargı etrafında birleşmeye istekli olur. 5. Deneyin sonucu veya gerçekle ilgili değişime açık bir düşünce geliştirir. 5. Deneyle ilgili sorgulamaların artığı ve uzlaşmanın artığı dönemde yeni kuramcalar (paradigma) üretir." olarak sıralanmıştır. Ardından tasarım kapsamında kişi, konu alanı ve toplumsal gerçek süzgeçlerinden geçirilen hedef ve davranışlar belirlenmiştir. **Hedef 1:**Hep Birlikte ünitesiyle ilgili belli başlı kavramları (kurum) kullanarak yeni bir kurum modeli oluşturabilme. **Davranışlar 1)** Kurumu oluşturan öğeleri kullanarak farklı

kurum modelleri tasarlayabilme **a)** Kurumla ilgili kuramcaları (paradigma) (değişik kurum ve bilgi alanlarının kuramlarını) bilir. **b)** Var olan kurumları ve kurum modellerini betimler. **c)** Var olan ilgili farklı yorumları ve değişimi fark eder. d) Kurumla ilgili öznel yargılardan ortak olan bir yargı etrafında birleşmeye istekli olur. e) Kurum ve kurum modelleriyle ilgili değişime açık bir düşünce geliştirir. f) Kurum ve kurum modelleriyle ilgili sorgulamaların artığı ve uzlaşmanın artığı dönemde yeni kuramcalar (paradigmalar) üretir. Hazırlanan kazanımlara göre taslağın eğitim durumları tasarlanmıştır. Benimsenen felsefi yaklaşım, kuramdan uygulamaya yöntem teknik ve stratejilerle bu süreçte görünür, hissedilir olacaktır (Taşdelen, 2003). Bu süreçte seçilen yöntem ve teknikler şarkı, türkü söyleme (dikkat çekme: kurumun-ailenin işleyişle ilgili), beyin fırtınası (derse geçiş: Okulun-kurumun daha iyi çalışması için nasıl farklı düzenleyebiliriz), istasyonlarda öğrenme modeli (**Slogan istasyonu** (okulda oluşacak yeni kurum modeliyle ilgili bir slogan yazınız); **Yazı istasyonu** (okulda oluşacak yeni kurum modeliyle ilgili bir hikaye veya yazı yazınız); **Şiir, şarkı istasyonu** (okulda oluşacak yeni kurum modeliyle ilgili bir şiir, şarkı, marş yazınız); **Resim istasyonu** (okulda oluşacak yeni kurum modeliyle ilgili bir resim, amblem, duvar resmi çiziniz); **Oyun istasyonu** (okulda oluşacak yeni kurum modeliyle ilgili bir oyun oluşturup oynayınız); **Drama istasyonu (**okulda oluşacak yeni kurum modeliyle ilgili drama-canlandırma yapınız**). olarak belirlenmiştir. Değerlendirme süreci ise öğrencilerin** yeni sınıf modeli oluşturmak için bir etkinlik planlayınız, oluşturduğunuz modelin arkadaşlarınızın uzlaşacağı veya reddedeceği öğeleri nedenleriyle açıklayınız. şeklinde tekrar Kuhn'ın bilgi türleri içinde bunalım dönemi bilimsel bilgiye fırsat yaratacak açık uçlu yeni bir süreç şeklinde tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen ünite tasarımı farklı felsefi yaklaşımlarla, farklı disiplin ve derslerde, farklı yaş gruplarına uygun olarak tasarlanabileceği gibi bu tasarı uygulamaya konarak etkinliği bilişsel ve duyuşsal özelikler gibi farklı değişkenler kapsamında araştırılabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlkokulun son yıllarından itibaren öğrencilerin neden-sonuç ilişkilerini sorgulayabildikleri, farklı görüş ve düşünceleri ya da problem çözme yöntemlerini sayısal, sözel ve sanat derslerinde kullanabildikleri, aynı zamanda fiziksel etkinliklerinde ve oyunlarında adı konulmamış farklı yöntemleri keşfettikleri söylenebilir. Sosyal bilgiler dersi öğrencilere yaşadıkları toplumun değerlerini, kültürünü, tarihini, diğer toplumlarla ilişkilerini ve bu öğelerin dinamik etkileşimini sağlayacak ögelerin yanında ailesini, diğer sosyal örgütler ve kurumları tanımalarını sağlamak ve çeşitli becerileri kazanmalarına imkân veren disiplin olarak düşünülebilir. Öğrencilerin geçmiş yıllardaki başarıları dikkate alındığında öğrencilerin problem çözme basamaklarını (doğrulama sürecini) belli düzeyde tanıdıkları ve kullanabildikleri söylenebilir (PISA, 2015).

Hazırlanan bu tasarıyla öğrencilerin bilimsel bilgiyi, farklı problem çözme yaklaşımlarını ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerini ilkokulun ilk yıllarından itibaren uygulamalı olarak keşfetmelerine imkân sağlayan ünite kapsamında bir öğretim tasarısı düşünülmüş. Tasarının öğeleri arasındaki dinamik ilişkinin incelenmesiyle ilkokuldan itibaren gelecekteki olası problem çözme yaklaşımlarına ve ilgili disiplin alanına teorik ve pratik örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Bilimsel bilgi, bilim felsefesi, Problem çözme, problem çözme yaklaşımı, Thomas Samuel Kuhn, paradigma (kuramca), sosyal bilgiler, ilkokul, 4. Sınıf, öğretim tasarısı, kurum

Kaynakça

Bailey, R. (2006). Science, normal science and science education: Thomas Kuhn and education. *Learning for Democracy*, *2*(2), 7-20.
Kuhn, T.S. (2000). Bilimsel Devrimlerin Yapısı (5. Baskı). (Çev. Nilüfer Kuyaş), İstanbul: Alan Yayınevi.
Kuhn, T. S. (1970). Book And Fılm Revıews: Revolutionary View of the History of Science: The Structure of Scientific Revolutions. *The Physics Teacher*, *8*(2), 96-98.
MEB, (2017). Milli Eğitim Temel Kanunu. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html
MEB, (2015). Sosyal bilgiler dersi 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar öğretim programı. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. ANKARA
MEB, (2017). Sosyal bilgiler dersi 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar öğretim programı. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. ANKARA
Nickles, T. (Ed.). (2003). *Thomas Kuhn*. Cambridge University Press.
Pisa, O. E. C. D. (2015). Draft Science Framework. *2014-07-17]. http://www. oecd. org/pisa/pisaproducts/Draft PISA 2015 Science Framework. pdf*.
Rosenberg, A. (2011). *Philosophy of science: A contemporary introduction*. Routledge.Sönmez, V. (2010). *Bilim felsefesi*. Anı Yayıncılık.
Taşdelen, v. (2003). Eğitimde kuram ve uygulama bağının kurulmasına yönelik felsefi bir araştırma. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, *36*(1-2).
Yıldırım, C. (2014). *Bilim felsefesi*. Nostalji.
Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, *23*(112).
Yıldırım , A., Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

(16230) A Metaphorical Analysis of Primary School Teachers' Perceptions of Financial Literacy

KORAY KASAPOGLU
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ

MELEK DIDIN
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Literacy is a growing set of knowledge, skills and strategies, which people develop throughout their lives (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2013: 145). Finance is defined as money and goods (Turkish Language Institution, nd.) while financial literacy is "the ability to make informed judgements and to take effective decisions regarding the use and management of money" (Noctor, Stoney, & Stradling, 1992 cited in Güvenç, 2017: 936). Financial literacy refers to taking effective financial decisions as having a basic level of knowledge about financial products and practices (Er, Temizel, Özdemir & Sönmez, 2014: 114). Financial literacy aims to increase financial well-being through enabling individuals and society to understand financial concepts, risks and skills, to have self-confidence and a desire to use this understanding in effective decision-making in different financial contexts and to participate in economic life (OECD, 2013: 144). Moreover, individuals develop knowledge and skills for recognizing, using and supplying financial products (Er et al., 2014: 115). In other words, as the level of financial literacy increases, individuals are better managing and evaluating money (Güvenç, 2017). This can only be achieved through effective financial literacy education. Financial literacy has been regarded as a life skill since ancient times. Thus, the OECD (2005) recommends that financial education should start at school so that financial matters can be learned at an early age (cited in OECD, 2013: 142). Kourilsky (1987) pointed out that financial education should be given starting from the primary school years stating that it is late to start from the university years (cited in Hayta & Akhan, 2014: 207). It is important to teach the effects of finance on lives of people as producers, consumers and citizens at an early age in order to make them find effective solutions to financial problems when they become adults (Hayta & Akhan, 2014: 209). Despite the fact that the economy is in our daily lives, Şimşek (2006) found that economy, due to its being difficult and complicated, is one of the undesirable subjects of social studies according to the 4th and 5th graders (cited in Hayta & Akhan, 2014: 224). Since financial literacy is not clearly defined in curricula (Güvenç, 2017), it is necessary to understand how teachers perceive and understand this skill in order to make their students gain this skill. It has been determined that learning outcomes of financial literacy are mostly at the levels of comprehension and application and aimed to be achieved in life science and social studies courses at primary school (1-4th grade) (Güvenç, 2017). Financial literacy has been expressed as a target skill, which students will gain only in the scope of "Production, Distribution and Consumption" unit in the 4th grade social studies curriculum (Ministry of National Education, 2017). This study is anticipated to fill in the gap in the literature, as no such qualitative research has been conducted through semi-structured interviews with primary school teachers.

Araştırma Yöntemi

In this study, which aims to investigate the perceptions of primary school teachers about financial literacy through metaphors, one of the qualitative research designs, namely phenomenological design is used. Phenomenology clarifies what we are aware of, but can not understand deeply (Yıldırım & Şimşek, 2016). This study tries to understand the meaning primary school teachers attach to financial literacy, gaining entry into their conceptual world. Criterion sampling will be used in this phenomenological study. This study will be based on a sample of 30 primary school teachers teaching in Afyonkarahisar, Turkey. Primary school teachers will be selected from teachers who work in schools with upper, middle and lower socio-economic levels. In order to gain deeper insight into what is meant by financial literacy; the qualitative data will be collected through the metaphors to be produced in in-depth individual interviews, and will be content analyzed. To this end, a semi-structured interview schedule including three open-ended questions was developed for this study. Interviews to be audio-taped will be transcribed to analyze. The inductive coding approach, in which a predefined list of codes is not used, will be employed to analyze the data. To ensure trustworthiness, some strategies, such as expert reviews, thick descriptions (Lincoln & Guba, 1985) will be used. Findings will be discussed and interpreted, and recommendations will be made for further research.

Literacy is a growing set of knowledge, skills and strategies, which people develop throughout their lives (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2013: 145). Finance is defined as money and goods (Turkish Language Institution, nd.) while financial literacy is "the ability to make informed judgements and to take effective decisions regarding the use and management of money" (Noctor, Stoney, & Stradling, 1992 cited in Güvenç, 2017: 936). Financial literacy refers to taking effective financial decisions as having a basic level of knowledge about financial products and practices (Er,

Temizel, Özdemir & Sönmez, 2014: 114). Financial literacy aims to increase financial well-being through enabling individuals and society to understand financial concepts, risks and skills, to have self-confidence and a desire to use this understanding in effective decision-making in different financial contexts and to participate in economic life (OECD, 2013: 144). Moreover, individuals develop knowledge and skills for recognizing, using and supplying financial products (Er et al., 2014: 115). In other words, as the level of financial literacy increases, individuals are better managing and evaluating money (Güvenç, 2017). This can only be achieved through effective financial literacy education. Financial literacy has been regarded as a life skill since ancient times. Thus, the OECD (2005) recommends that financial education should start at school so that financial matters can be learned at an early age (cited in OECD, 2013: 142). Kourilsky (1987) pointed out that financial education should be given starting from the primary school years stating that it is late to start from the university years (cited in Hayta & Akhan, 2014: 207). It is important to teach the effects of finance on lives of people as producers, consumers and citizens at an early age in order to make them find effective solutions to financial problems when they become adults (Hayta & Akhan, 2014: 209). Despite the fact that the economy is in our daily lives, Şimşek (2006) found that economy, due to its being difficult and complicated, is one of the undesirable subjects of social studies according to the 4th and 5th graders (cited in Hayta & Akhan, 2014: 224). Since financial literacy is not clearly defined in curricula (Güvenç, 2017), it is necessary to understand how teachers perceive and understand this skill in order to make their students gain this skill. It has been determined that learning outcomes of financial literacy are mostly at the levels of comprehension and application and aimed to be achieved in life science and social studies courses at primary school (1-4th grade) (Güvenç, 2017). Financial literacy has been expressed as a target skill, which students will gain only in the scope of "Production, Distribution and Consumption" unit in the 4th grade social studies curriculum (Ministry of National Education, 2017). This study is anticipated to fill in the gap in the literature, as no such qualitative research has been conducted through semi-structured interviews with primary school teachers.

In this study, which aims to investigate the perceptions of primary school teachers about financial literacy through metaphors, one of the qualitative research designs, namely phenomenological design is used. Phenomenology clarifies what we are aware of, but can not understand deeply (Yıldırım & Şimşek, 2016). This study tries to understand the meaning primary school teachers attach to financial literacy, gaining entry into their conceptual world. Criterion sampling will be used in this phenomenological study. This study will be based on a sample of 30 primary school teachers teaching in Afyonkarahisar, Turkey. Primary school teachers will be selected from teachers who work in schools with upper, middle and lower socio-economic levels. In order to gain deeper insight into what is meant by financial literacy; the qualitative data will be collected through the metaphors to be produced in in-depth individual interviews, and will be content analyzed. To this end, a semi-structured interview schedule including three open-ended questions was developed for this study. Interviews to be audio-taped will be transcribed to analyze. The inductive coding approach, in which a predefined list of codes is not used, will be employed to analyze the data. To ensure trustworthiness, some strategies, such as expert reviews, thick descriptions (Lincoln & Guba, 1985) will be used. Findings will be discussed and interpreted, and recommendations will be made for further research.

This qualitative, phenomenological study, which aims to investigate the perceptions of primary school teachers about financial literacy through metaphors, has not been completed yet. Qualitative data collection from primary school teachers through metaphors they produce in semi-structured individual interviews is still in progress. But, findings are expected to indicate that certain aspects of financial literacy are mentioned to define it. These aspects all contribute to the understanding of the meaning primary school teachers attach to financial literacy. This study might also offer some suggestions to make primary school teachers and their students become literate of finance, considering both pre- and in-service teacher training.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

This qualitative, phenomenological study, which aims to investigate the perceptions of primary school teachers about financial literacy through metaphors, has not been completed yet. Qualitative data collection from primary school teachers through metaphors they produce in semi-structured individual interviews is still in progress. But, findings are expected to indicate that certain aspects of financial literacy are mentioned to define it. These aspects all contribute to the understanding of the meaning primary school teachers attach to financial literacy. This study might also offer some suggestions to make primary school teachers and their students become literate of finance, considering both pre- and in-service teacher training.

Anahtar Kelimeler : Financial literacy, primary school teachers, metaphor, phenomenology

Kaynakça

Er, F., Temizel, F., Özdemir, A., & Sönmez, H. (2014). Lisans eğitim programlarının finansal okuryazarlık düzeyine etkisinin araştırılması: Türkiye örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(4), 113-125.

Finans. (b.t.). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük* içinde. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a5ba2d3416ad7.83585429

Güvenç, H. (2017). Öğretim programlarımızda finansal okuryazarlık. *İlköğretim Online, 16*(3), 935-948. doi: 10.17051/ilkonline.2017.330233

Hayta, N., & Akhan, N. E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde ekonomi okuryazarlığının geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 181,* 205-230.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills, CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar).* Ankara: MEB Yayınevi.

Organization for Economic Cooperation and Development. (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy.* Paris, France: OECD Publishing. Retrieved January 14, 2018 from http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(16238) Ortaöğretim Derslerinin Öğretme-Öğrenme Sürecini Betimleme

KENAN DEMİR

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimin olmadığı bir yerde insandan bahsedilemez ve çağın ihtiyaçlarına uygun nitelikli insan yetiştirmek ancak nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesiyle mümkün görünmektedir. Özcan'ın da (2011:18) belirttiği gibi hiçbir görev de en değerli yaratıcı ve üretici kaynak olan "insan"ı eğitmekten daha önemli olamaz.

Eğitim sisteminin temel ögelerinden biri, hatta en önemlisi olan öğretmenlerin nitelikleri eğitim sisteminin başarısı ile yakından ilişkilidir. Etkili öğretmenler genel kültür açısından yeterli, alanlarında gerekli bilgi ve becerilere sahip ve ayrıca öğretmenlik meslek bilgi ve becerisi ile de donanmış öğretmenler olarak kabul edilmektedir (Şen and Erişen, 2002).

Öğretmen alanında iyi yetişmiş, sürekli araştırma yaparak araştırmalarıyla yeni bilgiler üreterek konusunun uzmanı olmuş, işleyeceği konuya iyi hazırlanıp, konusunu dersin durumuna göre uygun yöntem ve araçları kullanarak anlatan bir kimse olmalıdır (Akgün, 2016:198-202). Ayrıca etkili öğretmenler girişken, dostça davranan, sabırlı, hassas, iyi huylu, neşeli ve öğrencilerine arkadaşça davranan öğretmenlerdir. "Öğretmenlerin öğrencileri ile olan dostça ve iş birliğine dayalı yaklaşımları öğrenciler tarafından önemli görülmektedir. Samimiyet, coşkululuk ve hevesliliğin öğrencilerin tutum ve başarıları ile yakından ilişkili olduğuna dair çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların sonucunda öğrenciler ile dostça anlaşan öğretmenlerin coşkulu ve hevesli davrandığı, etkili bir ses tonu kullandığı, dikkat çekici jestler ve anlaşılır kelimeler seçtiği görülmüştür. Öğretmenlerin uğraşı alanının merkezinde öğrenciler olduğuna göre, onlar ile kuracakları doğru ve yerinde paylaşımlar çoğaldıkça, başarı da doğru orantılı olarak artacaktır (Şen and Erişen, 2002).

Ulusal ve uluslararası PISA, TIMSS, TEOG, YGS gibi çeşitli sınav sonuçları irdelendiğinde ülkemizin ölçülen tüm alanlarda ortalamanın altında kaldığı gözlenmiştir (MEB, 2013, 2015; 2016). Bu sınav sonuçları; ilerleyen teknolojiye, eğitim bilimleri alanında meydana gelen gelişmelere, çeşitlenen ve gelişen her türlü kaynağa, toplumsal zenginliğe rağmen eğitimde istenen düzeye ulaşamadığımızın en önemli göstergelerinden biridir. Bu sınavların sonuçlarını öğretmenlerimizin öğretme işini yapamadığı ve dolayısıyla okullarda öğrenmeyi gerçekleştiremediğimiz biçiminde de yorumlamak mümkündür.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ders öğretim programları öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde kullanacakları çağdaş öğretim yöntemlerinin, ders araç-gereçlerinin ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının neler olduğuna ve bunları nasıl kullanacaklarına rehberlik yapmaktadır. Bu programlarda öğretmenlerin tek bir öğretme-öğrenme yaklaşımına bağlı kalmamaları gerektiği vurgulanmakta, öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak farklı ve çeşitli öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinden yararlanılması, süreç içinde yapılan gözlemler doğrultusunda yeri geldiğinde bunlarda değişikliğe gidilmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2017a; MEB, 2017b; MEB, 2017c).

Öğretmenlerin çoğunluğunun program değişikliklerini izlemede yalnızca ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarına bağlı kalmaları, programı bir bütünlük içinde anlamalarını ve algılamalarını güçleştirmektedir. Bu güçlük doğal olarak, öğretim programlarının uygulanmasında yöntem, strateji ve etkinliklerin öğrencilerin ihtiyaçları ve çevre koşullarına uyarlanması, öğrenci başarısının gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi birçok yeterlik alanında yetersizlikleri beraberinde getirmektedir (TED, 2009:30). Bütünde değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin tüm alanlarında bir yeterlik sorunu olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin bu yeterlilik sorunlarına ışık tutmak ve lise derslerinin öğretme-öğrenme sürecini düzenleme biçimlerini keşfetmek için "Lise Öğretmenleri Derslerini Nasıl İşliyor?" sorusu irdelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada liselerde okutulan derslerin nasıl işlendiği; öğretim sürecinde hangi strateji, yöntem, tekniğin kullanıldığı; ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapıldığını keşfetmek için nitel araştırma süreci işe koşulmuştur. Bu amaç doğrultusunda temel derslerden matematik, geometri, Türk dili ve edebiyatı, dil ve anlatım ve fizik; mesleki derslerden şirketlerde muhasebe, bilgisayarda ofis programları, hukuk hizmetleri ile girişimcilik ve işletme yönetimi olmak üzere toplam 10 dersin öğretim programları, öğretmenlerin yıllık planları ile liselerde öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarının bu derslere ilişkin gözlem kayıtları nitel olarak incelenmiştir.

Gönüllülük esasına göre seçilen öğretmen adaylarına nasıl gözlem yapacaklarına ilişkin eğitim verilmiştir. Temel derslerde 23 farklı öğretmen, 105 ayrı gözlemci ile 1367 ders saati; mesleki derslerde ise 12 öğretmen, 52 gözlemci ile 614 ders saati olmak 1981 saat gözlem yapılmıştır. Çalışma kapsamında 9. sınıflarda 495, 10. sınıflarda 447, 11. sınıflarda 563 ve 12.

sınıflarda 476 saat gözlem gerçekleşmiştir. 2015-2016-2017 yılları arasında 6 dönem boyunca yapılan çalışma fen, Anadolu sosyal bilimler ve genel, ticaret, endüstri meslek ve imam hatip lisesi olmak üzere 7 lisede yürütülmüştür.

Derslerin öğretim programları, öğretmenlerin yıllık planları ve öğretmen adaylarının yazılı gözlemleri birlikte nitel olarak analize edilmiştir. Aynı derse ve aynı öğretmene ait birden çok gözlemcinin verileri birlikte incelenmiştir. Ders ders bir araya getirilen bütün veriler birlikte kelime, cümle, paragraf, olay, durum vb. şekilde incelenerek kodlanmış ve kodlar temalar altına bir araya getirilerek frekans ve yüzde ile nicelleştirilmiştir. Kodlama sonucunda "öğretim strateji, yöntem-teknik", "öğretim araç ve gereçleri" ve "ölçme-değerlendirme yöntem ve araçları" olmak üzere 3 tema ortaya çıkmıştır.

Bulgularda nicel sonuçlar tablolar halinde sunulmuş ve ayrıca öğretmen adaylarının yazılı gözlem kayıtlarından doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bu araştırmada ortaöğretim temel derslerinden Türk dili ve edebiyatı, dil ve anlatım, matematik, geometri, fizik; mesleki derslerden şirketlerde muhasebe, bilgisayarda ofis programları, hukuk hizmetleri ile girişimcilik ve işletme yönetimi derslerinin nasıl işlendiği keşfedilmiştir.

Çalışma 2015-2017 yılları arasındaki 6 dönem boyunca yürütülmüş ve bu derslerin öğretim programları, bu derslere giren 35 öğretmenin yıllık planları ile yine bu derslerde öğretmenlik uygulaması yapan 157 formasyon öğrencisi öğretmen adayı gözlemcinin gözlem kayıtları nitel veri kaynağı olarak ele alınmıştır. Öğretmen adayları tarafından yapılan toplam 1981 saatlik ders gözlem kayıtları ile öğretmenlerin yıllık planları ve derslerin öğretim programları birlikte nitel olarak irdelenmiştir.

Bu analiz sonucunda ortaya çıkan kodlar "öğretim yöntem ve teknikleri", "öğretim araç-gereçleri" ve "ölçme ve değerlendirme araçları" temaları altında toplanmıştır. Çalışma sonunda her bir temaya ait kodların frekans ve yüzdeleri verilerek bulgular nicelleştirilmiştir.

Yapılan analizler sonunda öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin sadece bir kısmına yıllık planlarında yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler yıllık planlarında anlatım, test çözme, soru-cevap, uygulama yapma, problem çözme, örnek olay inceleme, takrir gibi öğretme yollarını yazdıkları ortaya çıkmıştır. Ancak sınıf içi yapılan gözlemlerde öğretmenlerin ders öğretme-öğrenme sürecinde çoğunlukla anlatım, soru cevap, yaprak test çözme, yazdırma (dikte ettirme) yöntemlerini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Lise öğretmenlerinin ders araç-gereç kullanma durumunu ortaya çıkarmak için yapılan analiz sonucunda ise aynı öğretmelerin; ders kitabını, projeksiyonu (sunu), çalışma yaprağı olarak yaprak testlerini, EBA materyallerini, sözlük ve yazım kılavuzunu, kavram haritasını, dergi gibi bir çok araç-gereci yıllık planlarında gösterdikleri belirlenmiştir. sınıf içi yapılan gözlemlerde ise öğretmenlerin çoğunlukla ders kitabı, yaprak testleri, sunuyu (slayt) kullandıkları, büyük çoğunluğunun ise ders materyalleri kullanmadıkları belirlenmiştir.

ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin ortaya çıkan temada ise öğretmenlerin çoktan seçmeli ve kısa cevaplı testleri, yazılı yoklama ve proje (ev ödevi) ile değerlendirme araçlarının sadece isimlerini yıllık planlarında yazdıkları tespit edilmiştir. Ancak gözlemler sonucunda ise öğretmenlerin yasal gereklilik olan öğrencilere karne notu vermek için bu ölçme araçlarını kullandıkları; ders sonu değerlendirme gibi sürece yönelik değerlendirme çalışmalarını yapmadıkları gözlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında 35 lise öğretmeninin yıllık planları incelendiğinde okul, branş, ders ve öğrenme alanı fark etmeksizin öğretmenlerin anlatım, yaprak test çözme, soru-cevap, uygulama yapma, problem çözme, örnek olay inceleme, takrir gibi öğretim yollarını ağırlıklı olarak yazdıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ders gözlemlerine göre farklı branşlardaki tüm öğretmenlerin ders öğretim sürecini anlatım, soru-cevap, yaprak test çözme ve yazdırma (dikte ettirme) çalışmalarıyla yapılandırdıkları gözlenmiştir.

Lise öğretmenlerinin yıllık planlarında; ders kitabına, sunuya, çalışma yaprağı olarak yaprak testlerine, EBA materyallerine, sözlük, yazım kılavuzu, kavram haritası ve dergi gibi öğretim materyallerine yer verdikleri gözlenmiştir. Ancak yapılan gözlemlerde öğretmenlerin ders kitabı, yaprak test, sunu (slayt) kullandıkları, büyük çoğunluğunun ise ders materyallerini kullanmadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenler yıllık planlarında çoktan seçmeli, kısa cevaplı, yazılı yoklama ve proje (ev ödevi) ile değerlendirdiklerini yazmıştır. Ancak gözlemler sonucunda ise öğretmenlerin yasal gerekliliği yerine getirmek için bu ölçme araçlarını kullandıkları; ders sonu değerlendirme gibi sürece yönelik değerlendirme çalışmalarını yapmadıkları gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Öğretme-öğrenme süreci, Ortaöğretim, Öğretim stratejileri, öğretim yöntemi, ölçme ve değerlendirme, öğretim materyalleri

Kaynakça

Akgün, M. (2016). Yüksek Öğretimde İdeal Öğretim Elemanı Nasıl Olmalıdır? Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Philosophy Sayı 26 / Issue 26│Bahar 2016 / Spring 2016.

Aktepe, V., Tahiroğlu, M. Ve Acer, T. (2015). Matematik öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 4(2015) 127-143*

Avcu, H. (2017). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Bozpolat, E., Uğurlu, T. C., Usta, G. H. ve Şimşek, S. A. (2016). Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt/Sayı 27, 83-95

Darling- Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Education Policy Analysis Archives. Volume 8, Number 1.

Demirkan, Ö. ve Saraçoğlu, G. (2016). Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri. The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences. Volume: 2, Number:1

Dinçer, A., Göksu, A., Takkaç, A. & Yazıcı, M. (2013). Common Characteristics Of An Effective English Language Teacher. Educational Research Association The International Journal Of Educational Researchers 2013, 4 (3) : 1-8

Hake, R. R. (1998). Interactive-Engagement Versus Traditional Methods: A Six-Thousand-Student Survey Of Mechanics Test Data For İntroductory Physics Courses. American Journal Of Physics 66, 64.

Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 15, 27.

MEB. (2017a). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim programı. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Ankara.

MEB. (2017b). Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim programı. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Ankara.

MEB (2016). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu. 07 Ekim 2017 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf adresinden erişildi.

Saracalıoğlu, S., Gencel-Evin. İ. & Çengel, M. (2011). Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Açısından Lise Öğretmenlerinin Öğretme Sürecindeki Yeterlikleri. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Aralık 2011, 2 (2), 77-99.

Şen, H. Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 22, Sayı 1 (2002) 99-116.*

Tatar, M. (2004). Etkili Öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:1, Sayı:I1*

Timur, B. ve İmer, N. (2017). Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Derste Kullandıkları Öğretim Yöntem Ve Tekniklerinin İncelenmesi. 15 Ekim 2017 tarihinde http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2400-30_05_2012-16_03_31.pdf adresinden erişildi.

Ülger, N. Ve Piyal, B. (2000). Ankara Sağlık Meslek Liseleri Öğretmen Ve Öğrencilerinin Meslek Dersleri Öğretiminde Kullanılan Yöntem, Araç, Kaynak Ve Sınav Tekniklerine İlişkin Görüşleri. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası Cilt 53, Sayı 3, 173-179

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17* (1), 163-188.

Yılmaz, Z., Cihan, M. ve Şahin, Ç. (2005). Felsefe Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Düzeylerinin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl: 2005 Sayı: 11

Yulu, Ö. (2015). Ortaöğretim matematik öğretiminde öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki yeterlilikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü.

(16265) Ortaokul Öğrencilerinin Uzamsal Görselleştirme Becerilerinin İncelenmesi

NEŞE DOKUMACI SÜTÇÜ
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Uzamsal yetenek; insanların uzamsal ilişkileri, görsel-uzamsal görevleri ve uzaydaki nesnelerin yönelimini etkili bir şekilde ele almasını sağlayan bilişsel işlevlerdir (Sjölinder, 1988: 47). Nesneler ve nesnelerin konumları hakkındaki bilgileri kodlamamıza ve değiştirmemize olanak sağlayan uzamsal yetenek, günlük işler ve uzmanlaşmış faaliyetler için gerekli olan çok önemli bilişsel bir yetenektir. Bir otomobili sürmek, mobilyanın parçalarını bir araya getirmek gibi günlük faaliyetler, binaların tasarımı, cerrahi işlemlerin performansı ve ileri matematik problemlerinin çözümü gibi birçok uzmanlık alanı, uzamsal yetenek hakkında bazı bilgilere sahip olmayı gerektirir (Rafi, Samsudin ve Said, 2008: 127; Terlecki, Newcombe ve Little, 2008: 996). Hartman ve Bertoline (2005: 993) mimari, astronomi, biyokimya, biyoloji, haritacılık, kimya, mühendislik, jeoloji, matematik, müzik ve fizik konularının uzamsal yeteneği içerdiğini ve uzamsal yetenek olmaksızın bu alanlarda başarının sınırlı olabileceğini ifade etmişlerdir. Jirout ve Newcombe (2015: 1), uzamsal öğrenmenin çocukların fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında başarılı olmaları için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Mathewson'a (1999: 33) göre, uzamsal yetenek birçok alanda olduğu gibi bilimsel yaratıcılık ve iletişimde de merkezi bir rol oynamaktadır. Kell, Lubinski, Benbow ve Steiger (2013: 1835) yalnızca mevcut bilgileri benimseme ve kullanma konusunda değil, aynı zamanda yeni bilgi üretmede, yaratıcı düşünceyi geliştirmede ve gelecekte yenilikçi eserler meydana getirmede uzamsal yeteneğin eşsiz bir role sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Günlük hayatta birçok görevi başarmada olduğu gibi birçok disiplinle de pozitif ilişki içerisinde olan uzamsal yetenek ile ilgili literatüre incelendiğinde, uzamsal yeteneğin alt boyutlarının olduğu ve bu alt boyutların sayısı ve anlamları konusunda araştırmacılar arasında çeşitli görüşler olduğu görülmektedir. Örneğin, Tartre (1990) ve Clements (1998) uzamsal yeteneğin "uzamsal görselleştirme" ve "uzamsal yönelim" olmak üzere iki alt bileşeninden söz etmiştir. Pellegrino, Alderton ve Shute (1984) uzamsal yeteneğin en az iki bileşeninin varlığından bahsetmişler; bu bileşenlerin "uzamsal görselleştirme" ve "uzamsal ilişkiler" olduğunu ifade etmişlerdir. Linn ve Petersen (1985) uzamsal yeteneği; "uzamsal algı", "zihinde döndürme" ve "uzamsal görselleştirme" olmak üzere üç bileşene ayırmışlardır. Contero, Naya, Company, Saorin ve Conesa (2005) ise literatürde uzamsal yeteneğin birbirinden farklı sınıflandırmaları olduğunu ve araştırmaların çoğunun üç büyük uzamsal faktör olan "uzamsal ilişkiler", "uzamsal görselleştirme" ve "uzamsal yönelim" bileşenlerinin varlığını desteklediklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmalardan görüldüğü gibi çoğu araştırmacının hemfikir oldukları uzamsal yetenek bileşeninin "uzamsal görselleştirme" olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle uzamsal görselleştirme, uzamsal yeteneğin en önemli alt bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir Uzamsal görselleştirme, uzamsal olarak sunulan bilgilerin karmaşık, çok basamaklı manipülasyonlarını içeren görevlerdir (Linn ve Petersen, 1985: 1484). Bu beceriyi ölçen standart testlerdeki maddeler incelendiğinde zihinde katlama, zihinde bütünleme ve iki boyuttan üç boyuta dönüştürme gibi zihinsel eylemleri gerektirdiği görülmektedir (Pellegrino vd., 1984: 240-241).Uzamsal görselleştirme becerisi üzerine, farklı disiplinlerde yapılmış, farklı örneklemler üzerinde çalışılmış araştırmalar mevcuttur. Ancak yapılan araştırmalarda çalışılan örneklemlerin farklı olmasına rağmen belli başlı uzamsal görselleştirme testlerinin tekrar tekrar kullanıldığı ve bu çalışmalarda iki ve üç boyutlu uzamsal görselleştirme becerisi ayrımının yapılmadığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle, araştırmada ortaokul öğrencilerinin hem iki hem de üç boyutlu uzamsal görselleştirme becerilerini farklı soru tipleri ile ölçen, geçerli ve güvenilir bir test kullanılarak öğrencilerin iki ve üç boyutlu uzamsal görselleştirme becerilerini belirlemek; bazı değişkenler açısından değerlendirmek; matematik ve fen bilimleri dersi başarıları ile karşılaştırmak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada genel tarama modellerinden betimsel ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İli merkez ilçelerindeki bulunan ortaokullarda öğrenim gören 506 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 167'sini 6.sınıf, 175'ünü 7.sınıf ve 164'ünü ise 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Dokumacı Sütçü (2017) tarafından geliştirilen "Uzamsal Görselleştirme Testi (UGT)" kullanılmıştır. UGT, ortaokul öğrencilerinin uzamsal görselleştirme becerilerini ölçmeye yönelik dört seçenekli toplam 29 maddeden oluşmuş olup, iki faktörlü bir yapıya sahiptir. 14 maddeden oluşan birinci faktör öğrencilerin iki boyutlu uzamsal görselleştirme, 15 maddeden oluşan ikinci faktör ise öğrencilerin üç boyutlu uzamsal görselleştirme becerilerini ölçmektedir. Testin geliştirilme aşamasında uzman görüşü alındıktan sonra öncelikle teste Tetrakorik Korelasyon Matrisi üzerinden açımlayıcı faktör analizi; daha sonra Asimptotik Kovaryans Matrisi ile Ağırlıklı En Küçük Kareler Yöntemi'nden yararlanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve iki faktörlü yapının yeterli uyum

indekslerine sahip olduğu görülmüştür. Madde analizi sonrasında, testin farklı güçlük düzeylerine ve yüksek ayırt ediciliğe sahip maddelerden oluşan, orta güçlükte ve ayırt ediciliği yüksek bir test olduğu ortaya çıkmıştır. Birinci faktör için KR-20 iç tutarlılık katsayısı .77; ikinci faktör için .78; testin geneline ait KR-20 iç tutarlılık katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Bunun yanında, araştırmadan elde edilen verilere uygun analiz türünü belirlemek için her bir bağımsız değişkenin alt grupları için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009). Normal dağılım gösteren veri seti için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen veri seti için Spearman Brown Sıra Farkları Korelâsyon Katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin iki ve üç boyutlu uzamsal görselleştirme becerilerini belirlemek; bazı değişkenler açısından değerlendirmek; matematik ve fen bilimleri dersi başarıları ile karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada genel tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İli merkez ilçelerindeki bulunan ortaokullarda öğrenim gören 506 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 167'sini 6.sınıf, 175'ünü 7.sınıf ve 164'ünü ise 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu ve Dokumacı Sütçü (2017) tarafından geliştirilen "Uzamsal Görselleştirme Testi (UGT)" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Spearman Brown Sıra Farkları Korelâsyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin hem iki hem de üç boyutlu uzamsal görselleştirme becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin iki ve üç boyutlu uzamsal görselleştirme becerileri ile kız ya da erkek olmaları; seçmeli zekâ oyunları dersini almaları ya da almamaları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmezken, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin iki ve üç boyutlu uzamsal görselleştirme becerilerinin almayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin iki boyutlu uzamsal görselleştirme becerileri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken; 8. sınıf öğrencilerinin iki boyutlu uzamsal görselleştirme becerileri 6. ve 7. sınıflara göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin üç boyutlu uzamsal görselleştirme becerileri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken; bu öğrencilerinin üç boyutlu uzamsal görselleştirme becerileri 6. sınıflara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca lego, tangram, yapboz gibi geometrik-mekanik zekâ oyunları ve bilgisayar oyunlarını ara sıra ya da sıklıkla oynayan öğrencilerin iki ve üç boyutlu uzamsal görselleştirme becerilerinin hiç oynamayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dahası, ortaokul öğrencilerinin iki ve üç boyutlu uzamsal görselleştirme becerileri ile matematik dersi başarıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; fen bilimleri dersi başarıları arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin hem iki hem de üç boyutlu uzamsal görselleştirme becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin iki ve üç boyutlu uzamsal görselleştirme becerileri ile cinsiyetleri; seçmeli zekâ oyunları dersini alıp almamaları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmezken, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin iki ve üç boyutlu uzamsal görselleştirme becerilerinin almayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. 8. sınıf öğrencilerinin iki boyutlu uzamsal görselleştirme becerileri 6. ve 7. sınıflara göre, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin üç boyutlu uzamsal görselleştirme becerileri ise 6. sınıflara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca geometrik-mekanik zekâ oyunları ve bilgisayar oyunlarıyla oynayan öğrencilerin iki ve üç boyutlu uzamsal görselleştirme becerilerinin bu oyunları oynamayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Dahası, ortaokul öğrencilerinin iki ve üç boyutlu uzamsal görselleştirme becerileriyle matematik dersi başarıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; fen bilimleri dersi başarıları arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ, UZAMSAL YETENEK, UZAMSAL GÖRSELLEŞTİRME

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Clements, D. H. (1998). Geometric and Spatial Thinking in Young Children. ERIC Document Reproduction Service No. ED 436232.

Contero, M., Naya, F., Company, P., Saorin, J. L., & Conesa, J. (2005). Improving visualization skills in engineering education. *IEEE Computer Graphics and Applications*, *25*(5), 24-31.

Dokumacı Sütçü, N. (2017*). Zekâ oyunlarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin uzamsal yeteneklerine ve uzamsal yetenek öz-değerlendirmelerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Field, A. (2009). Discovering statistics using SPSS. (3.Edition). London: Sage Publications.

Hartman, N. W., & Bertoline, G. R. (2005, July). Spatial abilities and virtual technologies: Examining the computer graphics learning environment. InInformation Visualisation, Proceedings. Ninth International Conference on(pp. 992-997). IEEE.

Jirout, J. J., & Newcombe, N. S. (2015). Building blocks for developing spatial skills: Evidence from a large, representative US sample.*Psychological science*,*26*(3), 302-310.

Kell, H. J., Lubinski, D., Benbow, C. P., & Steiger, J. H. (2013). Creativity and technical innovation spatial ability's unique role.*Psychological science*,*24*(9), 1831-1836.

Linn, M. C., & Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of gender differences in spatial abilities: A meta-analysis. *Child Development, 56,* 1479-1498.

Lohman, D. F. (1979). Spatial ability: A review and reanalysis of the correlational literature. Tecnical Report No.8, Aptitude Research Project, School of Education, Stanford University.

Mathewson, J. H. (1999). Visual-spatial thinking: An aspect of science overlooked by educators. *Science Education, 83*(1), 33-54.

Pellegrino, J. W., Alderton, D. L., & Shute, V. J. (1984). Understanding spatial ability. *Educational Psychologist, 19* (4), 239-253.

Rafi, A., Samsudin, K. A. & Said, C. S., (2008). Training in spatial visualisation: The effects of training method and gender. *Educational Technology & Society, 11*(3), 127-140.

Sjölinder, M. (1998). Spatial cognition and environmental descriptions. In N. Dahlbäck (Ed.), Exploring Navigation: Towards a Framework for Design and Evaluation of Navigation in Electronic Spaces (pp. 46-58).

Tartre, L. A. (1990). Spatial orientation skill and mathematical problem solving. *Journal for Research in Mathematics Education, 21*, 216– 229.

Terlecki, M. S., Newcombe, N. S., & Little, M. (2008). Durable and generalized effects of spatial experience on mental rotation: Gender differences in growth patterns. *Applied Cognitive Psychology*, *22*(7), 996-1013.

(16293) İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Açısından İrdelenmesi

GÜLİZAR GÜZEL — MEB
KENAN DEMİR — MEB
MUSTAFA YELER — MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
MERT NALBANT — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Dünyayı gittikçe küçülten küreselleşme olgusu toplumlar arasındaki ilişkileri daha da büyülterek karmaşık hale getirmiştir. Devasa büyüklükteki bu küreselleşmenin lokomotifi durumundaki teknoloji gün gün daha da ilerlemekte ve aynı zamanda diğer alanları kendi ardına takarak onları bu gelişime ayak uydurmaya zorlamaktadır. Geçmiş çağlarda birbirlerine dokunmadan var olmayı başaran toplumların günümüzde var olmalarını sağlaması ancak büyük gelişimi yakalamaları ve diğer toplumlarla bütünleşmelerine bağlıdır. Bu var oluş ancak insan niteliklerinin yükseltilmesi ile mümkün görünmekte, bu nitelikler de tesadüfen oluşan bir durum olmaktan çok eğitim yoluyla oluşturulmaktadır.

Ülkeler 21. yüzyılın toplumlarını yetiştirebilmek için eğitime ayırdıkları kaynakları artırarak yeni eğitim sistemleri yaratma çabası içine girmiştir. Bu amaç doğrultusunda insanı yetiştirmek için yenileşme çabalarında özellikle eğitim ve öğretim programlarının yenilenmesi bir adım öne çıkmış görünmektedir.

Eğitim programlarının yenilenme ihtiyacını doğuran en önemli sorunların başında "öğrenme" ve "öğretme" sorunları yer almaktadır. Bu bağlamda MEB (2011) tarafından yapılan "21. Yüzyıl Öğrenci Profili" adlı çalışmada; eğitim kurumlarının yetiştirdiği öğrencilerin, öğretme-öğrenme sürecine etkin olarak katılamadığı, sorgulayıcı ve eleştirel düşünceden yoksun yetiştirildiği ifade edilmektedir. Ayrıca mevcut eğitim sisteminin öğrenciyi okumayan, eleştirmeyen, sorgulamayan bir şekilde yetiştirdiği belirtilmektedir. Günümüz öğrencilerinin geleceğe yönelik kararsız olarak yetiştirildiği, öğrencilerin mutsuz, ilgisiz oldukları ve tek yönlü iletişim içinde yaşamaya çalıştıkları belirtilmiştir. Bu çalışmanın belki de en önemli vurgusu eğitim sisteminin "öğrencilerin düşünme ve öğrenme becerisinin geliştirilememesi" olmuştur (MEB, 2011:298).

Bu becerileri geliştirmede görevli en önemli paydaş olan Milli Eğitim Bakanlığı'nın böyle bir eleştiri getirmesi düşündürücü olmakla birlikte gelecek için bir umuttur. Öğrenci profili çalışmasında bu yüzyılın becerileri bilgi, beceri, tutum, değer ve etik temelinde 4 ana temada ele alınmıştır. Bu becerileri ise düşünme yolları, çalışma yolları, çalışma araçları ve dünya vatandaşlığı olmak üzere 4 başlıkta ayrıntılı olarak açıklamıştır (MEB, 2011:291).

Düşünme yolları; "Yaratıcılık ve yenilikçi düşünme ve bunlara açık olma", "Eleştirel düşünme", "Problem çözme ve karar verme" ve "Öğrenme stratejilerini kullanma / Öğrenmeyi öğrenme ve üst bilişsel beceriler kendini değerlendirme" olarak gruplandırılmıştır. Çalışma yolları; "İletişim becerileri " "Türkçeyi doğru kullanma ve bir yabancı dili temel düzeyde kullanma" ve "Takım çalışması" olarak belirlenmiştir. Çalışma araçların da ise "Bilgi okur-yazarlığı" ile "Bilgi iletişim teknolojileri okur-yazarlığı" başlıklarına yer verilmiştir. Dünya'ya entegrasyonunu "Yerel ve evrensel vatandaşlık bilinci", "Yaşam ve kariyer ile ilgili bilinç ve beceriler", "Kültürel farkındalıkları ve yeterlikleri kapsayacak şekilde kişisel ve sosyal sorumluluk bilinci" başlıklarında açıklamıştır.

Bu açıklamalar çerçevesinde çeşitli becerilere sahip olan bireylerin gelecek yüzyıla egemen olacağı, çağı yönlendireceği ve ileriki çağlara daha güvenli gireceği açıktır. Günümüzde eğitim sistemleri, özellikle aklını kullanan, hızla ama etraflıca düşünen, isabetli kararlar veren, yaratıcı, yeni fikirler üretebilen bireylerin yetiştirilmesine önem vermektedir. Öğrencilerin mantıksal, analitik, sistematik, eleştirel, yenilikçi ve yaratıcı düşünme yeteneğinin kazandırılmasına ilkokuldan itibaren başlanmalıdır (Apino ve Retnawati, 2017). Özellikle matematik eğitimi sayıları, işlemleri öğretmekten, günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan hesaplama becerilerini kazandırmaktan öte bir işlev üslenmekte, her geçen gün biraz daha karmaşıklaşan yaşam savaşında ayakta kalmamızı sağlayan düşünme, olaylar arasında bağ kurma, akıl yürütme, tahminlerde bulunma, problem çözme becerileri gibi becerilere önemli destekler sağlamaktadır (Umay, 2003).

Bu çalışmada yenilenen ilkokul matematik dersi öğretim programının (MEB, 2017) eleştirel ve yaratıcı düşünme ile problem çözme becerilerine yer verme durumu belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden "Doküman İnceleme" kullanılmış ve 2017 yılında MEB tarafından yenilenen matematik dersi öğretim programı (MEB, 2017) veri toplama aracı olarak kabul edilmiştir. Matematik dersi öğretim programının 1-4. sınıflara ait olan ilk 54 sayfası çalışma kapsamına alınmıştır. Bu öğretim programında sırasıyla programın temel felsefesi, temel beceriler, değerler eğitimi, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile rehberlik alt bölümleri ve bu bölümlerle

ilgili açıklamalar incelenmiştir. Programın ikinci bölümünde programın uygulanması ile ilgili açıklamalarda programın genel amaçları, öğrenme-öğretme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile uygulamada dikkat edilecek hususlar yer almıştır. Programın son bölümünde ise matematik dersi öğretim programının yapısı ana başlığı altında programın ve kazanımların yapısı açıklanmış daha sonra ise kazanımlar ve ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Yapılan nitel irdelemede bu beceriler birer tema olarak kabul edilmiştir

Araştırmada öncelikle alan yazında yer alan düşünme becerileri ile ilgili olan "düşünme becerileri", "eleştirel düşünme", "yaratıcı düşünme", "yansıtıcı düşünme", "analitik düşünme", "bilimsel düşünme", "problem çözme", "üst düzey düşünme" olmak üzere temel kavramlar belirlenmiştir. Daha sonra 1987-2017 yılları arasında ülkemizde yapılmış 1053 yüksek lisans ve doktora tezi anahtar kavramlar kullanılarak tek tek incelenmiştir. Bu çalışma kapsamının bu tezlerin ağırlıklı olarak ele aldıkları "problem çözme", "eleştirel düşünme" ve "yaratıcı düşünme" becerileri olmasına karar verilmiştir.

İncelenecek kapsamın belirlenmesinden sonra araştırmacılar birlikte geliştirdikleri anahtar kavramları ölçüt almış ve programın her birimini birbirinden bağımsız olarak kodlamıştır. Bu kodlama çalışmasından sonra araştırmacılar bir araya gelerek kod karşılaştırması yapmış ve uyumlu olan kodlar bir araya getirilmiştir. Aralarında uyum olmayan kodlar tekrar incelenmiş ve hangi tema ya da kod altına gireceği birlikte kararlaştırılmıştır. Çalışma sonunda öğretim programının bölümleri birer tema olarak kabul edilmiştir.

Bu çalışmada ilkokul 1-4. sınıf matematik dersi öğretim programının eleştirel ve yaratıcı düşünme ile problem çözme becerilerini nasıl ele aldığı belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemenin kullanıldığı çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından (2017) geliştirilen matematik dersi öğretim programı bir doküman olarak kabul edilmiştir. Araştırma kapsamında yer alacak becerileri belirlemek için öncelikle alan yazında yer alan beceriler taranmış ve daha sonra ülkemizde hangi becerilerin araştırma konusu yapıldığı belirlenmiştir. Bu süreçte ulusal tez merkezinde 1987-2017 yılları arasında yapılmış ve bu becerileri çalışan 1053 yüksek lisans ve doktora tezi incelenmiştir. Bu tezlerin ağırlıklı olarak eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde çalışma yürüttüğü ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalar sonunda bu araştırma kapsamında bu becerilerin araştırılması gerektiğine karar verilmiştir. Ayrıca bu inceleme sürecinde becerilere ilişkin kavramlar ve kodlar 4 ayrı araştırmacının birlikte çalışması ile belirlenmiştir.

İlkokul 1-4. sınıf matematik dersi programı yine 4 ayrı araştırmacı tarafından belirlenen kavramlar ve kodlara uygun olarak incelenmiştir. Bu kodlama çalışmasından sonra araştırmacılar bir araya gelerek kod karşılaştırması yapmış ve uyumlu olan kodlar bir araya getirilmiştir. Aralarında uyum olmayan kodlar birlikte tekrar incelenmiş ve hangi tema ya da kod altına gireceği birlikte kararlaştırılmıştır. Çalışma sonunda öğretim programının bölümleri birer tema olarak kabul edilmiştir.

Çalışmada eleştirel ve yaratıcı düşünme ile problem çözme birer tema olarak ele alınmış ve programdaki bölümler "temel felsefe, genel amaçlar, temel beceriler, değerler eğitimi, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, rehberlik yaklaşımı, öğrenme alanları ve programın yapısı, uygulamada dikkat edilecek hususlar, kazanım ve açıklamalar" bu temalara göre irdelenmiştir.

Öğretim programının nitel olarak analiz edilmesi sonucunda öğretim programının program geliştirme ilkelerine göre geliştirilmediği, bir programda yer alması gereken ögeleri tam olarak içermediği ve incelenen becerilerin sadece kavram olarak yazıldığı, bazı durumlarda listelendiği ve öğretme-öğrenme durumlarının yetersiz kısa açıklamalarla geçiştirildiği belirlenmiştir. Bu becerilerin nasıl geliştirileceği, geliştirilirken ne tür etkinlikler ile hangi strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılacağı ve bu becerilerin nasıl ya da hangi araçlarla ölçüleceği açık bir şekilde ifade edilmemiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlköğretim1-4. Sınıf Matematik ders programının 4 araştırmacı tarafından nitel olarak incelenmesi sonucunda Coşkun'un (2017) belirttiği gibi öğretim programının hangi felsefeye, modele göre geliştirildiği belirsizdir. Bu programlar eleştirel ve düşünme ile problem çözme becerileri açısından incelendiğinde ise bu becerilere ilişkin kavramların ya da kodların programın her bölümünde yer aldığı gözlenmiştir. Ancak bu beceriler ya da kavramlar sadece yazılmış, bazı durumlarda listelenmiş ve öğretme-öğrenme durumları açısından yetersiz kısa açıklamalarla geçiştirilmiştir. Bu becerilerin hangi düzeyde nasıl geliştirileceğine, geliştirilirken ne tür etkinliklerin kullanılacağına, geliştirmede hangi strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılacağına ve bu becerilerin nasıl ya da hangi araçlarla ölçüleceğine ilişkin genel ve muğlak ifadeler kullanılmıştır. Bu öğretim programında beceriler ile ilgili olduğu düşünülen kazanımlara çok az yer verildiği ve bu kazanımların da alt düzey öğrenmeleri işaret ettiği ortaya çıkmıştır. Matematik dersi öğretim programının program geliştirme sürecine göre geliştirilmediği, bir programında bulunması gereken ögelere (Özçelik, 2015) yer vermediği ve becerileri kazandırmada yetersiz olduğu görüşü benimsenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Matematik, Öğretim Programı, Eleştirel düşünme, Yaratıcı düşünme, Problem çözme, Beceri, Düşünme becerileri

Kaynakça

Akar, C. (2007). İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Apino, E. ve Retnawati, H. (2017). Developing Instructional Design to Improve Mathematical Higher Order Thinking Skills of Students. IOP Conf. Series: Journal of Physics: Conf. Series 812

Coşkun, Y. D. (2017). Öğretim programları arka plan raporu. 17 Ocak 2018 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Ogretim_Programlari_Arka_Plan_Raporu.pdf adresinden erişildi.

Günhan, C. B. (2006). İlköğretim II. Kademede Matematik Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Uygulanabilirliği Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

MEB. (2005). İlköğretim 1-5. Sınıf programları tanıtım el kitabı, Ankara.

MEB. (2011). 21 Y.Y Öğrenci Profili. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). Ankara

MEB. (2017). Matematik dersi öğretim programı. Ankara.

Özçelik, D. A. (2014). Eğitim programları ve öğretim. Pegem Akademi. 3. Baskı.

Özyaprak, M. (2016). Yaratıcı Düşünme Eğitimi:SCAMPER Örneği. Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 3(1), 67-68:İstanbul.

Umay, A. (2003). Matematiksel Muhakeme Yeteneği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 24, 234-243.

(16295) Ters-Yüz Edilmiş Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Araştırması

İBRAHİM KARAGÖL
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EMRULLAH ESEN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte, eğitim-öğretim ortamları farklılaşmaya ve değişmeye başlamıştır. Özellikle, bilgisayar ve internet kullanımının yaygınlaşması çoklu ortam teknolojilerinin eğitim ortamlarına dahil edilme sürecine hız kazandırmıştır. Teknolojinin yaygınlaşması ile birlikte değişen ihtiyaçlar ve artan olanaklar eğitimde uzaktan eğitim, bilgisayar destekli öğretim, harmanlanmış öğretim ve internet tabanlı öğretim gibi yenilikçi modellerin hayata geçirilmesine zemin hazırlamıştır. Bu doğrultuda ortaya çıkan eğitim modellerden biri de "ters-yüz edilmiş sınıf" modelidir. Geleneksel yöntemlerin aksine, ters-yüz edilmiş sınıfların temel mantığı doğrudan anlatım etkinliklerini dersin dışına taşıyarak, ders süresince, işbirlikçi aktivitelere ve pratik uygulamalara daha fazla zaman ayırmaktır (Arnold-Garza, 2014; Bergman ve Sams, 2012; Bishop ve Vergler, 2013; Enfield, 2013). Ders içerikleri, öğrenciler tarafından kısa videolar ya da ses kayıtları aracılığıyla takip edilirken, ders saati öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilecekleri egzersizlere, birbirleriyle iş birliği yapabilecekleri projelere ve birbirleriyle etkileşim kurabilecekleri çeşitli etkinliklere ayrılır (Educase, 2012).

Akademik başarı açısından bakıldığında ters-yüz edilmiş ve geleneksel sınıflar pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Son test puanları temel alındığında, yürütülen bazı çalışmalar ters-yüz edilmiş sınıflar lehine anlamlı bir başarı farkı olduğunu ortaya koyarken (Aljeser, 2007; Aydın, 2016; Turan; 2015, Yousefzadeh ve Salimi, 2015;), bazı çalışmalar ise son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını (Dixon, 2017; Fraja, 2017; Sharpe, 2016; Saunders, 2014; Yavuz, 2016) ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları ters-yüz edilmiş öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik farklı bulgular ortaya koymaktadır. Eğitim bilimleri alanının karmaşık bir yapıya sahip olması; aynı zamanda çalışmaların iç geçerliğini etkileyen ve ortadan kaldırılması mümkün olmayan çok sayıda tehdidin bulunması (Üstün ve Eryılmaz, 2014) bu durumun sebepleri arasında gösterilebilir. Diğer taraftan, Davies (2000) tek başına bir deneyin; zaman, örneklem ve bağlam gibi duruma özgü sınırlılıkları olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda aynı konu üzerinde yapılmış farklı araştırma sonuçlarının bulgularını bir araya getirerek, örneklemi genişletmek ve güvenilir sonuçlar elde etmek için kullanılan meta-analiz araştırmalarının (Dempfle, 2006; Petitti, 2000) önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda ters-yüz edilmiş öğretimin akademik başarıya olan etkisini ortaya çıkarmak amacıyla ülkemizde ve dünyada yapılmış araştırmalara yönelik bir meta-analiz araştırmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Çalışma kapsamında ters-yüz edilmiş öğretimin akademik başarıya etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelemesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Ters-yüz edilmiş öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi nedir?

Ters-yüz edilmiş öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisi öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Ters-yüz edilmiş öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisi, uygulama sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Ters-yüz edilmiş öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisi örneklem büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Ters-yüz edilmiş öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisi uygulamayı yapan kişiye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Ters-yüz edilmiş öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisi çalışmaların ulusal/uluslararası olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Ters-yüz edilmiş öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisi çalışmaların yayım türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Araştırmada ters-yüz öğretimin akademik başarıya olan etkisini incelemek için meta-analiz yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya dahil edilecek çalışmaları, ters-yüz edilmiş öğretimle ilgili araştırma problemlerine ve gerekli istatistiksel verilere sahip olan bilimsel dergilerde yayımlanmış makaleler ve tezler oluşturmaktadır. Çalışmada "flipped classroom", "ters-yüz edilmiş öğretim", "ters-yüz edilmiş sınıf", "academic achievement" ve "akademik başarı" gibi anahtar kelimeler kullanılarak ve EBSCOhost, ProQuest, JSTOR, Google Akademik, ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı, YÖK Tez ve ERIC arama motorlarından yararlanılarak ilgili çalışmalara ulaşılmıştır. Dahil edilme ölçütleri kapsamında araştırmaya 54 çalışma alınmıştır. 54 çalışma içerisinde yer alan 12 çalışmada birden fazla akademik başarı çalışıldığı için veri seti 80 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Kodlanması

Meta-analizin kodlama sürecinde çalışmaların meta-analize dahil edilme ölçütlerine uygun olup olmadığının belirlenmesi ve çalışmalar arasında karşılaştırma yapılabilmesi için çalışmanın amacına uygun olarak bir kodlama formu oluşturulmuştur. Kodlamalar, araştırmacılar ile eğitim bilimleri alanında doktora eğitimine devam eden bir araştırma görevlisi tarafından yapılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar arasından rastgele seçilen 11 çalışma ilgili kişilere gönderilmiş, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü kullanılarak görüşler arasındaki güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Birinci araştırmacı ile araştırma görevlisi arasındaki güvenirlik katsayısı %93, ikinci araştırmacı ile araştırma görevlisi arasındaki güvenirlik katsayısı %92, araştırmacıların kendi arasındaki güvenirlik katsayısı %99 bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının %70'in üzerinde olması araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Dolayısıyla kodlamaların güvenilir olduğu söylenebilir. Örtüşmeyen kodlamalar, araştırmacılar ve araştırma görevlisi tarafından tekrar kontrol edilmiş ve ortak bir kararla düzeltilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Meta-analiz kapsamına alınan her bir çalışmanın etki değeri ve birleştirilmiş etki değeri Comprehensive Meta Analysis (CMA 2.2) istatistiksel paket programı kullanılarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada ters-yüz edilmiş öğretimin akademik başarıya etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelemesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda "flipped classroom", "ters-yüz edilmiş öğretim", "ters-yüz edilmiş sınıf", "academic achievement" ve "akademik başarı" gibi anahtar kelimeler kullanılarak ve EBSCOhost, ProQuest, JSTOR, Google Akademik, ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı, YÖK Tez ve ERIC arama motorlarından yararlanılarak ilgili tez ve makalelere ulaşılmıştır. Dahil edilme ölçütleri kapsamında 54 çalışmaya ulaşılmıştır. 54 çalışma içerisinde yer alan 12 çalışmada birden fazla akademik başarı çalışıldığı için veri seti 80 olarak belirlenmiştir. Yapılan araştırmada, meta-analiz kapsamına alınan her bir çalışmanın etki değeri ve birleştirilmiş etki değeri Comprehensive Meta Analysis (CMA 2.2) istatistiksel paket programı kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır: (1) Yapılan meta-analiz araştırması sonucunda ters-yüz edilmiş öğretimin akademik başarı üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu görülmüştür. Ters-yüz edilmiş öğretimin akademik başarıya ilişkin genel etki büyüklüğü değeri rastgele etkiler modeli kullanılarak, %95 güven aralığının alt sınırı 0.426, üst sınırı 0.704 ve etki büyüklüğünün ortalama değeri 0.565 olarak hesaplamıştır. Cohen, Manion ve Morrison'a (2007) göre bu değer orta düzeyde bir etkiye sahiptir. (2) Araştırmanın yayım yanlılığını ortaya çıkarmak amacıyla "Classic Fail-Safe N" analizinden ve Huni Grafiğinden (Funnel Plot) yararlanılmış, meta-analiz araştırmasında yayım yanlılığının olmadığı belirlenmiştir. (3) Ters-yüz edilmiş öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisinin uygulama sürelerinin uzunluğuna ya da kısalığına göre değişmediği; (4) ters-yüz edilmiş öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisinin küçük gruplarda daha yüksek olduğu; (5) ters-yüz edilmiş öğretimi uygulayan kişinin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı; (6) çalışmaların ulusal/uluslararası olma durumuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın son bölümünde, elde edilen bulgular doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan meta-analiz araştırması sonucunda ters-yüz edilmiş öğretimin akademik başarı üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu görülmüştür. Ters-yüz edilmiş öğretimin akademik başarıya ilişkin genel etki büyüklüğü değeri rastgele etkiler modeli kullanılarak, %95 güven aralığının alt sınırı 0.426, üst sınırı 0.704 ve etki büyüklüğünün ortalama değeri 0.565 olarak hesaplamıştır. Cohen, Manion ve Morrison'a (2007) göre bu değer orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Farklı öğretim kademelerinde uygulanan ters-yüz edilmiş öğretimin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı; ters-yüz edilmiş öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisinin uygulama sürelerinin uzunluğuna ya da kısalığına göre değişmediği; ters-yüz edilmiş öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisinin küçük gruplarda daha yüksek olduğu; ters-yüz edilmiş öğretimi uygulayan kişinin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı; çalışmaların ulusal/uluslararası olma durumuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve çalışmaların yayım türlerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Ters-yüz edilmiş sınıf, ters-yüz edilmiş öğretim, meta-analiz, akademik başarı

Kaynakça

AlJaser, A. M. (2017). Effectiveness of using flipped classroom strategy in academic achievement and self-efficacy among education students of princess Nourah bint Abdulrahman University. *English Language Teaching, 10(4)*, 67-77.

Arnold-Gaza, S. (2014). The flipped classroom: A survey of the reseach. *Communications In Information Literacy, 8*(1), 8-22.

Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Bergman, J. ve Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach everday student in every day class every day.* Washington: ISTE.

Bishop, J. L., ve Vergleher, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. 120th ASEE Annual Conference and Exposition.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. ve Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Ltd.

Chiu, W. L., ve Chuang, H. H. (2016). *Effects of flipped and traditional learning on college students' english learning outcomes and motivation* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). National Sun Yat-sen Üniversitesi.

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

Davies, P. (2000). The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. *Oxford Review of Education, 26(3-4),* 365-378.

Dixon, K. L. (2017). *The effect of the flipped classroom on urban high school students' motivation and academic achievement in a high school science* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Liberty Üniversitesi, Lynchburg, VA.

Educase (2012). Things you should know about flipped classrooms. https://library.educause.edu/~/media/files/library/2012/2/eli7081-pdf.pdf (Erişim tarihi: 12.01.2018).

Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction: An undergraduate multi-media students at CSUN. *TechTrends, 57(6),* 14-27.

Fraga, L. M., ve Harmon, J. (2014). The flipped classroom model of learning in higher education: an investigation of preservice teachers' perspectives and achievement. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 31(1)*, 18-27.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 1-19.

Saunders, J. M. (2014). *The flipped classroom: its effect on student academic achievement and critical thinking skills in high school mathematics* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Liberty Üniversitesi, Virginia.

Sharpe, E. H. (2016). *An investigation of the flipped classroom in algebra two with trigonometry classes* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Regent Üniversitesi, London.

Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yöntemi̇nİn değerlendİrİlmesİ ve akademİk başarı, bİlİşsel yük ve motİvasyona etkİsİnİn İncelenmesİ* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniverstitesi, Erzurum.

Üstün, U. ve Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Eğitim ve Bilim, 174*(39), 1-32.

Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretİm düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Yousefzadeh, M. ve Salimi, A. (2015). The effect of flipped learning (revised learning) on Iranian students' learning outcomes. *Advances in Language and Literary Studies, 6(5)*, 209-213.

(16305) Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

AHMET AKKAYA
MEB

NİHAT ÇALIŞKAN
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

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. Buna göre eğitim sistemi ve okullar açık sistem olarak tanımlanmaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008:7).

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).

Öğrenme üzerinde doğrudan etkili olan faktörler nedeniyle öğrenmenin istenen şekilde gerçekleşmemesi, eksik öğrenmelerin tamamlanması ve eğitim programlarını desteklemesi için ek eğitimleri ihtiyaç haline getirmektedir.

Bunun sonucunda öğrenciler, ailelerinin ekonomik düzeylerine paralel olarak, ek eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için başta özel dershaneler olmak üzere özel ders alma, etüt merkezlerine devam etme ya da özel okullara kaydolma gibi alternatiflere yönelmektedirler.

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, ortaokul ve lisede öğrenimlerine devam eden öğrencilerle liselerden mezun olmuş bireylere merkezi sınavlara hazırlanma konusunda sosyo - ekonomik düzeye bakılmaksızın fırsat ve imkan eşitliği sağlamak amacıyla 2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibariyle 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. McKinsey 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.

Bu bağlamda; örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına devam eden ve uygulamanın merkezinde olan öğrenci ve kursiyerlerden bu kurslarla ilgili görüş alınmasının ve bu görüşlerin analiz edilmesinin yaşanan sorunların ortaya çıkarılması ve aksayan yönlerin tespit edilmesinde önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada; ''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 yapılabileceklere ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir ?

Araştırma Yöntemi

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).

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji Türkçede olgubilim olarak da adlandırılmakta ve bireylerin bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı hedefleyen bir nitel araştırma deseni olarak karşımıza çıkmaktadır (Ersoy, 2017:83-84).

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.

Bu çalışmada, öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veriler Nevşehir iline bağlı Kozaklı ilçesinde toplam 15 gün süren çalışma sonucunda toplanmıştır.

Görüşmeler, görüşmecilerin istedikleri saatlerde ve günlerde yüz yüze görüşülerek yapılmıştır. 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.

Bu araştırmada toplanan veriler nitel veri analiz tekniklerinden biri olan betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz sürecinde veriler, belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır. Veriler temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşme sürecindeki soru ve boyutlarda dikkate alınarak da sunulabilir.

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. Araştırmada kullanılan veriler Nevşehir iline bağlı Kozaklı ilçesinde toplam 15 gün süren çalışma sonucunda toplanmıştır. Görüşmeler, görüşmecilerin istedikleri saatlerde ve günlerde yüz yüze görüşülerek yapılmıştır. 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. Verilerin analizi betimsel analiz yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma bulguları alt problemler ile aynı doğrultuda toplamda 9 başlık altında gruplandırılmış ve tablolaştırılmıştır. Tablolarda, öğrenci görüşleri frekansları ile birlikte verilmiştir. Bir öğrencinin bir soru ile ilgili bir çok görüşü frekansa yansıtılmıştır. 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. 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. Öğrencilerin büyük çoğunlu idareci ve öğretmenlerle ilgili olumlu görüşlere sahiptir. Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenlerin, genel olarak öğrencileri sınavlara hazırlama konusunda yeterli ve verimli oldukları, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullandıklarında dersin kalitesini artırdıkları, kendi branşında derse giren öğretmenlerin daha başarılı oldukları, sınav formatına uygun olarak derse anlatım yöntemiyle başlayarak öğrencilerin test çözme becerilerini geliştirdikleri, kursları okuldaki faaliyetlerden daha da önemli görerek öğrencilere faydalı oldukları ve normal ders zamanları dışında da fedakarlık ederek öğrenci talepleri doğrultusunda ek ders veya çalışmalar yaptıkları öğrenci görüşlerine göre belirlenmiştir. 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.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

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.

Kaynakça

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.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Ersoy, A.F. (2017). Fenomenoloji. Saban, A., Ersoy, A. (Ed.). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (81-134). Ankara: Anı.

McKisney 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 (20.12.2016)

Şişman, M., Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe Giriş.* Ankara: PegemA.

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.

Özoğlu, M. (2012). Yükseköğretime Geçiş ve Özel Dershaneler. *Eğitime Bakış, (23),* 47-57.

Heyneman, S.P. (2011). Private Tutoring and Social Cohesion. *Peabody Journal of Education.* 86, 183-188.

(16335) Öğretim İlke ve Yöntemlerine ilişkin bazı kavramların Müzik ve Tiyatro Formlarına Dönüştürülmesi Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri

MUSTAFA YELER

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Her geçen gün çoğalan bilgi birikimi, gelişen teknoloji ve karmaşıklaşan yaşam koşulları bireyleri ve toplumları öğretme ve öğrenme süreçlerini daha etkili kullanılmasını gerekli kılmıştır Bu gereklilik bireyin neyi öğrenmesi gerektiğinden çok nasıl daha etkili öğrenebileceği sorusuna cevap verme arayışlarını da beraberinde getirmiştir.

Bu arayışlarda bulunan yaklaşımlardan biri de bilişsel kuramcılardır. Bu kuramcılara göre öğrenmede algılama, bilme, kavrama, sezme, bütünleştirme, transfer edebilme, öğrenme yaşantıları arasında ilişki kurabilme, dönüt-düzeltme, süreklilik ve sıralama ilkeleri işe koşularak öğrenme gerçekleştirilmelidir (Demirel 1999; Özden 2005; Senemoğlu, 2010; Sönmez 2003). Bu çerçevede bilişsel kuramların sentezi niteliğini taşıyan (Erden ve Akman 1995) bilgiyi işleme kuramına göre de öğrenme çevreden gelen uyarıcıların algılanması, anlamlı bilgilere dönüştürülmesi, bellekte saklanması ve bilgilerin yeniden kullanılmak üzere geri getirilmesi ve gözlenebilen davranışlara dönüştürülmesi gibi süreçlerden geçerek oluşmaktadır (Fidan 2006, Ülgen 1994, Senemoğlu, 2010). Bu nedenle de bilişsel kuramlara göre öğrenci, kendi öğrenmesinden sorumludur. Kendisine sunulanı olduğu gibi alan değil, onun taşıdığı anlamı keşfeden, bilgiler arasında uygun olanları seçen ve işleyen kişidir (Selçuk, 1996).

Öğrenciler düşünme yanında gözleriyle gördükleri, elleriyle dokundukları, kulaklarıyla duydukları, kaslarıyla ağırlığını hissettikleri zaman daha iyi öğrenirler (Hedges, Yalın ve Özdemir, 1996, s. 50-53). Bireyin yeni bir bilgiyi öğrenebilmesi için, öğrenme işine etkin olarak katılması, başka bir deyişle kendisine sunulan uyarıcıları seçmesi, bunları kendisi için anlamlı duruma getirmesi ve en uygun tepkiyi üretmesi gerekir (Shuell, 1994). Bu açıdan günümüzde eğitimin temel hedeflerinin, insanın nasıl öğreneceğini, öğrendiklerini nasıl anımsayacağını, nasıl düşüneceğini, kendisini öğrenmeye nasıl güdüleyeceğini ortaya koymak, şeklinde yön değiştirdiğini görmekteyiz. Bu hedeflerin de, kendi düşünme süreçlerini işe katarak elde edilebileceği vurgulanmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986).

Beynin işleyişine ilişkin yapılan araştırmalar bireyin bilgiyi kendine özgü bir biçimde anlamlandırdığını kanıtlamaktadır. Öğrencinin öğrenme sırasında etkin oluşu, bilgiyi anlamlı bir biçimde kodlamasına yardım eder (Cornine, 1990, s. 372-377). Öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencileri etkin kılarak onların bilgileri en etkili biçimde kodlamalarına yardım etmelidir. Bilginin anlamlı duruma getirilmesinde öğrencinin etkin bir katılımcı olmasının öğretme-öğrenme açısından önemi büyüktür (Senemoğlu, 2010, s. 301).

Bu kodlama yaklaşımlarının etkili olarak kullanılmasını sağlayan unsurların başında öğretim materyalleri gelmektedir. Öğretim materyalleri bireyin daha çok sayıdaki duyu organını öğrenme sürecinde etkin hale getirerek öğrenmenin niteliğini artırmaya hizmet ederek algılamayı güçlendirmekte, ilgi ve izlenimlerin kalıcılığı artmakta ve öğrenme zenginleşmektedir (Ergin, 1987). Çünkü öğretim materyalleri dikkat çekme, soyut ve karmaşık bilgileri somutlaştırma, basitleştirme, anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırma vb. işlevlere sahiptir (Yalın, 2003) Böylece öğretimi daha zevkli ve anlaşılır olacağından öğrenme için ayrılan süre verimli geçmekte ve öğretim hizmetinin niteliği de artmaktadır (Demirel, 2009).

Öte yandan "ruhun gıdası olarak adlandırılan müziğin kodlama sürecinde bir araç olarak kullanılması ise Başaran'ın (2004) müziğin, ritmin, sesin ve titreşimin insanda yarattığı etki diğer zekâ türlerinin hepsinden daha güçlü olduğu ileri sürülmesine ve insan üzerindeki etkilerine dayanmaktadır.

Böylece öğretmen adaylarının bu becerileri kazanması ve etkili olarak kullanmasına diğer taraftan ise bireysel öğrenmelerini daha etkili hale getirmesine hizmet edeceği düşünülerek Müzik eğitim anasanat dalındaki "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersinde geçen "öğretim ilke ve yöntemleri ilişkin kavram ve ilkeler müzik formlarına dönüştürülmüştür. Öğretmen adaylarının yürüttükleri bu çalışmada yaşadıkları deneyimler ve elde kazanımların neler olduğunu orta çıkarmak bu çalışmanın en temel amacıdır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme kullanılmıştır. Çalışmada Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde oluşturulan etkin öğrenme sürecine ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği 3.sınıfında okuyan 11 erkek, 19 kadın öğrenci ile yürütülen çalışma 2017-2018 güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda öğrencilerle birlikte eğitim bilimi derslerinde öğrendikleri kavram ve ilkelerle ilgili slayt, kavram haritaları, oyun kartları, kuklalar hazırlanmış ve ayrıca iki ve üç boyutlu görsel materyaller geliştirmeleri istenmiştir. Yine aynı ders kapsamında müzik, oyun, drama, tiyatro vb. süreçleri kullanmaları ve bu süreçlerde gerekli materyalleri hazırlamaları sağlanmıştır.

Çalışmada öncelikle hedef, hedef alanları, öğretim ilkeleri, içerik, ipucu, pekiştirme, çoklu zeka alanları gibi temel kavram ve ilkeler belirlenmiştir. Daha sonra bunlara yönelik olarak öğrencilerin araştırma yapması ve elde ettikleri bilgileri şiirleştirmeler, üzerine oyun, senaryo vb. yazmaları istenmiştir. Yazılan şiirler uygun müziklerle bütünleştirilmiş, , senaryo ve metinlere tiyatro oyunu biçimine çevrilmiştir.

Öğrencilerin hazırladığı müzik ve tiyatro etkinlikleri için ders içinde 36 saat, ders dışı da 40 saat olmak üzere toplam 76 saatlik zaman ayrılmıştır. Çalışmaların "Eğitim Köyünde Müzik ve Dansla öğreniyorum" konser ve gösteri olarak herkese açık şekilde sergilenmiştir.

Konser ve gösterilere katılan öğrencilerden dönem boyunca gerçekleştiren çalışmaların kendilerine olan olumlu-olumsuz katkıları sorularak görüşleri alınmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan görüş alma formunda öğrencilere çalışmaların "öğretmenlik anlayışlarına, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerine, kişisel ve sosyal gelişim özelliklerine, arkadaşlık ilişkilerine, öğretim elemanıyla olan ilişkilerine ve duygusal özelliklerine olan katkıları sorulmuştur.

Görüş alma formu ile ede edilen veriler tek tek incelenerek kodlanmış ve her alt soru bir tema olarak kabul edilmiş ve bulgular tema tema verilmiştir

Öğretim ve öğrenmenin niteliğini artırmada önemli bir işleve sahip olan öğretim materyallerinin ve kodlama stratejilerinin önemi büyüktür. Bu çalışmada "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersi aktif öğretme-öğrenme strateji, yöntem, teknik ve materyalleri kullanılarak işlenmiştir. Bu ders kapsamında öğrencilerle birlikte çalışma yaprağı, çalışma kitapçığı, slayt, kavram haritası, bulmaca, video, kukla vb. 2 ve 3 boyutlu öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Ayrıca oyun, müzik, drama, tiyatro gibi yaşantıya dayalı sanatsal formlarda da materyaller tasarlanmıştır. Bu amaç kapsamında 2017-2018 öğretim yılı (Eylül-Aralık 2017) güz döneminde Müzik öğretmenliği bölümü öğrenim gören 30 öğrenciyle eğitim bilimiyle ilgili temel kavramlar ve ilkeler şiir ve senaryo formlarına dönüştürülmüştür.

Çalışmaların kapsamı için öncelikle hedef, hedef alanları, öğretim ilkeleri, içerik, ipucu, pekiştirme, çoklu zeka alanları vb. temel kavram ve ilkeler belirlenmiştir. Daha sonra öğrencilerin bu kavramlarla ilgili araştırma yapması, kavramların içeriklerini ve özelliklerini belirlemeleri istenmiştir. Belirlenen özellikler şiir ve senaryo metinlerine dönüştürülmüştür. Bunlar müzik ve tiyatro formlarına dönüştürülerek "Eğitim Köyünde Müzik ve Dansla öğreniyorum" konser ve gösteri olarak sergilenmiştir.

Toplamda 76 saat süren bu sürece ilişkin öğrencilerin görüşleri yapılandırılmamış görüş alma formuyla alınmıştır. Uzman görüşlerine göre gerekli düzenlemelerin yapıldığı bu form 30 öğrenciye uygulanmıştır. Bu görüş alma formuyla yazılı elde edilen nitel veriler ayrı ayrı irdelenmiştir. Öğrenci görüşleri kelime, cümle, paragraf ve anlam boyutu ile ayrıntılı şekilde kodlanmıştır. Anlam bakımından bir araya gelen kodlar birleştirilerek temalar oluşturulmuştur

Uygulama sonrası verilerin analizi öğrenci görüşlerinin öğretmenlik becerileri, iletişim becerileri, sosyal ilişkiler, kişisel özellikler ve duygular olmak üzere beş temel kategoride toplandığı görülmüştür.

Sonuç olarak öğrenci görüşlerine göre; öğretim dönemi boyunca yapılan çalışmaların öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğini sevdirdiği, onlara mesleki yaşamlarında nasıl öğretecekleri, öğretirken ne tür yöntem-teknikleri nasıl kullanacakları, öğrenci ile nasıl iletişim kuracakları gibi konularda katkı getirdiği, kendilerinin daha yaratıcı ve üretken oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik formasyonuna ilişkin temel kavramları daha etkili ve kalıcı şekilde öğrendikleri gözlenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin sınıf içinde işbirliği, paylaşma, yardımlaşma gibi sosyal özelliklerini geliştirdiği; öğrencileri birbirlerine daha çok yakınlaştırdığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrenen üzerinde etkisi ve kalıcılığı yüksek olan yaşantıya dayalı etkinlikler ve öğrenciyi eğlendiren, rahatlatan ve aynı zamanda öğrenmesini sağlayan öğrenme koşullarının daha çok kullanılması önerilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulguların incelenmesi ve yorumlanmasıyla çalışma sonunda öğrenci görüşlerinin öğretmenlik becerileri, iletişim becerileri, sosyal ilişkiler, kişisel özellikler ve duygular olmak üzere beş temel kategoride toplandığı görülmüştür.

Sonuç olarak öğrenci görüşlerine göre yapılan çalışmaların öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğini sevdirdiği, onlara mesleki yaşamlarında nasıl öğretecekleri, öğretirken ne tür yöntem-teknikleri nasıl kullanacakları, öğrenci ile nasıl iletişim kuracakları gibi konularda katkı getirdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlik formasyonun temel kavramlarını daha etkili ve kalıcı şekilde öğrendikleri gözlenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin işbirliği, paylaşma, yardımlaşma gibi sosyal özelliklerini

geliştirdiği; öğrencileri birbirlerine daha çok yakınlaştırdığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğretme-öğrenme süreçlerinde yaşantıya dayalı, öğrenen üzerinde etki bırakan süreçlere ağırlık verilmesi gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : öğretme-öğrenme süreci, öğretim materyali, etkili öğrenme, öğrenmede kodlama stratejileri

Kaynakça

Başaran, B. I. (2004) . Etkili öğrenme ve çoklu zeka kuramı. *Ege Eğitim Dergisi 2004 (5): 7-15*

Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme "öğretme sanatı"* (7 b.). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2009), *Öğretme sanatı*. 15. Baskı. Pegem Akademi. Ankara.

Erden, M. ve Akman Y. (1996). *Eğitim psikolojisi.* Ankara: Arkadaş yay.

Ergin, A. (1987), Eğitim Bilimleri, Eğitim Teknolojisi. Açık Öğretim Yayınları. Ankara.

Fidan, N. (2006). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3 b.). Ankara: Pegem A Yay.

Hedges, L.; Yalın, H.İ.; ve Özdemir, S. (1996). *Milli eğitimi geliştirme projesi: her yönüyle öğretmen olabilme.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme* (7 b.). Ankara: PegemA Yay.

Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğreme* (8 b.). Ankara: Nobel Yay.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme öğretim (kuramdan uygulamaya)* (16 b.). Ankara: PegemA Yay.

Shuell, J. (1994). Cognitive conception of learning. *Rewiew of Educational Research, 56*(4), 411-426.

Sönmez, V. (2003). *Program geliştirme öğretmen el kitabı.* (10.b.).Ankara: Adım Yayıncılık.

Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi kavramlar, ilkeleri yöntemler, kuram ve uygulamalar.* Ankara.

Weinstein, C. E. ve Mayer, R. (1986). *The teaching of learning strategies. Handbook of Research on Teaching 3 rd. Ed.*, 316.

Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. 8. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

(16386) Abitur Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi.

METİN KUŞ
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

MEHMET GÜROL
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Kelime anlamı "Bitirmek, Ayrılmak" olan Abitur, Latince "Abire" sözcüğünden ortaya çıkmıştır ve Abitur Alman eğitim sisteminde ulaşılabilecek en yüksek lise diplomasıdır(Henderson, 1964). Abitur Almanya'nın en yüksek lise mezuniyet belgesi olmasının yanında "Allgemeine Hochschulreife" olarak da adlandırılır(Kluge, 1989).

Alman Eğitim sisteminde bir ortaöğretim okul türü olan "Gymnasium" Beşinci ve On üçüncü sınıf aralığındaki öğrencilere eğitim vermektedir. Beşinci sınıftan onucu sınıfa kadar olan eğitim Gymnasium'un 1. kademesi , on birinci sınıftan on üçüncü sınıf aralığında verilen eğitim Gymnasium'un 2. Kademesi olarak adlandırılır. Gymnasium'lar öğrencilere kapsamlı ve üst düzey eğitim vermeyi hedeflemektedir. Gymnasium'ların onüçüncü sınıfını bitiren öğrenciler abitur diploması almaya hak kazanırlar(Aytaç,1999).

Gymnasium'larda uygulanan eğitim programının temel amacı, öğrencilerin bağımsız öğrenme ve problem çözme becerilerini, alan bilgisini ve kişisel gelişimini en üst düzeye çıkarmaktır(Neater,1993).

Türk Eğitim sistemi içinde Abitur programı uygulayan iki lise bulunmaktadır. Bu liselerden temel eğitimden ortaöğretime geçişte en çok talep edilen ve en yüksek puanla öğrenci alan okullardan birisi Devlet Okulu ve Gymnasium statüsünde olan İstanbul Lisesidir. Abitur programı uygulayan diğer lise ise özel okul statüsünde olan Özel Alman Lisesidir (MEB, 2015). 1957 yılında Türkiye Cumhuriyeti ile Federal Almanya Cumhuriyeti arasında imzalanan Kültür anlaşması ile İstanbul Lisesinde 1958 yılından itibaren Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji ve Yabancı dil dersleri Alman öğretmenler tarafından Almanca okutulmaya başlanmıştır (Kültür Anlaşması, 1957). 1999 yılında İstanbul Lisesinde başta, Almanya olmak üzere tüm Avrupa'daki üniversitelere girişte geçerliliği bulunan Abitur Diploması uygulamasına başlanmıştır. Abitur bir olgunluk sınavıdır. On bir ve on ikinci sınıfta okutulan Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, İngilizce ve Almanca derslerinin ağırlıklı ortalamalarının % 40'ı ve bu derslerin dördünden yazılı, ikisinden sözlü sınav yapılması sonucu elde edilen başarıya göre verilen lise bitirme diplomasıdır (Abitur Sınav Yönetmeliği, 1999). Görüldüğü üzere İstanbul Lisesinin öğretim dili Fen, Matematik ve Dil derslerinde almancadır ve bu okulda diğer okullardan farklı bir eğitim programı uygulanmakta ve Türk Eğitim sistemi içinde benzeri bulunmamaktadır. Bu çalışmada; İstanbul Lisesinde uygulanan Abitur programına ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi hem Abiturun tanıtılması hem de kamuoyunu bilgilendirecek olması açısından düşünüldüğünden uygulama alanı olarak seçilmiştir.

Araştırmanın amacı öğrencilerin Abitur uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda; Abitur programının genel özellikleri, öğrenme yaşantıları ve öğrenci kazanımları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarının amacı, deneyimi yaşayan insanların görüşlerine dayanarak deneyimin ne anlam ifade ettiğini belirlemektir (Patton, 1990; Creswell, 2007). Olgubilim, bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmayı amaçlar(Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışma kapsamında incelenen olgu Abitur uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleridir. Araştırmada amaçlı örnekleme (Purposive Sampling) yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanımıştır (Creswell, 2007). Bu örnekleme tekniği, derin bir incelemeye tabi tutulabilecek sınırlı sayıda ancak aynı ölçüde de bilgi bakımından zengin durumların çalışılmasını öngörür. Genel standartlara uymayan kendine özgü durumlar normal durumlara göre daha zengin veri ortaya koyabilir ve araştırma problemini derinlemesine ve çok boyutlu bir biçimde anlamamıza yardımcı olabilir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur (Patton, 1990; Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2013).Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu; 1 Abitur alan, 1 Abitur almayan, 1 hem Abitur alan hem de Türk Eğitim sisteminde üniversite sınavına giren 3 öğrenci, ile 1 Abitur alan, 1 Abitur almayan, 1 hem Abitur alan hem de Türk Eğitim Sisteminde üniversite sınavına giren 3 mezun öğrenci olmak üzere toplam 6 kişiden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak Yarı Yapılandırılmış (Creswell, 2007) görüşme formları öğrencilerin Abitur uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere hazırlanmıştır. Görüşme formlarında kişisel bilgilere ek olarak, Abitur programının genel özellikleri, öğrenme yaşantıları ve öğrenci kazanımlarına yönelik sorular

bulunmaktadır. Görüşmeler 45 dakika sürmüştür. Veriler yazılı hale getirilmiş toplam 90 sayfa belge elde edilmiştir.Yazılı hale getirilmiş metinler okunarak içerik analizi yapılmış ve bulgular sunulmuştur.

Özet

Kelime anlamı "Bitirmek, Ayrılmak" olan Abitur, Latince "Abire" sözcüğünden ortaya çıkmıştır ve Abitur Alman eğitim sisteminde ulaşılabilecek en yüksek lise diplomasıdır (Henderson, 1964). Alman Eğitim sisteminde bir ortaöğretim okul türü olan "Gymnasium" Beşinci ve On üçüncü sınıf aralığındaki öğrencilere eğitim vermektedir. Gymnasium'ların onüçüncü sınıfını bitiren öğrenciler Abitur diploması almaya hak kazanırlar(Aytaç,1999).

Gymnasium'larda uygulanan eğitim programının temel amacı, öğrencilerin bağımsız öğrenme ve problem çözme becerilerini, alan bilgisini ve kişisel gelişimini en üst düzeye çıkarmaktır(Neater,1993). Türk Eğitim sistemi içinde Abitur programı uygulayan iki lise bulunmaktadır. Bu liselerden temel eğitimden ortaöğretime geçişte en çok talep edilen ve en yüksek puanla öğrenci alan okullardan birisi Devlet Okulu ve Gymnasium statüsünde olan İstanbul Lisesidir. Abitur programı uygulayan diğer lise ise özel okul statüsünde olan Özel Alman Lisesidir (MEB, 2015). İstanbul Lisesinin öğretim dili Fen, Matematik ve Dil derslerinde almancadır ve bu okulda diğer okullardan farklı bir eğitim programı uygulanmakta ve Türk Eğitim sistemi içinde benzeri bulunmamaktadır. Bu çalışmada; İstanbul Lisesinde uygulanan Abitur programına ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi hem Abiturun tanıtılması hem de kamuoyunu bilgilendirecek olması düşünüldüğünden uygulama alanı olarak seçilmiştir.Araştırmanın amacı öğrencilerin Abitur uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda; Abitur programının genel özellikleri, öğrenme yaşantıları ve öğrenci kazanımları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarının amacı, deneyimi yaşayan insanların görüşlerine dayanarak deneyimin ne anlam ifade ettiğini belirlemektir (Patton, 1990; Creswell, 2007). Bu çalışma kapsamında incelenen olgu Abitur uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleridir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanımıştır(Creswell, 2007). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu; 1 Abitur alan, 1 Abitur almayan, 1 hem Abitur alan hem de Türk Eğitim sisteminde üniversite sınavına giren 3 öğrenci, ile 1 Abitur alan, 1 Abitur almayan, 1 hem Abitur alan hem de Türk Eğitim Sisteminde üniversite sınavına giren 3 mezun öğrenci olmak üzere 6 kişiden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Yarı Yapılandırılmış (Creswell, 2007) görüşme formları öğrencilerin Abitur uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere hazırlanmıştır. Görüşme formlarında kişisel bilgilere ek olarak, Abitur programının genel özellikleri, öğrenme yaşantıları ve öğrenci kazanımlarına yönelik sorular bulunmaktadır. Abitur'un bir olgunluk sınavı olduğu, İngilizce ve Almanca'yı akıcı konuşan, Fen ve Matematik derslerinde ileri seviye bilgiye sahip öğrenciler yetiştirdiği, Abitur derslerinde aktif katılımın zorunlu olduğu, Ezbere düşünmeden yorumlama yeteneğine sahip oldukları,öğrencilere kalıcı öğrenme imkanı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Abitur programının genel özelliklerine yönelik olarak;

Abitur'un bir olgunluk sınavı olduğu,

İngilizce ve Almanca'yı akıcı konuşan, Fen ve Matematik derslerinde ileri seviye bilgiye sahip öğrenciler yetiştirdiği,

Görsel öğrenmeye önem verdiği,

Öğrencilerin gerçek potansiyelini ortaya çıkardığı,

Öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya sevk ettiği,

Bilgiyi ezberlemekten çok bilgiyi kullanmaya odaklandığı belirtilmiştir.

Öğrenme yaşantılarına yönelik olarak;

Abitur derslerinde aktif katılımın zorunlu olduğu,

Derslerde öğrencilerin portfolyo hazırlama gerekliliği,

Fen derslerinin laboratuar ortamında yapıldığı ve öğrenilen bilgilerin gerçek yaşama uyarlandığı,

Matematik derslerinde bilgiyi ezberlemekten çok ispat yapılarak öğrenme sağlandığı,

İngilizce ve Almanca derslerinde metin çözümleme, paragraf yorumlama ve kitap inceleme ve tahlili çalışmaları yapılarak öğrencilerin yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirildiği belirtilmiştir.

Öğrenci kazanımlarına yönelik olarak;

Öğrencilere çalışma disiplini sağladığı,

Öğrencilerin pasif öğrenen olmadığı,

Sorgulayıcı düşünme becerilerini geliştirdiği,

Ezbere düşünmeden yorumlama yeteneğine sahip oldukları,

Öğrencilere kalıcı öğrenme imkanı sağladığı belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Abitur Programı, Program Değerlendirme, Öğrenci Görüşleri, İstanbul Lisesi

Kaynakça

Abitur Sınav Yönetmeliği. (1999) **Türkiye'deki Alman Lisesi ve İstanbul Lisesi öğrencilerinin**

Abitur sınavına katılabilmelerini sağlayan Abitur sınav yönetmeliği Almanya Eğitim Bakanlığı'nın 28.03.1977'de alınan ve 15.04.1999'da değiştirilen kararı.

Aytaç, K.(1999). **Federal Almanya Cumhuriyetinde Okul Sistemi.** Ankara**.** Engin Yayınevi.

Creswell, J. W. (2007). **Qualitative inquiry and research design: Choosing among fiveapproaches.** Sage Publications.

Fitzpatrick, J.L.,Sanders, J.R.&Worthen, B.R.(2012). **Program Evaluation AlternativeApproaches and practical Guidelines.**4th(ed). Bostaon: Pearson.

Güçtekin,N.(2015).**İstanbul Erkek Lisesi Tarihi (1184-1923).** İstanbul**.** İstanbul ErkekLiseliler Eğitim Vakfı Yayınları.

Henderson, J.L.(1964). The Abitur Examination in Germany. **The Educational Forum.** 28:2.179-186.

Kluge, F. (1989). **Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprahe 22.** Walter de Gruyter. Berlin.

Kültür Anlaşması. (1957). **Federal Almanya Cumhuriyeti ile Türkiye Cumhuriyeti Arasında Yapılan Anlaşma.**

İELEV (2006). **Düyun-ı Umumiye'den İstanbul (Erkek) Lisesine.** İstanbul.İstanbul Erkek Liseliler Vakfı Yayınları.

İELEV (2009). **Billur Bir Avizedir İstanbul Lisesinde Zaman Belgeleriyle 125 Yıl (1884-2009)**. İstanbul.İstanbul Erkek Liseliler Vakfı Yayınları.

M.E.B. (2015) **TEOG Sınavları Kılavuzu**. Ankara.

Neater, E.J. (1993). The Abitur Examination.**Language Learning Journal.**Vol. 7 p.19-21.

Patton, M.Q. (1990***). Qualitative Evaluation and Research Methods***. Newbury Park: Sage Publications.

Skylife (2009). Tarihin Tanığı: İstanbul Lisesi. **Skylife Dergisi**,4, 118-122.

Yıldırım, A.& şimşek, H.(2013). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9.Baskı).** Ankara. Seçkin yayıncılık.

(16433) Matematik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Estetik Değerinin Kazandırılmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

EDA SARIALİOĞLU
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

TANER ALTUN
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

AYBÜKE BAŞTÜRK
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler toplumun her yönünü etkilediği gibi eğitim öğretim politikalarına da yön vermektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde eğitim standartlarının yükseltilmesi adına eğitim sistemindeki öğretim programlarında sürekli güncellemeler yapılması bir ihtiyaç haline gelişmiş, öğretim programlarındaki bilişsel hedeflerle birlikte duyuşsal hedeflerin de toplumsal gelişim açısından önemli olduğu vurgulanmaya başlanmıştır (Aladağ, Kuzgun ve Kuşçuoğlu, 2017). Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de son yıllarda güncellenen öğretim programlarında bilişsel hedeflere paralel olarak duyuşsal kazanımlara da yer verildiği görülmektedir.

Öğrencilere duyuşsal beceriler kazandırmak adına öğretim programına konan en önemli unsurlardan birisi de değer öğretimidir. 2005'te yenilenen öğretim programlarında özellikle öğrencilere kazandırılacak değerlere yer verilerek öğrencilere içinde bulundukları topluma uygun çeşitli değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda okullarda dersler aracılığıyla yürütülen değerler eğitimi faaliyetleriyle öğrencilere iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıkları kazandırılması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte bu eğitimlerin diğer bir amacı da öğrencilerin kendi yaşamlarında sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişiliğe sahip olmalarını sağlamaktır. Bu nedenle öğrencinin topluma uyum sağlayan sağlıklı ve dengeli bir birey olarak yetişmesinde eğitim kurumları çok önemli bir role sahiptirler: Eğitim sistemindeki tüm ders programlarında değerler eğitiminin disiplinlerarası bir yaklaşımla kazandırılması bireyin çok yönlü gelişimini sağlamak adına önemli bir faaliyet olarak görülmektedir (MEB, 2017).

Bu çerçevede Milli Eğitim Bakanlığı tarafından en son güncellenen Matematik Dersi Öğretim Programında "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" gibi kök değerlere yer verilmiş olup aynı programda ayrıca esneklik, estetik, eşitlik, adalet ve paylaşım gibi değerlerin de uygun kazanımlarla ilişkilendirilmesi önerilmektedir. Yine aynı programın özel amaçları incelendiğinde matematik dersinin sanat ve estetik ile ilişkisini fark edebilecek öğrencilerin yetiştirilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir (MEB, 2018).

Estetik kelimesi felsefi açıdan "Güzelliği ve güzelliğin insan belleğindeki ve duygularındaki etkilerini konu olarak ele alan felsefe kolu, güzel duyu" (TDK, 2018) olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda estetik değerinin öğretim programlarında öğrencilere kazandırılacak olan duyuşsal alandaki önemli kavramlardan biri olduğu söylenebilir. Estetik eğitimin erken yaşlarda verilmesi ile ilgili değere ilişkin farkındalığı ve algısı güçlü bireyler yetiştirilmesi sağlanabilir (Gökay & Demir, 2006). Çocuklar yaşları ve zeka gelişimleri itibariyle birçok farklı alandaki öğrenmeleri aynı anda edinebilirler. Estetik değerini kazanan bir bireyin hayat disiplini kazanacağı, özgür ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olacağı öngörülmektedir (Gültekin, 2011). Hayat disiplini kazanmasını; daha önce fark etmediği detayları fark etmesi, renklerin uyumuna dikkat etmesi, defterlerini, çantasını düzenli tutması gibi örnekler verilebilir. Çocuklara kazandırılan estetik bakış açısı, hayat bakışlarını değiştirmekle birlikte toplumsal olarak da düzenin oluşmasında etkilidir.

İlgili alanyazın incelendiğinde eğitim ortamlarında estetik değerinin kazandırılmasına yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Aladağ, Kuzgun, & Kuşcuoğlu, 2017).

Çalışmada Matematik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan estetik değerini kazandırırken sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmanın sınırlı olan alanyazına ve eğiticilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımları çerçevesinde durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Durum çalışması, yeni ve kritik durumların derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan araştırma desenlerinden biridir (Yin, 2017). Bu çalışmada da 2017 matematik dersi öğretim programına dahil edilen estetik değerinin ve sınıf öğretmenlerinin ilgili değere ilişkin görüşlerinin derinlemesine betimlenmesi amaçlandığından, çalışmanın durum çalışması olarak desenlenmesi uygun görülmüştür. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi işe koşulmuştur. Bu kapsamda farklı hizmet yıllarına sahip, farklı sınıf düzeylerini okutan 4 kadın, 4 erkek olmak üzere 8 sınıf öğretmeni bu çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, nitel araştırmaya dayalı olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının olutşurulmasında öncelikle ilgili literatür taranmış ve

taslak sorular hazırlanmıştır. Bu sorular alan uzmanı ve dil uzmanı olmak üzere iki uzmana gönderilmiş ve gelen dönütler doğrultusunda bazı sorular revize edilerek, çalışmanın katılımcıları haricindeki bir sınıf öğretmeni ile soruların pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Tüm bu süreçlerden alınan dönütler doğrultusunda soruların nihai şekli verilmiş ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Analiz sürecinde sürekli karşılaştırmalı analiz metodundan yararlanılarak, görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilerek kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler tablolar halinde sunularak, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bu çalışmanın amacı, matematik dersinde estetik değerinin kazandırılmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmektir. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış olup, çalışma grubu farklı hizmet yıllarına sahip, farklı sınıf düzeylerini okutan 4 kadın, 4 erkek olmak üzere 8 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Çalışmanın verileri, nitel araştırmaya dayalı olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin estetik değerine obje odaklı anlamlar yükledikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre katılımcı öğretmenler, estetik değerinin kazandırılmasının öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine çok yönlü katkılar sağlayacağını düşünmektedirler. Ayrıca sınıf öğretmenleri matematik öğretim programlarında estetik değerinin ayrıntılı açıklanmadığını ve bu değere ilişkin örnek etkinlik ve uygulamaların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre katılımcı öğretmenler öğrencilere matematik dersinde estetik değerini kazandırabilmek için özellikle geometri ve simetri gibi konularda farklı materyallerden yararlandıklarını ifade etmiş, ayrıca estetik değerini disiplinlerarası bir yaklaşımla ele aldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin estetik değerini kazandırmada yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri de göz önünde bulundurularak önerilerde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin estetik kavramına ilişkin bilgilerinden yola çıkılarak; estetik değerinin programdaki yeri, programın bu değeri kazandırmadaki yeterliliği, öğretmenlerin estetik değerini kazandırırken yaşadıkları sorunlara ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerine ulaşılmak amaçlanmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenler; estetik değeri kavramına, obje odaklı anlamlar yüklemişlerdir.

Estetik değerinin programa dahil olması hakkında görüşlerini belirten öğretmenler buna sebep olarak; öğrencilere estetik bakış açısı kazandırmak, matematiğin yalnızca somut verilere ve ezbere dayalı bir ders olduğu algısını yıkmak, öğrencilerin matematik dersine farklı bakmalarını, dersi sevmelerini sağlamak ve öğrencilerde var olan estetik algısı eğitim süreci içerisinde geliştirilmek istendiğini belirtmiştir.Daha sonra estetik değerini aktarmada programın yeterliliği açısından görüşlerini belirten sınıf öğretmenleri, Matematik dersi öğretim programında daha ayrıntılı açıklanması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler, eğitim sürecinde uygulanacak örnek etkinlik ve uygulamaların programda yer almadığına değinmişlerdir.

Estetik değerinin öğrencilere kazandırılmasının öğrencilerin yaşantısına katkısı araştırmaya katılan öğretmenler tarafından akademik hayata katkıları ve günlük hayata katkıları şeklinde iki başlık oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler : estetik, matematik eğitimi, sınıf öğretmeni, değer

Kaynakça

Aladağ, S., Kuzgun, M. P., & Kuşcuoğlu, G. (2017). Hayat Bilgisi Dersinde Estetik Değerinin Kazandırılmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 195-211. doi:10.17556/erziefd.303763

Gökay, M., & Demir, A. (2006). Farklı Eğitim Seviyelerinde Estetik Beğeni. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 329-342. http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/531/511 adresinden alındı

Gültekin, T. (2011). Sanat Eğitiminde Estetik Değerlerin Gelişimi Sürecinde Çocuk ve İletişim. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 1-14.

MEB (2017). Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4. Sınıf), Internet Adresi: https://kayapinar.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/07153516_karar_503.pdf Erişim Tarihi:23.01.2018

MEB. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

TDK. (2018). *Güncel Türkçe Sözlük.* http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=ESTET%C4%B0K Erişim Tarihi:23.01.2018

Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması ve uygulamaları.* İlhan Günbayı (Çev.). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

(16463) Eğitim Fakültesi Programlarının Öğretmenlik Yeterliklerini Kazandırma Durumu (Anadolu Üniversitesi Örneği)

DEMET SEVER
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

BÜLENT ALAN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Küreselleşme, her alanda sınırların kalkması ile siyasal, ekonomik ve kültürel alanda tüm dünya ülkelerinin bütünleşmesi olarak tanımlanmaktadır. Farklı bakış açılarıyla olumlu ya da olumsuz bir süreç olarak değerlendirilen küreselleşme, ülkelerin iç dinamiğini oluşturan pek çok sistemi doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Küreselleşme sürecinden sadece etkilenmemek, bu sürece yön vermek ve çıktılarını en etkili biçimde değerlendirmek için öncelikle ülkenin geleceğini şekillendirecek insan gücünü 21. yüzyıl becerilerine sahip ve küresel dünyanın evrensel değerlerini benimsemiş olarak yetiştirecek bir eğitim sistemi yapılandırmak gerektirmektedir. Bunu başarmanın ilk adımlarından biri ise gelecek nesiller üzerinde önemli sorumlulukları olan öğretmenlerin gerekli mesleki yeterlikler doğrultusunda eğitilmelerini sağlamaktır (Saavedra ve Opfer, 2012).

Kavramsal olarak 400 yıl öncesine dayanan küreselleşmenin (Çelebi, 2016a) sonucu olarak ekonomi, siyaset, kültür, eğitim ve çevrebilim gibi konu alanlarında ortak bir payda da buluşmayı amaç edinen ülkeler pek çok farklı uluslararası örgütün yapılanmasında rol oynamışlardır. Bugün Avrupa Birliği (AB) de 28 üyesi ile bu sürecin sonucunda doğmuş önemli yapılanmalardan biridir. Ülkemizde de özellikle 1999 yılında AB üyeliğinin kabulünden sonra küreselleşme doğrultusunda eğitimin iyileştirilmesi yönünde atılan adımlar artmıştır. Türkiye, eğitim sistemi ile bu sürece uyum sağlayabilmek için AB ile gerçekleştirdiği ortak protokoller doğrultusunda hem genç hem de yetişkin öğrenenlere yönelik pek çok projeyi ortak ülkelerle birlikte Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) gibi kurumlar aracılığıyla gerçekleştirmiştir (Çelebi, 2016b).

Türkiye'nin AB'ye giriş sürecinde üzerinde durması gereken önemli bir boyutta öğretmen eğitimidir. AB üyesi ülkeler ile Türkiye'nin öğretmen yetiştirme süreci pek çok noktada ortak özelliğe sahip olsa da, Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının sürekli değiştirilmesi yetişen öğretmenlerin nitelik sorunu yaşamasına neden olmaktadır. AB'nin yasama sürecini başlatan, ayrıca Birliğin yürütme organı olarak AB müktesebatını, bütçeyi ve programları uygulamaktan ve idari denetimden sorumlu kurum olarak Avrupa Komisyonu (Türkiye Cumhuriyeti Avrupa Birliği Bakanlığı, 2015), 2013 yılında dünyada yaşanan sosyo-ekonomik ve kültürel değişiklikleri göz önüne alarak hem bugün hem de gelecekte öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlikleri belirleyerek bir rapor yayımlamışlardır. 2005 yılında tam üyelik müzakerelerine başlayan Türkiye'nin bu süreçte iyileşmeye yönelik atacağı her adım önemli görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen eğitim programlarının Avrupa Komisyonu tarafından belirlenen yeterlikleri ne ölçüde kazandırıldığının belirlenmesinin de yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırmada Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak öğrenim gördükleri lisans programının öğretmen yeterliklerini ne ölçüde kazandırdığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Programların öğretmen yeterliklerini kazandırma noktasında olumlu ve olumsuz yanlarını önemli paydaşlardan biri olan öğrencilerin bakış açısıyla ortaya koyacak olan araştırma sonuçlarının, programların geliştirilmesi sürecinde göz önüne alınması gereken önemli bir girdi olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, programın diğer paydaşlarının da araştırma sonuçlarından yararlanarak programların ve işleyiş süreçlerinin iyileştirilmesi boyutunda öz değerlendirme yapma olanağı bulacakları umulmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması olarak desenlenen araştırmada 2016-2017 Öğretim Yılı Güz Döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 9 farklı lisans programında öğrenim gören 14 öğretmen adayıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde sürdürülen programların öğretmenlik yeterliklerini ne ölçüde kazandırıldığının değerlendirilerek bir yargıya varılması amaçlandığından değerlendirme amaçlı durum çalışması olarak nitelendirilebilir (McMillan, 2004; Gall, Gall ve Borg, 1999; Merriam, 1998). Bununla birlikte, araştırmada bir programın değeri ya da yararlılığını ya da bireye, gruba, hizmet sunulan kuruma ya da topluluğa uygunluğunun belirlenmesine yönelik öğrencilerden görüş alınarak katılımcı odaklı program değerlendirme modelinden yararlanılmıştır (Melrose, 2006).

Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu öğretmen eğitimi ve nitel araştırma alanında uzman 5 öğretim üyesinin görüşüne sunularak düzenlenmiştir. Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden katılımcılara önce araştırma hakkında

sözlü ve yazılı bilgi verilmiş daha sonra araştırma onam formlarını okuyarak imzalamaları istenmiştir. Yarı- yapılandırılmış görüşmeler katılımcılar tarafından belirlenen zamanlarda araştırmacının ofisinde ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verilerinin, tümevarım analizi yoluyla çözümlenmesi ve bu süreçte nitel veri analiz programı olan NVivo'dan yararlanılması düşünülmektedir. Tümevarım analizi ile veriler üzerinde kategorilerin, temaların ve örüntülerin ortaya çıkarılması (Patton, 2002) amaçlanmaktadır. Bu amaçla analiz sürecinde öncelikle ses kayıtlarının dökümü yapılarak doğruluğu kontrol edilecektir. Ardından araştırma amacına bağlı kalınarak araştırmacılar kodlama ve temalandırma işlemlerini gerçekleştirecektir. Temalar üzerinde görüş birliğine varıldıktan sonra bulguların inandırıcılığını güçlendirmek için katılımcı teyidine başvurulması planlanmaktadır.

Eğitim Fakültesi Programlarının Öğretmenlik Yeterliklerini Kazandırma Durumu (Anadolu Üniversitesi Örneği)

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Programların öğretmen yeterliklerini kazandırma noktasında olumlu ve olumsuz yanlarını önemli paydaşlardan biri olan öğrencilerin bakış açısıyla ortaya koyacak olan araştırma sonuçlarının, programların geliştirilmesi sürecinde göz önüne alınması gereken önemli bir girdi olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, programın diğer paydaşlarının da araştırma sonuçlarından yararlanarak programların ve işleyiş süreçlerinin iyileştirilmesi boyutunda öz değerlendirme yapma olanağı bulacakları umulmaktadır.

Araştırma verilerinin, tümevarım analizi yoluyla çözümlenmesi ve bu süreçte nitel veri analiz programı olan NVivo'dan yararlanılması düşünülmektedir. Tümevarım analizi ile veriler üzerinde kategorilerin, temaların ve örüntülerin ortaya çıkarılması (Patton, 2002) amaçlanmaktadır. Bu amaçla analiz sürecinde öncelikle ses kayıtlarının dökümü yapılarak doğruluğu kontrol edilecektir. Ardından araştırma amacına bağlı kalınarak araştırmacılar kodlama ve temalandırma işlemlerini gerçekleştirecektir. Temalar üzerinde görüş birliğine varıldıktan sonra bulguların inandırıcılığını güçlendirmek için katılımcı teyidine başvurulması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen yeterlikleri, öğretmen adayları, program değerlendirme

Kaynakça

Türkiye Cumhuriyeti Avrupa Birliği Bakanlığı (2015, 6 Kasım). Avrupa Komisyonu. Erişim adresi: https://www.ab.gov.tr/45629.html

Çelebi, N. (2016a). *Küreselleşmeye genel bir bakiş*. Nurhayat Çelebi (Ed.), Küreselleşme ve Eğitime Yansımaları içinde (s.1-53). Ankara: Nobel.

Çelebi, N. (2016b). *Avrupa Birliği ve eğitim*. Nurhayat Çelebi (Ed.), Küreselleşme ve Eğitime Yansımaları içinde (s.129-182). Ankara: Nobel.

Gall, J. P., M.D. Gall ve W.R. Borg. (1999). *Applying educational research* (A Practical Guide). Dördüncü basım. New York: Longman.

McMillan,J. H. (2004). *Educational research* (Fundamentals For The Consumer). Dördüncü Basım. Boston: Pearson education, Inc.

Melrose, M. (1998). Exploring paradigms of curriculum evaluation and concepts of quality. *Quality in Higher Education,* 4 (1), 37-43.

Merriam, B. S.(1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Patton, M.Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods. USA: Sage Publications.

Saavedra, A. R. ve Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-Century skills requires 21st-Century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94 (2), 8-13. Erişim adresi: https://www.rand.org/pubs/external_publications/EP51080.html

(16464) Türkiye'deki Araştırma- Sorgulama Öğrenme Yaklaşımı Konulu Araştırmaların İncelenmesi

MUZAFFER ÖZER
MEB

MUZAFFER ÖZER
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde insanın duygularının, düşünce yapılarının değişmesi ve beynin işleyiş yapısının çözümlenmesi ile birlikte, toplumu oluşturan kavramlarda değişmeye başlamıştır. Teknoloji ve bilimin daha öncelikli bir konuma geldiğini de düşünürsek, günlük yaşam problemleri, bu problemler karşısında insan davranışları da değişmekte olup, bu yeni oluşan kurallar bütününe uyum sağlamak için toplumu oluşturan bireylerin de belli süreçlerden geçmesi ve dünyaya ayak uydurması da bir gereklilik haline gelmiştir. (Köseoğlu, Kavak, 2001) Bireylerde bu yeni değişen dünya düzenine uygun olarak, bilgiyi üretme, bilgiye yeni boyutlar kazandırma, bilgiye nasıl ulaşacağını bilme, bilgiyi kullanma bireylerde bulunması gereken özellikler olarak söylenebilir. Yani teknolojik anlamda meydana gelen değişime ayak uydurabilmek için, bireylerin; araştıran, sorgulayan, kendi öğrenmesinden sorumlu, bilgiye yeni boyutlar kazandırabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, yaratıcılık becerisini kullanabilen, üst düzey becerilere sahip, çevresinde olup bitenden haberdar, esnek, teknolojiden faydalanabilen, düşündüklerini kolayca ifade edebilen, toplum içinde yaşamaya uyum sağlama özelliklerine sahip olması gerekmektedir. (Şen, Erişen, 2002) Bireylerde ve toplumlarda gerçekleşmesi gereken bu değişime paralel olarak, tüm dünyada okutulan ve geliştirilen eğitim programlarında da değişimler olmaktadır. Araştıran, sorgulayan, çözüm üretip eleştiren, yansıtıcı düşünen bireyler yetiştirilmesi için, öğretim sürecinin de bu becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. (Ören, vd., 2011) 20. Yüzyılda Piaget, Ausubel, Von Glaserfeld, Vygotsky, Bruner, Dewey gibi eğitim konusunda araştırmalar yapmış kişilerin ortaya koyduğu görüşlerin de etkisiyle müfredat reformları geliştirilmiş ve dünya genelinde yapılan bu reformlarında temel felsefe olarak yapılandırmacı yaklaşım ön plana alınmıştır.(Bayır, Köseoğlu, 2013) Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenme zihinsel bir süreçtir. Zihinde bilgi ön bilgilerin ışığında incelenip anlamlandırılır, bir araya getirilir. Biriktirme ve ezberden farklı olarak öğrenme; anlama, sorgulama, kendi öğrenmelerinin farkında ve sorumluluğunda olma, sorun çözme yoluyla bilgiyi anlamlı hale getirme ve bilgiler arasında bağ kurma süreçlerini içerir. Yani öğrenci süreçte aktif ve kendi öğrenmesinden sorumludur. (Güneş, 2011) Ülkemizdeki eğitim politikaları da değişen bu dünya düzenine uyum sağlamak için son yıllarda değişime uğramak durumunda kalmıştır. 2000'li yılların başında hız kazanan bu değişim ihtiyacı sonucu olarak öğretim programları revize edilmiştir. (MEB, 2005; MEB, 2013) Örneğin Fen bilgisi dersi için, 2005 programı ile beraber, çağın gereklerine uygun olarak teknoloji kavramı programda ön plana çıkmaya başlamış ve dersin adına fen ve teknoloji olarak değiştirilmiş, 2013 yılında değişen program ile dersin adı Fen Bilimleri dersi olarak güncellenmiştir. (MEB, 2005; MEB, 2013) 2013 Fen bilimleri dersi öğretim programında ayrıca yapılandırmacı yaklaşımdan sonra öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunda ve bilincinde olduğu, sürece aktif bir şekilde dahil olduğu, bilgiyi kendi zihninde yapılandırmasına olanak tanıyan, araştırma ve sorgulama aktivitelerini ön plana alan araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisi benimsenmiştir. (MEB; 2013) Sorgulamaya dayalı öğrenme, hem fen bilimleri dersi öğretim programının temel amacı olması, hem de bilim yapmayı içermesi nedeniyle en uygun yöntemlerden birisidir. Bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasının son yıllarda ön plana alındığını da dikkate alırsak, eğitim ortamlarının öğrencilerin bilimi ve bilimin nasıl yapılması gerektiğini öğrenecekleri, onların eleştirel ve yansıtıcı düşünme, günlük hayatla ilgili problemler çözme becerilerini geliştirecekleri araştırma sorgulama süreçlerini de içerisine alan araştırma sorgulama yaklaşımının uygulanacağı ortamlar oluşturulması bir zorunluluk haline gelmiştir. (Akben, 2015) Bu nedenle bu çalışmanın amacı, araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile alakalı Türkiye'de yapılan çalışmaların incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Yapılan bu çalışmada veriler, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmıştır. Dokümanlar, nitel olarak yürütülen araştırmalarda başvurulan önemli veri kaynaklarıdır. Doküman inceleme; araştırılan konu ile ilgili bilgi içeren yazılı ve yazısız materyallerin incelenmesi ve analizidir. Bu kaynaklar yazılı kaynaklar olabileceği gibi(kitap, dergi, makale, mektup, günlük vb.) film, fotoğraf, belgesel gibi görsel materyaller de olabilir. Araştırılan konuya bağlı olarak hangi dokümanların analiz edileceğine karar verilir. (Metin, 2015) Var olan dokümanların incelenmesi söz konusu olduğu için, nitel araştırmalarda kullanılan bir teknik olarak gösterilebilir. Doküman inceleme, tek başına yapılıp uygulanabileceği gibi, bir konu hakkında yapılan araştırmaları ve bulunan bulguları desteklemek amacıyla da kullanılabilir. Bu çalışmanın evrenini Türkiye'de yapılan araştırma sorgulama yaklaşımı konulu çalışmalar oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunu ise, veri tabanlarından; "araştırma sorgulama", "araştırma sorgulama yaklaşımı", "inquary based learning" anahtar kelimeleri ile yayınlanmış tezler taranmış, taramalar sonucunda ulaşılan 57 ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanmış makale ve 40 yayınlanmış ve yayınlanmamış tez oluşturmaktadır. (2016 Mayıs ayına kadar yazılmış olan makale ve tezler) Aynı zamanda seçilen makalelerden, makalelerin başlığında araştırma sorgulama ile ilgili ifadelerin bulunmasına dikkat edilmiş, başlığı

içerisinde araştırma sorgulama ifadesi olmayan makaleler kapsam dışı bırakılmıştır. Literatür taraması sonucu ulaşılan makaleler, Gül, Sözbilir (2015) çalışmasından yola çıkarılarak, yayınlanma yılı, konu, ulusal- uluslararası dergilerde yayınlanma, örneklem grubu, yöntem, veri toplama araçları ve sayısı, veri analizi teknikleri ve sayısı, elde edilen sonuçlar yönünden incelenmiş ve analiz edilmiş, frekans ve yüzdelik değerleri bulunup histogram grafiği olarak gösterilmiştir.

Bu araştırmanın amacı; Türkiye'de araştırma sorgulama yaklaşımı konulu yapılan çalışmaların incelenmesidir. Araştırmanın veri kaynağını literatürdeki çalışmalar oluşturduğu için, bu araştırma doküman inceleme yöntemine göre yürütülmüştür. Veri kaynakları olarak, 57 makale ve 40 yayınlanmış ve yayınlanmamış teze ulaşmış ve incelenmiştir. Bulunan makale ve tezler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin frekans ve yüzdelik değerleri hesaplanmış ve bulgular tablo ve grafiklerle sunulmuştur. Sonuç olarak, Türkiye'de araştırma sorgulama yaklaşımı hakkında yapılan çalışmaların son yıllarda arttığı, bilimsel süreç becerileri, başarı, tutum üzerinde olumlu ve anlamlı değişikliklere yol açtığı görülmüştür. Yapılan çalışmaların örneklemini daha çok öğrencilerin oluşturduğu, öğretmenlere yönelik çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlara yönelik önerilerle tamamlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarında araştırma sorgulamaya dayalı öğrenmenin, öğrencilerin başarılarına (Çelik & Çavaş, 2013; Gençtürk & Türkmen, 2007; Karakaya, vd. 2013; Sarı & Güven 2013; Şahin & Yazgan, 2013; Ulu, Bayram, 2014), tutumlarına (Çelik & Çavaş, 2013; Duran, 2015; Gülhan & Yurdatapan, 2014; Tatar & Kuru, 2009; Yaşar & Duban, 2009), bilimsel süreç becerileri (Bozkurt,2012; Duran,2015; Duru, vd.,2011; Kaya & Yılmaz, 2016; Karışan, vd.,2016) üzerinde olumlu sonuçlar verdiğini; deney ve kontrol grupları arasında anlamlı derecede farklılık olduğunu görülmektedir. Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme uygulamalarının uygulandığı gruplarda görüşlere bakıldığında; grubun, uygulamaları eğlenceli, merakl artırıcı, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bulduğu (Çalışkan, 2008), olumlu anlayış oluşturduğu (Akben, 2015), konuları daha iyi kavramalarını sağlayıp, bilgilerin daha kalıcı olduğu (Bozkurt, vd., 2013) gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenmenin aynı zamanda, tutum (Duru, vd., 2011), laboratuvar endişesi (Şahin & Usta Gezer, 2014), kütüphanede kaynak tarama bilgileri, internet kullanımı (Tatar &Kuru, 2009) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığına dair çalışmalar da bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Araştırma sorgulama yaklaşımı, doküman inceleme, içerik analizi, araştırma eğilimleri, Türkiye.

Kaynakça

Kavak, N.& Köseoğlu, F. (2001). Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 139-148. Öğretim Programına Yönelik Görüşleri. Ekev Akademi Dergisi, 17(56), 11-22

Şen, H. Ş. ve Erişen, Y. (2002). Effective teaching specialities of teacher trainers working at teacher training ınstitutions. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1), 99- 116.

Ören, F. Ş., vd. (2011). Analoji ve Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı
Temelli Rehber Materyal Geliştirme Çalışması: "Madde ve Değişim" Öğrenme Alanı. Kuramsal Eğitimbilim, 4(2), 30- 64

Bayır, E. & Köseoğlu, F. (2013). Kimya Öğretmen Adaylarında Sorgulayıcı Araştırma Odaklı Öğretime İlişkin Anlayış Oluşturma. Asya Öğretim Dergisi, 1(2), 29- 43

Güneş, F. (2011). Verimlilikte Şartlandırıcı Değil Sorgulayıcı Eğitim.
www.vizyon21yy.com

MEB (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu
(4-5. sınıflar), Ankara: MEB Yayınları
MEB(2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) Fen Bilimleri 3-8 Öğretim Programı.
http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretimprogramlari/icerik/72

Akben, N. (2015). Açık Sorgulama Temelli Laboratuvar Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Madde Konusundaki Kavram Yanılgılarına Etkisi. International Online Journal of Educational Sciences, 7(3), 164- 178

Metin, M. (Ed.). (2015). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma
yöntemleri. Ankara: Pegem akademi

Gül, Ş & Sözbilir, M(2015). Biology Education Research in Turkey. Eurasia
Journal of Mathematics, Science& Technology Education. 11(1), 93-109.

Çelik, K. & Çavaş, B., (2012). Canlılarda Üreme Büyüme ve Gelişme Ünitesinin Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yöntemi ile İşlenmesinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Bilimsel Süreç Becerilerine ve Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Ege Eğitim Dergisi. 13 (2), 50- 75

Gençtürk, H. A. & Türkmen, L. (2007). İlköğretim 4. sınıf fen bilgisi dersinde sorgulama yöntemi ve etkinliği üzerine bir çalışma. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1), 277-292

Karakaya, Y. & Bilgin, İ., Sürücü, A. (2013). Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının üniversite öğrencilerinin Genel Fizik Laboratuvarı 1 dersindeki başarı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 10(21), 237- 250.

Sarı, U. & Güven, G. B. (2013). Etkileşimli Tahta Destekli Sorgulamaya Dayalı Fizik Öğretiminin Başarı ve Motivasyona Etkisi ve Öğretmen Adaylarının Öğretime Yönelik Görüşleri. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi. 7(2), 110- 143

Şahin, F. & Sağlamer-Yazgan, B. (2013). Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. Sakarya University Journal of Education, 3(3), 107-122.

Ulu, C. & Bayram, H. (2014). Fen Öğretiminde Laboratuvar Uygulamalarında Araştırma Sorgulamaya Dayalı Bir Yaklaşım: Bilim Yazma Aracı. International Journal of New Trends in Arts, Sports& Science Education. 3(4), 21- 34

Duran, M. (2015). Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımına uygun rehber materyal geliştirme süreci ve öğrenci görüşleri. International Online Journal of Education Science. 7(3), 179- 200

Gülhan, F. & Yurdatapan, M. (2014). 5 E Modeline Uygun Araştırma Sorgulamaya Dayalı Etkinliklerin 5. Sınıf Öğrencilerinin Çevre ile İlgili Tutum ve Davranışlarına Etkisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 11(27), 237- 258

Tatar, N., Kuru, M. (2009). Açıklamalı Yöntemlere Karşı Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı: İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkileri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1), 142-12

Yaşar, Ş.,& Duban, N. (2009). Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik öğrenci görüşleri. İlköğretim Online, 8(2), 457- 475

Çalışkan,H.(2008). Eğitimcilerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıyla ilgili algıları. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(1), 153-170

(16545) PISA 2015 Sonuçlarına Göre Türkiye'de Öğretim Sürecinin Karakteristiği

YUSUF CANBOLAT

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'nin 2003 yılından itibaren katıldığı PISA araştırmalarına göre okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen bilimleri okuryazarlığı puanları ortalamanın önemli düzeyde altındadır (OECD, 2016c). 2003 yılından günümüze zorunlu eğitimin on iki yıla çıkarılması ve ortaöğretimin yeniden yapılandırılması gibi kapsamlı reformların gerçekleştirilmesi, FATİH Projesi gibi eğitimin niteliğine yönelik projelerin hayata geçirilmesi, eğitim yatırımlarının ve öğretmen istihdamının artırılması, öğretim programlarında önemli değişiklikler yapılmasına karşın Türkiye'nin PISA puanları OECD ortalamasının altında kalmıştır. 2012 uygulamasına kadar her üç alanda da belirli bir ivme ile artış sağlayan puanlar, 2015 uygulamasında önemli bir düşüşle 2003 yılındaki ortalama puanların gerisine düşmüştür (OECD, 2016b).

PISA öğrenci performansının yanı sıra birçok farklı boyutta eğitim sistemleri hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Öğrenci başına eğitim harcaması, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, sosyo ekonomik düzey, ebeveynlerin eğitim durumu gibi göstergelerde Türkiye'nin durumunu karşılaştırmalı bir biçimde ele alan birçok çalışma bulunmaktadır (Aydın, Selvitopu & Kaya, 2017; Aydın, Sarıer & Uysal, 2012; Berberoğlu & Kalender, 2005; Demir & Kılıç, 2010; Kahraman, & Çelik, 2017; Karabay, Yıldırım & Güler, 2015; Ovayolu & Kutlu, 2011, Özdemir & Gelbal, 2014; Özer Özkan, 2016; Özmusul 2013; Yıldırım, Şahin, & Sezer, 2017; Yorulmaz, Çolak &, Ekinci, 2017; Ziya, Dogan, & Kelecioglu, 2010). Ancak PISA kapsamında yer alan ve öğrenci başarısı üzerinde önemli etkileri olan öğretme süreci konusu az sayıda araştırmaya konu olmuştur (Acar & Öğretmen, 2012; Anagün, 2011; Anıl, 2009). Türkiye'nin PISA'ya katılan diğer ülkelere kıyasla nasıl bir öğretim sürecine sahip olduğu konusu eğitim politikaları açısından önem arz etmektedir. Çünkü genel ekonomik ve sosyal değişkenlerden farklı olarak öğretim sürecinin eğitim sistemi içerisinde daha fazla kontrol edilebilir ve geliştirilebilir bir değişken olması bu bağlamda gerçekleştirilecek araştırmaların önemini artırmaktadır. Nitekim dünya genelinde en iddialı eğitim reformlarının önemli bir bölümünün öğretimin niteliğini artırmaya yönelik gerçekleştirilmesi bu gerçeği doğrulamaktadır (OECD, 2016d). Dolayısıyla Türkiye'de nitelikli eğitim politikaları ve reformları için gereken zeminin oluşması için öğretimin niteliğine dair karşılaştırmalı araştırma literatürünün zenginleşmesi oldukça önemlidir.

Üç yılda bir gerçekleştirilen PISA uygulamasının her bir döngüsünde okuma becerileri, fen bilimleri okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığı alanlarından birine daha fazla ağırlık verilmekte ve 2015 uygulamasında ağırlıklı alan olan fen bilimleri okuryazarlığıdır (OECD, 2016c). PISA kapsamında öğrenci anketleri aracılığıyla toplanan; öğretimde esneklik, disiplin, öğretmen odaklı öğretim ve sorgulama temelli öğretim başlıklarına dair veriler toplanmaktadır (OECD, 2016b). Söz konusu dört başlık bu araştırma kapsamında "öğretim sürecinin genel karakteristiği" olarak tanımlanmıştır.

Türkiye'de PISA fen bilimleri okuryazarlığı özelinde öğretme sürecinin esneklik, disiplin, öğretmen odaklı öğretim ve sorgulama temelli öğretim boyutlarını öğrencilerin görüşleri aracılığıyla incelemeyi amaçlayan bu araştırmada sınıf içi öğretme sürecine ilişkin genel eğilimler, olumlu ve olumsuz yönler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın alt problemleri ise Türkiye'de fen bilimleri okuryazarlığına yönelik öğretim sürecinin:

Öğretimde esneklik özelliği diğer ülkelerle karşılaştırıldığında nasıldır? Öğretimde esneklik özelliği bölgelere ve program türlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretimde disiplin diğer ülkelerle karşılaştırıldığında nasıldır? Öğretimde disiplin özelliği bölgelere ve program türlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen odaklı öğretim diğer ülkelerle karşılaştırıldığında nasıldır? Öğretmen odaklı öğretim özelliği bölgelere ve program türlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Sorgulama temelli öğretim diğer ülkelerle karşılaştırıldığında nasıldır? Sorgulama temelli öğretim bölgelere ve program türlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Araştırma öğrencilerin fen bilimleri okuryazarlığına yönelik öğretim sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koyan bir tarama araştırmasıdır. Tarama araştırmaları bir konuya ya da bir olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek,

tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre, görece daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Türkiye'de örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören 15 yaş grubundaki 1.324.089 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem ise PISA 2015 uygulamasının gerçekleştirildiği İBBS (İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması) Düzey 1'e göre 12 bölgeyi temsil eden 61 ilden 187 okul ve 5895 öğrenciden oluşmaktadır (MEB, 2016).

Verilerin Analizi

Araştırmada PISA 2015 fen bilimleri okuryazarlığı alanında öğretimde esneklik, disiplin, öğretmen odaklı öğretim ve sorgulama temelli öğretim boyutlarında öğrenciler tarafından cevaplanan anket verileri kullanılmıştır. Esneklik, disiplin ve sorgulama temelli öğretim boyutlarının her birinde ortalama 5'er maddeden oluşan anketler kullanılmıştır. Öğrencilere, öğretmenlerinin bu boyutların özelliklerine yönelik davranışları ne sıklıkta sergiledikleri sorulmuştur. Öğrenci cevapları "bütün derslerde/neredeyse bütün derslerde" "birçok derste" "bazı derslerde" "hiçbir derste/ neredeyse hiçbir derste" dörtlü likert tipi maddelerle toplanmıştır. Bu veriler ülkelere göre karşılaştırma imkânını daha işlevsel kılmak adına standardize edilmiştir (X=0; ss=1).

Veriler Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı'nın (OECD) PISA veri tabanından elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma ile alt değişkenlere göre farklılaşmayı incelemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Ülkelere ve bölgelere göre değişimi karşılaştırmalı olarak sunmak için sütun grafiklerine sıklıkla başvurulmuştur.

Türkiye'de, fen bilimleri okuryazarlığı alanında öğretme sürecinin esneklik, öğretmen odaklı öğretim, sorgulama temelli öğretim ve sınıf içi disiplin boyutlarını öğrenci görüşleri aracılığıyla incelemeyi amaçlayan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. PISA 2015 öğrenci anketlerine dair verilerin kullanıldığı araştırmanın örneklemini Türkiye'de örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören, 12 bölgeden, 61 ilden ve 187 okuldan 5895 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma ile alt değişkenlere göre farklılaşmayı incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye'de fen bilimleri öğretiminin öğrenci ihtiyaçlarına göre esneklik özelliği OECD ortalamasının üzerindedir. Benzer bir biçimde, Türkiye öğretmenlerin geribildirim mekanizmalarını kullanma sıklığının yüksek olduğu ülkeler arasında yer almaktadır. Ancak, PISA puanlarını önemli düzeyde etkileyen, öğretmenlerin bilimsel görüşlerini yeterince açıklaması ve düşüncelerini dayanaklandırması gibi hususları içeren öğretmen odaklı öğretime dair ortalama OECD ortalamasının altındadır. Bununla birlikte öğretmen odaklı öğretime dair sonuçlar ilköğretim, genel ortaöğretim ve mesleki teknik eğitim program türlerine göre istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılaşmamaktadır. Türkiye, PISA'ya göre fen bilimleri okuryazarlığı puanını ortalama 11 puan artıran sınıf içi disiplin ikliminin düşük olduğu ülkeler arasında yer almaktadır. Bölgelere göre incelendiğinde Akdeniz bölgesi dışında diğer tüm bölgelerin disiplin iklimi indeksi OECD ortalamasının altındadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

PISA 2015 sonuçlarına göre Portekiz, Meksika, Danimarka, Kanada'da öğretmenler dersi öğrenci ihtiyaç ve bilgi düzeyine uygun işleme gibi hususları içeren öğretim sürecinde ilkesini daha çok kullanmaktadır. Türkiye'de ise fen bilimleri öğretiminin esneklik özelliği OECD ortalamasının üzerindedir ve bu anlamda İzlanda, Norveç ve İsveç gibi ülkelerle benzerlik göstermektedir.

Türkiye öğretmenlerin geribildirim mekanizmalarını kullanma sıklığının yüksek olduğu ülkeler arasında yer almaktadır. Ancak, PISA puanlarını önemli düzeyde etkileyen, öğretmenlerin bilimsel görüşlerini yeterince açıklaması ve düşüncelerini dayanaklandırması gibi hususları içeren öğretmen odaklı öğretime dair ortalama puanlar OECD ortalamasının altındadır. Bununla birlikte öğretmen odaklı öğretime dair sonuçlar ilköğretim, genel ortaöğretim ve mesleki teknik eğitim program türlerine göre istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılaşmamaktadır.

Türkiye, PISA'ya göre fen bilimleri okuryazarlığı puanını ortalama 11 puan artıran sınıf içi disiplin ikliminin düşük olduğu ülkeler arasında yer almaktadır. Söz konusu göstergenin en yüksek olduğu ülkeler Japonya, Kore ve A.B.D; en düşük olduğu ülkeler ise Fransa, Çek Cumhuriyeti ve Fransa'dır.

Anahtar Kelimeler : Fen bilimleri okuryazarlığı, öğretimde esneklik, öğretimde disiplin, sorgulama temelli öğretim.

Kaynakça

Acar, T. & Öğretmen T. (2012) Çok Düzeyli İstatistiksel Yöntemler ile 2006 PISA Fen Bilimleri Performansının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim / Education and Science* Cilt 37, Sayı 163, 178-189.

Anagün, Ş. S. (2011) PISA 2006 Sonuçlarına Göre Öğretme-Öğrenme Süreci Değişkenlerinin Öğrencilerin Fen Okuryazarlıklarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim / Education and Science* Cilt 36, Sayı 162, 84-102.

Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA) nda Türkiye'deki Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarılarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim /Education and Science* Cilt 34, Sayı 152, 87–100.

Aydın, A , Selvitopu, A , Kaya, M . (2017). PISA 2012 Sonuçları ve Eğitim Yatırımları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42 (42), 45-58.

Aydın, A., Sarıer, Y. & Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Değişkenler Açısından PISA Matematik Sonuçlarının Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim /Education and Science* Cilt 37, Sayı 164, 20-30

Berberoğlu, G. & Kalender, İ. (2005). Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PİSA Analizi. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 4(7), 21-35.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz & Ş. Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara* : Pegem Akademi.

Çelen, F.K., Çelik A. & Seferoğlu, S.S. (2011) Türk eğitim sistemi ve pısa sonuçları *Akademik Bilişim*, 2-4 Şubat 2011 / İnönü Üniversitesi, Malatya.

Demir, I., & Kılıç, S. (2010). Usıng PISA 2003, examının the factors affectıng students' mathematıcs achıevement *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi* (*H. U. Journal of Education*), *38*, 44-54.

Kahraman, Ü., Çelik, K. (2017). PISA 2012 sonuçlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi

Karabay, E., Yıldırım, A. & Güler, G. (2015) Yıllara göre PISA matematik okuryazarlığının öğrenci ve okul özellikleri ile ilişkisinin aşamalı doğrusal modeller ile analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Sayı 36,137-151. International Journal of Human Sciences. Cilt 14, Sayı 4, 4797-4808.

MEB, (2016). PISA 2015 Ulusal Ön Raporu, MEB, Ankara.

OECD, (2016a). PISA 2015 Database,http://www.oecd.org/pisa/data/2015database/ adresinden 14.08.2016 tarihinde alınmıştır.
OECD, (2016b). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. PISA, OECD Publishing, Paris.
OECD, (2016c). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris.
OECD, (2016d). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools.* PISA, OECD Publishing, Paris.

Ovayolu, Ö., & Kutlu, Ö.(2011) The range of scores in competency clusters of Turkish students in mathematics sub-test according to PISA2006. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15,* 17–26.

Özdemir, B.; Gelbal S. (2014). PISA 2009 Sonuçlarına Göre Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörlerin Kanonik Ortak Etki Analizi ile İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim /Education and Science.* Cilt 39, Sayı 152, 41-57.

Özer Özkan, Y. (2016). Examining the Effective Variables on Classification of School's Success through PISA 2012 Turkey Data. *International Online Journal of Educational Sciences*, *8*(2).

Özmusul, M. (2013). PISA 2009 Verilerine Göre Türkiye De Liselerin Okul Politika Ve Uygulamaları Ile Bunların Öğrenme Çıktıları Üzerine Etkileri.

Yıldırım, Y. Şahin, M.H. & Sezer, E. (2017) PISA 2012 Türkiye örnekleminde okul özelliklerinin matematik okuryazarlığına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1092-1100

(16927) 2015-2017 Yılı İlkokul Öğretim Programlarının Programın Ögelerine Göre Karşılaştırılması

ÖZGÜR SİREM MEB
AYHAN İNCİRCİ MEB
EDA BİLİR GAZİ ÜNİVERİSTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim Programı, Demirel(2012) tarafından "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" olarak tanımlanmıştır. Öğretim Programı ise Demirel(2012) tarafından 'Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir' şeklinde tanımlanmıştır. Program geliştirme, Demirel (2012) tarafından "eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü" olarak tanımlanmaktadır. Program geliştirme, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir.

Türkiye'de Cumhuriyet'in ilanıyla beraber 1924 yılında çıkarılan Öğretim Birliği Yasası ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesi altında toplanmış ve il Millî eğitim müdürlüklerinin desteği ile başlayan program geliştirme çalışmaları daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde devam etmiştir (Demirel, 1992). Araştırmacılar iyi bir müfredat geliştirmenin en etkili yollarından birinin geçmiş müfredatları incelemek olduğunu belirtirken, bu yolla geçmişten geleceğe bir yol haritasının çizilebileceği görüşünü savunmuştur (Özmantar, 2017; Lester, 2013; Schoenfeld, 2004). Cumhuriyet tarihi boyunca 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1983, 1990, 1998, 2005, 2015 (Özmantar ve Öztürk, 2017; Ergün, Özmantar, Bay ve Ağaç, 2015) ve 2017 yıllarında ilkokul öğretim programının değiştiği görülmektedir.

Ülkemizde 1924 yılında Öğretim Birliği kanunundan sonra ülkemize davet edilen John Dewey'in hazırladığı rapor gözden geçirilerek 1926 yılında ilkokul programı olarak 10 yıl uygulanmıştır. 1936 yılında programda yeniden düzenleme yapılmış ve 1948 yılına kadar bu öğretim programı uygulanmıştır. 1948 yılında programda yeni bir düzenleme yapılmış ve bu program 1952 yılında ülkemize gelerek okullarda incelemeler yapan Wofford'un hazırladığı daha sistematik olan rapor doğrultusunda 1968 yılına kadar uygulanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde oluşturulan dokuz kişilik bir ekip tarafından "amaç, davranış, işleyiş ve değerlendirme" boyutlarını kapsayacak şekilde program modeli oluşturulmuş ve buna uygun programlar yapılması hedeflenmiştir (Demirel, 1992). 1983 yılına gelindiğinde yeni bir öğretim programı hazırlanmış ve bu program 1990 yılına kadar uygulanmıştır. 1990 yılında öğretim programını geliştirme çabaları 8 yıllık zorunlu eğitim kapsamında hazırlanmıştır. 1990 yılında hazırlanan bu program en son bilimsel gelişmelerin içeriğine ve öğretim yaklaşımlarına sahip olmaması nedeni ile çok eleştirilmiştir(Demirel, 1992). 1997 yılında 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmiş ve önceki programa yapılan eleştiriler dikkate alınarak 1998 yılında yeni bir program geliştirilmiştir. Geliştirilen bu program 2004 yılına kadar uygulanmıştır. 2004 yılında yeni bir öğretim programı geliştirilmiş ve 1 yıl pilot uygulaması yapıldıktan sonra 2005 yılında tüm ülkede uygulanmıştır. Bu öğretim programı 2015 yılında hazırlanan ve 4+4+4 okul sistemine uygun olarak hazırlanmış son öğretim programının uygulanması ile yürürlükten kaldırılmıştır. 2015 öğretim programı ilköğretimin 4 yıllık bir dönem olarak düzenlendiği ilk ve tek öğretim programı olarak görülmektedir(Baş, 2017:1219-1258).

Araştırmanın amacı, 2015 ve 2017 yılı İlkokul öğretim programlarının programın öğelerine göre karşılaştırılması olarak belirlenmiş ve bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- 2015 yılında uygulanan program ile 2017 yılında uygulanan program arasında;

ünite sayısında, kazanım sayısında ve konu alanı sayısında değişiklik oluşmuşmudur?

2- 2015 yılında uygulanan program ile 2017 yılında uygulanan program arasında içerikte neler değişmiştir?

3- 2015 yılında uygulanan program ile 2017 yılında uygulanan program arasında eğitim-öğretim sürecinde neler değişmiştir?

4- 2015 yılında uygulanan program ile 2017 yılında uygulanan program arasında değerlendirme boyutunda neler değişmiştir?

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırma nitel bir araştırma olup doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir(Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması; Milli Eğitim Bakanlığı kaynaklarından 2015 yılında ve 2017 yılında uygulanan İlkokul Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi, Matematik ve Türkçe dersi öğretim programları kullanılmıştır. Verilerin Analizi; Araştırmada toplanan verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımından faydalanılmıştır. Araştırmada kullanılan içerik analiz tekniğinin temel amacının toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizle özetlenen veriler içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur. Ayrıca fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedildiğinden dolayı araştırmada içerik analizi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılan araştırmada betimsel istatistiklerin oluşturulması amacıyla öğretim programları incelenmiş ve yüzde hesapları ile kazanım ve ders oranları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarla birlikte, konu alanları ile ünitelerdeki kazanım, konu alanları ve ünite sayıları oranları analiz edilmiştir. Ölçüt olarak ilkokul Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi, Matematik ve Türkçe dersi programı belirlendiği için 2015 yılı ve 2017 yılı öğretim programları incelenirken program sadece ilkokul boyutu ile ele alınmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda, araştırmada toplanan veriler öğretim programları, konu alanları, kazanım sayıları, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları açısından karşılaştırma yapılmıştır.

Yapılan çalışma da, İlkokul Fen Bilimleri dersi öğretim programında; Fen ve Mühendislik Uygulamaları Konu alanı eklenerek konu alanı sayısı 4 iken 5'e çıkarılmıştır. Ünitelerin açıklamalarında sadeleştirmeler yapılmış ve ünite sıralamaları değiştirilmiştir. Kazanım sayısı kısmen azaltılmış olup kazanımların açıklama kısımları netleştirilmiştir. İçerik kısmında değişiklikler yapılarak hafifletilme yapılmıştır. Yenilenen öğretim programında sarmal yapı kısmen korunmuş olup inovasyon ve girişimcilik programa eklenmiştir. Öğretim programının uygulama kısmında karar verme ve tartışma becerilerine ağırlık verilmiş olup evrensel, milli ve bilimsel etik değerlere yer verilmiştir. Programın ölçme değerlendirme kısmında ise beceri ve süreç temelli anlayışa yer verilmiştir. Öğrenciye dönük olarak hazırlanan programda yazılı ve sözlü iletişim becerilerine ağırlık verilmiş olup uluslararası sınavlar olan TIMSS ve PISA değerlendirmeleri dikkate alınmıştır.

3. sınıf Fen Bilimleri Dersi; ünite sayısı ve konu alanı sayısında değişiklik yapılmamıştır. 2015 Fen Bilimleri dersi kazanım sayısı 32 iken 2017 öğretim programında bu sayı 36 kazanıma çıkarılmıştır. 22 olan ders saati süresinde değişiklik olmamıştır.

4. sınıf Fen Bilimleri Dersi; 2015 öğretim programında 4 olan konu alanı sayısına, 2017 öğretim programında Fen ve Mühendislik Uygulamaları konu alanı eklenerek konu alanı sayısı 5'e çıkarılmıştır. 2015 öğretim programında 7 olan ünite sayısı 2017 öğretim programında 8'e çıkarılmıştır. Öğretim programında 46 olan kazanım sayısı ve 108 olan ders saati sayısı değişmemiştir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında; Yenilenen öğretim programında hedeflenen öğrencinin; kendini ve yaşadığı çevreyi tanıması, aile ve toplumun temel değerlerine sahip olması, Milli, manevi ve insani değerleri yaşantısal hale getirmesi, kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerinin farkında olması, kişisel bakım becerilerini geliştirmesi, sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilincini edinmesi ve sosyal katılım becerisini kazanması hedeflenmiştir. 2017 öğretim programında yer alan genel amaçlar daha sade ve anlaşılır hale getirilmiş, öğretim programı içeriğiyle bütünleştirilmiştir. 2015 öğretim programında toplam 22 beceri varken 2017 öğretim programında toplam 23 beceri bulunmaktadır. 2015 öğretim programında toplam 20 değer varken 2017 öğretim programında toplam 21 değer bulunmaktadır. Yenilen programda öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştiren, keşfeden, soran, sorgulayan, üreten ve sorun çözebilen bireyler olmaları için içerik güncellenmiştir. Programın içeriğinde iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili kazanımlarda işlenmiştir. Ayrıca programda dersler arası ilişkilendirme yapılmıştır. Yeni programda yazılı sınavlar, kısa cevaplı testler, çoktan seçmeli testler, projeler, öz değerlendirme ve öğrenci ürün dosyası gibi ölçme değerlendirmeler kullanılması amaçlanmıştır. Program, okul içi ve okul dışı faaliyetleri önemsemiş, öğrenci merkezli öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılmasını istemiştir.

2015 Öğretim Programı; Ben ve Okulum, Ailem ve Evim, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat, Ülkemi Seviyorum, Doğa ve Çevre olmak üzere 6 üniteden oluşmaktaydı. 2017 Öğretim Programı ise; Okulumuzda Hayat, Evimizde Hayat, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat, Ülkemizde Hayat, Doğada Hayat olmak üzere 6 üniteden oluşmuştur. 2015 yılı 1. sınıf öğretim programı 54 kazanımdan, 2017 yılı 1. sınıf öğretim programı kazanım sayısı 50 kazanımdan oluşmuştur. 2015 yılı 2. sınıf öğretim programı 49 kazanımdan, 2017 yılı 2. sınıf öğretim programı kazanım sayısı 50 kazanımdan oluşmuştur. 3. sınıf öğretim programındaki kazanım sayısı 2015 ve 2017 yılında 43 olarak belirlenmiştir.

Yapılan çalışmada, Türkçe Dersi Öğretim Programında; bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçiş yapılmıştır. Ses temelli cümle yönteminden ses esaslı ilkokuma yazma öğretimine geçiş sağlanmıştır. 2015 programında 6 grupta toplanan harfler 2017 programında 5 harf grubunda toplanmıştır. Kazanımların içerik ve açıklamalarında düzenleme yapılmış olup tema sayıları ve örnekleri artırılmıştır. 2015 Türkçe dersi öğretim programında 8 olan tema sayısı 2017 öğretim programında 3'ü zorunlu 13'ü seçmeli olmak üzere 16'ya çıkarılmıştır. 2015 yılı 1. sınıf öğretim programında 41 olan kazanım sayısı 2017 yılında 47'ye çıkarılmıştır. 2015 yılı 2. sınıf öğretim programında 43 olan kazanım sayısı 2017 yılında 47'ye çıkarılmıştır. 2015 yılı 3. sınıf öğretim programında 47 olan kazanım sayısı 2017 yılında 66'ya çıkarılmıştır. 2015 yılı 4. sınıf öğretim programında 49 olan kazanım sayısı 2017 yılında 78'e çıkarılmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, söz varlığının zenginleştirilmesi, duygu, düşünce ve görüşlerini anlaşılır bir şekilde ifade etmelerinin sağlanması, milli, manevi, ahlaki, ruhi, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerini sağlanması

amaçlanmıştır. Programın içeriğinde tematik ve sarmal yapı kullanılmıştır. Program evrensel ve ulusal değerler açısından zenginleştirilmiştir. 4 temel dil becerisi olan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı değil farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada kullanılmasına özen gösterilmiştir. Öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerine, öğrenme stillerine, öğrenme ihtiyaçlarına ve sosyokültürel farklılıklarına dikkat edilmiştir.

Türkçe Öğretim Programında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde belirtilen 7 anahtar beceriye yer verilmiştir. Programda değerler eğitimine önem verilmiş olup değerler temalara ilişkin metinler yoluyla aktarılması amaçlanmıştır. Programda öğrenme alanları ifadesi beceriler olarak düzenlenmiştir. 2015 programında sözlü iletişim, okuma ve yazma olan 3 dil becerisi 2017 programında dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere 4 dil becerisine çıkarılmıştır.

Matematik Öğretim Programının hedef kısmında yer alan kazanımların kapsadığı temel beceriler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi esas alınarak ele alınmıştır. Programda değerler eğitimine ayrı bir önem verilmiştir. Yenilen öğretim programının içerik kısmında, 'Sayılar ve İşlemler' öğrenme alanında yer alan 'Cebire Geçiş' alt öğrenme alanı kaldırılmıştır. 'Veri' öğrenme alanı yenilen programda 'Veri İşleme' öğrenme alanı olarak; 'Veri' alt öğrenme alanı ise 'Veri Toplama ve Değerlendirme' olarak adlandırılmıştır. Öğretim sürecinde bireysel ve bireyler arası iletişime önem gösterilmiş ve somut materyaller kullanılması teşvik edilmiştir. Ayrıca öğretim sürecinde günlük hayatta kullanacağı uygulamalar esas alınmıştır. Yenilenen öğretim programında ölçme ve değerlendirme ile ilgili ayrıntılı olarak temel görüşlere yer verilmiştir. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı olarak, Tanıma, İzleme-Biçimlendirme ve Sonuç(Ürün) Odaklı değerlendirme biçimleri kullanılmıştır.

Matematik Dersi Öğretim Programında Sayılar ve İşlemler, Geometri, Ölçme ve Veri İşleme olmak üzere 4 öğrenme alanına yer verilmiştir. 2015 yılında 1. sınıf öğretim programı kazanım sayısı 45 iken 2017 yılında kazanım sayısı 36'ya düşürülmüştür. 2015 yılında 2. sınıf öğretim programı kazanım sayısı 57 iken 2017 yılında kazanım sayısı 50'ye düşürülmüştür. 2015 yılında 3. sınıf öğretim programı kazanım sayısı 70 iken 2017 yılında kazanım sayısı 72'ye çıkarılmıştır. 2015 yılında 4. sınıf öğretim programı kazanım sayısı 80 iken 2017 yılında kazanım sayısı 71'e düşürülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak tüm sınıf düzeyinde güncelleştirilmeler yapılmış ve ünite sayıları, konu alanları ve kazanım sayılarında değişikliğe gidilmiştir. Fen bilimleri öğretim programında, Fen ve Mühendislik uygulamaları adıyla 4. sınıflarda eğitim öğretim döneminin son üç haftasına karşılık gelen beşinci bir öğrenme alanı eklenmiş ve öğrencilerin eğitim-öğretim yılı başından itibaren ders kapsamında yer alan konularla ilişkili mühendislik uygulamalarını bu dönemde yapmaları öngörülmüştür. Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan genel amaçlar daha sade ve anlaşılır hale getirilmiş olup içeriği ile birleştirilmiştir. Türkçe öğretim programında 3 dil becerisi 4 dil becerisine çıkarılmış, ünite alanlarında ve sırasında değişiklik yapılmış ve kazanım sayıları değiştirilmiştir. Kazanımlara ek olarak açıklamalar eklenmiştir. Matematik dersi öğretim programında Cebire Geçiş alt öğrenme alanı kaldırılmış, paralarımız alt öğrenme alanı 1-3. Sınıflarla sınırlandırılmıştır. 1-4 sınıf matematik öğretim programında Veri öğrenme alanı yenilenen programda Veri İşleme olarak, Veri alt öğrenme alanı ise Veri Toplama ve Değerlendirme olarak değiştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Kazanım, Öğretim Programı, Konu Alanı, Ünite Sayıları.

Kaynakça

Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 27-43.

Demirel, Ö. (2012). Eğitimde Program Geliştirme. (18. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Karatay, R. & Timur, S. & Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 Fen Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15,* 233-264.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2015). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2017). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2015). *İlköğretim kurumları Türkçe dersi (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2017). *İlköğretim kurumları Türkçe dersi (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2015). *İlköğretim kurumları Matematik dersi (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2017). *İlköğretim kurumları Matematik dersi (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2015). *İlköğretim kurumları Hayat Bilgisi dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2017). *İlköğretim kurumları Hayat Bilgisi dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.

Saban, Y. & Aydoğdu, B. & Elmas, R. (2014). 2005 ve 2013 Fen Bilgisi Öğretim Programlarının 4. ve 5. Sınıf Düzeylerinin Bilimsel Süreç Becerileri Açısından Karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32,* 62-85.

Özmantar, M. F., ve Öztürk, A. (2017). Problem solving skill in primary mathematics curricula documents of the republican period. Uluslararası International Journal of Social and Educational Sciences 4(7), 120-146.

Özmantar, M. F. (2017). A historical analysis of primary mathematics curricula in terms of teaching principles. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 3(2), 327-342. Doi: 10.21890/ijres.327890.

Uygur, E. & Uygur, M. (2014). 2004 ve 2013 Yılı Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Cinsel Eğitim Yönünden Karşılaştırılması. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretim Dergisi, 2(2),* 2148– 2160.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(16994) Okul Öncesi Dönemde Artırılmış Gerçeklik İle Zenginleştirilmiş Mevsimler Materyallerinin Dil Gelişimine Etkisi

DAVUT YILDIRIM
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

HACI ÖMER BEYDOĞAN
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojinin eğitimde işlevsel kullanılması üzerinde durulması gereken bir konudur. Günümüzde, bilginin kapsamı, bilgiye erişim şekli ve hızı değişmekte, bilgiye erişimde yeni kanallar ortaya çıkmaktadır (Seferoğlu, 2009). Toplumun gereksinim duyduğu insan yetiştirme sorumluluğunu üstlenmiş olan eğitim kurumlarından beklenen, bilgi beceriyle donatılmış (bilgiye ulaşabilen, kullanabilen, iletebilen ve üretebilen), teknolojiyi kullanabilen ve kendi kendisine öğrenebilen (öğrenmeyi öğrenmiş) bireyler yetiştirmesidir (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2013).

Teknoloji eğitimin her kademesinde kullanıldığı gibi eğitimin başlangıç noktasını oluşturan okul öncesi eğitim kurumlarında da kullanılmaktadır. Okul öncesi dönem beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönemdir. Çocuklar dünyaya karşı içten gelen bir merak duygusu ile çevrelerinde olup biteni öğrenmek isterler. Okul öncesi eğitim, çocukların merak duygusu ve öğrenme arzusunu uyarmayı ve çocukların yaşadıkları dünya hakkında yeni şeyler öğrenmelerini desteklemeyi amaçlar (MEB, 2013). Çevre ve içindekilerin çocuklara programlı ve sistemli olarak tanıtılması okul öncesi eğitimle (anaokulları ve anasınıfları) başlar ve ilköğretimle devam eder. Bu dönemlerde çocuklar dünyayı ve çevreyi düzenli ve sistematik bir şekilde algılamaya başlarlar (Yeşilyurt, 2003:84).

Geliştirilen ilgi çekici ve yeni teknolojilerden biri olan artırılmış gerçekliğin (augmented reality) öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin ilgisini çekeceği öngörülmektedir. Milgram ve diğerleri (1994) "artırılmış gerçekliği" sanal nesnelerin gerçek dünya üzerine bindirilerek iç içe girdiği canlı ve etkileşimli bir ortam olarak tanımlarken (akt. İbili, 2013), Azuma (1997) ise gerçek dünya ile sanal imgelerin birleştiği, gerçek ve sanal nesneler arasında eş zamanlı etkileşimin sağlandığı bir teknoloji olarak tanımlamaktadır (akt. Yılmaz, 2014).

Artırılmış gerçekliğin diğer teknolojilerden ayrılarak ön plana çıkmasını sağlayan üç önemli özelliği bulunmaktadır (Azuma, 1997, Moreno, MacIntyre ve Bolter, 2001, akt. Yılmaz, 2014:10). Bunlar:

(1) sanal ve gerçek nesneleri birleştirmesi,

(2) gerçek zamanlı etkileşim sunması,

(3) 3B nesnelerin yer almasıdır.

Artırılmış gerçeklik yorumlama, çok yönlü düşünme, problem çözme, bilgi yönetimi, takım çalışması, esneklik, meşguliyet ve farklı bakış açılarını kabul etme gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik bir potansiyele sahiptir (Schrier, 2006, akt. Yılmaz, 2014:3).

Bu çalışmada Okul Öncesi Dönemde Artırılmış Gerçeklik İle Zenginleştirilmiş Mevsimler Materyallerinin Dil Gelişimine Etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Başka bir ifadeyle artırılmış gerçekliğe ne derece ihtiyaç duyulduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir.

Alt problemler

1. Artırılmış gerçeklik ile zenginleştirilmiş mevsimlerle ilgili materyallerin uygulandığı deney grubunun ön test ve son test puanları arasında dil gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Geleneksel yöntemle uygulanan mevsimler materyallerinin uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında dil gelişimi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Deney grubu ve kontrol grubu karşılaştırıldığında ön test ve son test puanları arasında dil gelişimi acısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu araştırmada nicel-deneme modellerinde ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da eşit koşullarda deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2016).

Deneme modeli olarak sınıflandırılan deneysel desen "neden-sonuç ilişkisini sınamak amacıyla, bilimsel yöntemde belirlenen sınayıcı ölçütlerin öngördüğü verilerin araştırmacının kendi kontrolü altında üretilip değerlendirildiği; bağımlı (sonuç, problem), bağımsız (sınanan olası neden/sebep) ve kontrol (denenmeyen olası nedenler) değişkenleri ile kurgulanan bir orta düzenlemesidir." (Karasar, 2016:120).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kırşehir il merkezinde bulunan bir anaokulunda 60-72 ay aralığındaki dört farklı şubede öğrenim gören deney grubu (n=40) ve kontrol grubu (n= 41) olmak üzere 81 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada sınıf ortamlarının uygulamaya uygun büyüklükte ve yapıda olmasına özen gösterilmiştir. Çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan bir örneklem seçim yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Grupların belirlenmesinde rastgele seçim tekniği kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Mevsim Kavramları Algılama Testi kullanılacaktır. Ölçme aracının güvenirlik ve geçerliği ve elde edilen sonuçlar paylaşılacaktır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına kaydedilip, SPPS paket programla yorumlanacaktır.

Son yıllarda teknolojinin hızla gelişmesi eğitim alanında işlevsel kullanılmasını gerektirmektedir. Geliştirilen ilgi çekici ve yeni teknolojilerden biri de sanal nesnelerin gerçek dünya üzerine bindirilerek iç içe girdiği canlı ve etkileşimli bir ortam olarak tanımlanan artırılmış gerçekliktir. Bu bağlamda yürütülen çalışmada Okul Öncesi Dönemde Artırılmış Gerçeklik İle Zenginleştirilmiş Mevsimler Materyallerinin Dil Gelişimine Etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Başka bir ifadeyle artırılmış gerçekliğe ne derece ihtiyaç duyulduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında nicel-deneme modellerinde ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017 - 2018 eğitim öğretim yılında Kırşehir il merkezinde bulunan bir anaokulunda dört farklı şubede öğrenim gören deney grubu (n=40) ve kontrol grubu (n= 41) olmak üzere 81 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Mevsim Kavramları Algılama Testi kullanılacaktır. Ölçme aracının güvenirlik ve geçerliği ve elde edilen sonuçlar paylaşılacaktır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına kaydedilip, SPPS paket programla yorumlanacaktır. Yapılacak olan bu çalışma sonucunda okul öncesi dönemde artırılmış gerçeklik ile zenginleştirilmiş materyallerin çocukların dil ve kavram gelişimine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca çocukların dil gelişimi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Günümüzde ileri teknolojilerin öğretime değer katmak amacıyla nasıl kullanılabileceğine odaklanan uzmanlar, artırılmış gerçeklik teknolojisini etkili bir ortam/yöntem olarak ele almaktadır (Dunleavy, Dede & Mitchell, 2009; Clarke ve Dede, 2007; Kozma ve Anderson, 2002, akt. Somyürek, 2014:75). Artırılmış gerçeklik teknolojisine dayalı öğretim durumları başarı, tutum, motivasyon ve dikkat çekme gibi değişkenler açısından öğrenme sürecini pozitif etkilemektedir (Billinghurst, Kato ve Poupyrev, 2001; Zhou, Cheok ve Pan, 2004; Kerawalla vd., 2006; Hsieh ve Lee; 2008; Vate-U-Lan, 2012; Mahadzir ve Phung 2013; Wojciechowski ve Cellary, 2013, akt. Çevik, Yılmaz, Göktaş ve Gülcü, 2017:54). Yapılacak olan bu çalışma sonucunda okul öncesi dönemde artırılmış gerçeklik ile zenginleştirilmiş materyallerin çocukların dil ve kavram gelişimine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Çocukların dil gelişimi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Dönem, Artırılmış Gerçeklik, Mevsimler, Dil Gelişimi.

Kaynakça

Akkoyunlu, B., Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 1-10.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (16. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Çevik, G., Yılmaz, R. M., Göktaş, Y. ve Gülcü, A. (2017). Okul Öncesi Dönemde Artırılmış Gerçeklikle İngilizce Kelime Öğrenme. *Öğretim Teknolojileri & Öğretmen Eğitimi Dergisi,* 6-2, 50-57.

İbili, E. (2013). *Geometri Dersi İçin Artırılmış Gerçeklik Materyallerinin Geliştirilmesi, Uygulanması ve Etkisinin Değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel İrade Algı Çerçevesi İle Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler. (30. Basım).*Ankara: Nobel Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*, Ankara.

Seferoğlu, S. S. (2009). İlköğretim Okullarında Teknoloji Kullanımı ve Yöneticilerin Bakış Açıları. *Akademik Bilişim'09-XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 11 -13 Şubat 2009* (Sayfa: 403-410). Şanlıurfa: Harran Üniversitesi.

Somyürek, S. (2014). Öğrenme Sürecinde Z Kuşağının Dikkatini Çekme: Artırılmış Gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama,* 4-1, 63-80.

Yeşilyurt, S. (2003). Ana Sınıfı Öğrenciler ve İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Canlı ve Cansız Kavramlarını Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5-2, 83-96.

Yılmaz, R. M. (2014). *Artırılmış Gerçeklik Teknolojisiyle 3 Boyutlu Hikaye Canlandırmanın Hikaye Kurgulama Becerisine ve Yaratıcılığa Etkisi.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

(17136) Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezler Üzerinden Türkiye'deki Nitel Araştırmalarda Düşünümsellik Tartışmaları

AYŞE GÜLSÜM AKÇATEPE
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ASUMAN FULYA SOĞUKSU
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

MUSTAFA SEVER
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Özellikle sosyal bilimler alanında bilgi üretim sürecinin ayrılmaz bir bileşeni olarak kabul edilen düşünümsellik (reflexivity), nitel araştırma gündeminde önemli bir başlık olarak ele alınmakta ve tartışılmaktadır (Flood, 1999; Macbeth, 2001; Finlay, 2002; Hsiung, 2008). Bununla birlikte, Türkiye'de eğitim bilimleri alanındaki nitel araştırmalarda düşünümsellik, araştırma sürecinde tamamlanması gereken bir adım biçiminde yorumlanmakta ve mekanikleştirilmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada, düşünümselliğin eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerde nasıl yorumlandığının ve kullanıldığının betimlenmesi yoluyla düşünümsel haritalar ortaya konulması amaçlanmıştır.

Türkiye'de eğitim bilimleri alanındaki araştırma eğilimlerine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, nicel ve karma desende araştırmaların nitel desenlere göre daha fazla tercih edildiği görülmüştür. 2000'li yılların başında eğitim bilimleri alanında en fazla nicel araştırma türlerinin, bunlar arasında da betimsel araştırmaların kullanıldığı ve bu bağlamda eğitim bilimleri alanında kuram geliştirmeye yönelik araştırmaların sınırlı sayıda kaldığı çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Arık & Türkmen, 2009; Erdem, 2011). Bunun yanı sıra, 2000-2008 yılları arasında eğitim bilimleri enstitülerinde tamamlanmış lisansüstü tezleri inceleyen Tavşancıl vd. (2010), tezlerin çoğunlukla nicel desenlerde ve tarama modelinde yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan, 2002-2007 yılları arasında eğitim bilimleri alanında nitel desende araştırmaların sayısında bir artış gözlemlendiği belirtilse de daha sonra bu araştırmaların sayısının tekrar düşüş gösterdiği ve özellikle gömülü kuram ve etnografi desenlerinde araştırmaların tercih edilmediği görülmüştür (Saban vd., 2010).

Eğitim programları ve öğretim alanında da benzer bir yönelim söz konusudur. Ozan ve Köse (2014), alanda yayımlanan makalelerin çoğunluğunun nicel araştırmalardan oluştuğu; gömülü kuram, etnografi ya da eleştirel araştırma türünde çalışmaların yapılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Hazır Bıkmaz vd. (2013) 1974-2009 yılları arasında alanda yazılmış doktora tezlerinde nitel yöntemlerin kullanımının yıllar içinde artmasına karşın, tezlerin çoğunda nicel ve karma yöntemlerin tercih edildiğini ortaya koymuştur. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) 2009-2014 yılları arasında alanda yazılmış doktora tezlerinde benzer biçimde nitel yöntemin nicel ve karma yöntemlerle karşılaştırıldığında daha az tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar sonucunda, alanda nitel desenlerde daha kapsamlı ve derinlemesine veri elde edilebilecek araştırmalar yapılması önerilmiştir (Hazır Bıkmaz vd., 2013; Ozan & Köse, 2014; Kozikoğlu & Senemoğlu, 2015).

Nitel araştırmalar daha çok yorumlayıcı paradigma ile ilişkilendirilmektedir (Mason, 2002). Pillow (2003) sosyal bilimler alanında pozitivist paradigmadan yorumlayıcı paradigmaya geçişte, araştırmanın nesnelliği, araştırmacının öznelliği ve araştırmadaki güç ilişkileri konularının sorgulanmaya başlandığını belirterek bilimsel bilginin üretilmesi sürecinde düşünümselliğin önemine dikkat çekmektedir. Düşünümsellik, "araştırma süresince araştırmacının ne yaptığı, neden yaptığı üzerine eleştirel düşünmesi, kendi varsayımlarını sorgulaması ve düşüncelerinin, eylemlerinin ve kararlarının araştırmayı ve bulguları nasıl biçimlendirdiğinin farkında olması" anlamına gelmektedir (Mason, 2002, s. 5). Düşünümsellik; araştırmacılara bilgi üretirken kendilerini harekete geçirenin nedenler kadar amaçlar da olduğunu fark etmeyi öğretir (Bourdieu & Wacquant, 1992). Bourdieu'ya göre, düşünümsellik sosyal bilimler alanı için kuram ve uygulama arasındaki boşluğun kapatılmasında, daha fazla ve daha gerçekçi bilgi üretilmesinde etkili bir araç olabilir (Bourdieu & Wacquant, 1992). Bu bağlamda nitel araştırmanın doğru anlaşılması ve etkili biçimde sürdürülmesi, araştırmacının kendisinin, araştırılanın ve bağlamın farkında olarak düşünümselliğin araştırma süresince işe koşulmasıyla olasıdır.

Araştırma Yöntemi

İçerik analizi deseniyle yürütülen araştırmada, eğitim programları ve öğretim alanında nitel desenler kullanılarak yapılmış lisansüstü tezlerin düşünümsellik bağlamında incelenmesi amacıyla, nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi (Mason, 2002; Marshall & Rossman, 2006; Creswell, 2014) kullanılmıştır.

Veri Kaynakları

Araştırma kapsamında incelenen tezlere, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin internet sayfasında yapılan tarama yoluyla ulaşılmıştır. Araştırma kapsamına alınacak tezlerin belirlenmesinde, ölçüt örnekleme tekniği (Patton, 2002) kullanılmış ve aşağıdaki ölçütler temel alınmıştır:

1. Tezlerin eğitim bilimleri ve sosyal bilimler enstitülerinin eğitim programları ve öğretim anabilim dallarında tamamlanmış olması

2. Tezlerin erişime açık olması

3. Tezlerin nitel araştırma desenlerinden etnografi, gömülü kuram, görüngübilim (fenomenoloji), eylem araştırması, anlatı araştırması ve durum araştırması ile yürütülmüş olması

4. Tezlerin 2008-2018 yılları arasında tamamlanmış olması

Tarama sonucunda yukarıdaki ölçütleri sağlayan 97 tez (56 yüksek lisans tezi, 41 doktora tezi), bu araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Tezlerden biri anlatı araştırması, üçü etnografi, dördü gömülü kuram, 24'ü eylem araştırması, 31'i görüngübilim ve 34'ü durum çalışması deseninde yürütülmüştür.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma kapsamına alınan tezlerin yöntem bölümleri nitel içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi; metinlerin, görsellerin ya da sembollerin sistematik olarak incelenmesidir (Krippendorff, 2004). Veri çözümleme süreci iki aşamada yürütülmüştür. Birinci aşamada seçilen tezlerin yöntem bölümleri okunmuş ve araştırmacıların düşünümsel bir bakış açısı benimseyip benimsemediklerine ilişkin çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu aşama sonunda, seçilen 97 tezden 41 tanesinde (15 yüksek lisans tezi ve 26 doktora tezi) araştırmacıların düşünümselliğe yer verdiği görülmüş ve veri çözümleme sürecine bu tezlerle devam edilmiştir. İkinci aşamada yöntem bölümleri daha derinlemesine bir okuma, çözümleme ve kodlama süreciyle incelenerek düşünümselliğin nasıl anlamlandırıldığı ve kullanıldığı ortaya konulmuştur.

Özellikle sosyal bilimler alanında bilgi üretim sürecinin ayrılmaz bir bileşeni olarak kabul edilen düşünümsellik (reflexivity), nitel araştırma gündeminde önemli bir başlık olarak ele alınmakta ve tartışılmaktadır (Flood, 1999; Macbeth, 2001; Finlay, 2002; Hsiung, 2008). Bununla birlikte, Türkiye'de eğitim bilimleri alanındaki nitel araştırmalarda düşünümsellik, araştırma sürecinde tamamlanması gereken bir adım biçiminde yorumlanmakta ve mekanikleştirilmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada, düşünümselliğin eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerde nasıl yorumlandığının ve kullanıldığının betimlenmesi yoluyla düşünümsel haritalar ortaya konulması amaçlanmıştır. Nitel araştırmalar daha çok yorumlayıcı paradigma ile ilişkilendirilmektedir (Mason, 2002). Pillow (2003) sosyal bilimler alanında pozitivist paradigmadan yorumlayıcı paradigmaya geçişte, araştırmanın nesnelliği, araştırmacının öznelliği ve araştırmadaki güç ilişkileri konularının sorgulanmaya başlandığını belirterek bilimsel bilginin üretilmesi sürecinde düşünümselliğin önemine dikkat çekmektedir. Düşünümsellik, "araştırma süresince araştırmacının ne yaptığı, neden yaptığı üzerine eleştirel düşünmesi, kendi varsayımlarını sorgulaması ve düşüncelerinin, eylemlerinin ve kararlarının araştırmayı ve bulguları nasıl biçimlendirdiğinin farkında olması" anlamına gelmektedir (Mason, 2002, s. 5). Düşünümsellik; araştırmacılara bilgi üretirken kendilerini harekete geçirenin nedenler kadar amaçlar da olduğunu fark etmeyi öğretir (Bourdieu & Wacquant, 1992). Bourdieu'ya göre, düşünümsellik sosyal bilimler alanı için kuram ve uygulama arasındaki boşluğun kapatılmasında, daha fazla ve daha gerçekçi bilgi üretilmesinde etkili bir araç olabilir (Bourdieu & Wacquant, 1992). Bu bağlamda nitel araştırmanın doğru anlaşılması ve etkili biçimde sürdürülmesi, araştırmacının kendisinin, araştırılanın ve bağlamın farkında olarak düşünümselliğin araştırma süresince işe koşulmasıyla olasıdır.

İçerik analizi deseniyle yürütülen araştırmada, eğitim programları ve öğretim alanında nitel desenler kullanılarak yapılmış lisansüstü tezlerin düşünümsellik bağlamında incelenmesi amacıyla, nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi (Mason, 2002; Marshall & Rossman, 2006; Creswell, 2014) kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme tekniği (Patton, 2002) kullanılarak YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin internet sayfasında yapılan tarama sonucunda 97 teze ulaşılmıştır. Araştırma kapsamına alınan tezlerin yöntem bölümleri nitel içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi; metinlerin, görsellerin ya da sembollerin sistematik olarak incelenmesidir (Krippendorff, 2004). Veri çözümleme süreci iki aşamada yürütülmüştür. Birinci aşamada seçilen tezlerin yöntem bölümleri okunmuş ve araştırmacıların düşünümsel bir bakış açısı benimseyip benimsemediklerine ilişkin çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu aşama sonunda, seçilen 97 tezden 41 tanesinde (15 yüksek lisans tezi ve 26 doktora tezi) araştırmacıların düşünümselliğe yer verdiği görülmüş ve veri çözümleme sürecine bu tezlerle devam edilmiştir. İkinci aşamada yöntem bölümleri daha derinlemesine bir okuma, çözümleme ve kodlama süreciyle incelenerek düşünümselliğin nasıl anlamlandırıldığı ve kullanıldığı ortaya konulmuştur.

Veri çözümleme süreci devam eden araştırmada, incelenen tezlerde düşünümselliğin derinlemesine anlaşılmadan araştırmaların yalnızca raporlaştırma sürecinde mekanik düzeyde işlem basamakları olarak ele alındığı görülmüştür. Düşünümsellik, genellikle araştırma bağlamı ya da geçerlik-güvenirlik ile ilgili bilgilerin bulunduğu bölümlerde araştırmacının rolü başlığıyla sunulmaktadır. Bu başlık altında; araştırmacının öğrenim geçmişi, mesleği, konuya ve araştırılanlara yakınlığı

vb. okuyucuları araştırılan konu ve araştırılanları iyi tanıdığına ve dolayısıyla araştırmayı yapmaya yetkin olduğuna ikna etmeye dönük açıklamalar bulunmaktadır. Araştırmacıyı, araştırmanın yapıldığı bağlamı ve araştırılanları okura bilindik kılmak araştırmanın anlaşılırlığını ve araştırmacının temsil gücünü arttırıcı bir öğe olarak yorumlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, düşünümselliğin derinlemesine anlaşılmadan araştırmaların yalnızca raporlaştırma sürecinde mekanik düzeyde işlem basamakları olarak ele alındığı görülmüştür. Düşünümsellik, genellikle araştırma bağlamı ya da geçerlik-güvenirlik ile ilgili bilgilerin bulunduğu bölümlerde araştırmacının rolü başlığıyla sunulmaktadır. Bu başlık altında; araştırmacının öğrenim geçmişi, mesleği, konuya ve araştırılanlara yakınlığı vb. okuyucuları araştırılan konu ve araştırılanları iyi tanıdığına ve dolayısıyla araştırmayı yapmaya yetkin olduğuna ikna etmeye dönük açıklamalar bulunmaktadır. Araştırmacıyı, araştırmanın yapıldığı bağlamı ve araştırılanları okura bilindik kılmak araştırmanın anlaşılırlığını ve araştırmacının temsil gücünü arttırıcı bir öğe olarak yorumlanmaktadır.

Pillow (2003) düşünümselliğin kullanımına ilişkin dört eğilimden söz etmektedir: araştırmacının kendini tanıması, araştırılanı tanıması, doğru bilgi üretmesi, aşkınlığı. Tezlerde düşünümselliğin çoğunlukla Pillow'un sınıflandırmasındaki araştırmacının kendini tanıması çerçevesinde anlamlandırılıp araştırmacıyla araştırılan arasındaki güç ilişkisini dikkate almadan narsistik bir anlatımla araştırmacının kendine odaklanarak kendini anlattığı bir bölüm olarak sunulduğu görülmüştür. Oysa düşünümsellik yalnızca araştırmanın raporlaştırılma sürecinde araştırmacının kendini anlatması değil, araştırma boyunca araştırmacının sürdürmesi gereken bilinçli bir sorgulama sürecidir.

Anahtar Kelimeler : Düşünümsellik, Nitel Araştırma, Eğitim Programları ve Öğretim, İçerik Analizi

Kaynakça

Arık, R. S., & Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. *I Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*. http://www.eab.org.tr/ eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/488.pdf adresinden 18 Ocak 2018 tarihinde indirilmiştir.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Oxford: Blackwell Publishers.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th Ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Erdem, D. (2011). Türkiye'de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 2*(1), 140-147.

Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: The opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research, 2*(2), 209-230.

Flood, G. (1999). *Beyond phenomenology: Rethinking the study of religion*. London: Cassell.

Hazır Bıkmaz, F., Aksoy, E., Tatar, Ö., & Atak Altınyüzük, C. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim, 38*(168), 288-303.

Hsiung, P. C. (2008). Teaching reflexivity in qualitative interviewing. *Teaching Sociology, 36*(July), 211-226.

Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2015). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim, 40*(182), 29-41.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd Ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4th Ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Macbeth, D. (2001). On "reflexivity" in qualitative research: Two readings, and a third. *Qualitative Inquiry, 7*(1), 35-68.

Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd Ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Ozan, C., & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 4*(1), 116-136.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Pillow, W. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 16*(2), 175-196.

Saban, A., Koçbeker Eid, B. N., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ. vd. (2010). Eğitimbilim alanında nitel araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilen makalelerin analiz edilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 125-142.

Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Çıtak, G. G., Kezer, F., Yıldırım, Ö. Y., Bilican, S. vd. (2010). Eğitim Bilimleri Enstitülerinde Tamamlanmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2000–2008). *Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu*. acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/6199/Binder1.pdf adresinden 18 Ocak 2018 tarihinde indirilmiştir.

(17149) Alan Uzmanlarının Bakış Açısıyla Program Değerlendirme Çalışmalarında Öğretmenin Yeri

GÜLÇİN TAN ŞİŞMAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

YASEMİN KARSANTIK
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmelere dayalı olarak hızla değişen ihtiyaç ve koşulların yansımaları birçok alanda kendini göstermektedir. Bu yansımaların etkisiyle, bilgi toplumunu oluşturan bireylerin sahip olması gereken mesleki, kişisel ve sosyal becerilerin tartışılıp yeniden kavramsallaştırılmasının yolu açılmıştır. Farklılaşan öğrenci ilgi ve ihtiyaçları, çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri, merkezileşmeden uzaklaşma ve okul temelli yaklaşımlar gibi tartışmaların ön plana çıkması; eğitime, öğretime, öğretmene ve programa yeni misyonlar yükleyerek var olan bakış açılarında değişimi zorunlu kılmaktadır.

Dünya Bankası Raporu'nda "okulda öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör" (Dünya Bankası [World Bank], 2018; s. 10) olarak nitelendirilen öğretmenler, eğitimde yapılan reform ve yenileme çalışmalarının hayata geçirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlere atfedilen ve öğretmenlik mesleği ile neredeyse özdeşleşen programın 'uygulayıcısı' veya 'aktarıcısı' olma rolünün ötesinde öğretmenlerin programın tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini kapsayan program geliştirme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak nitelendirilmesi oldukça önemlidir. Öğretmenlik mesleği, programların pasif kullanıcıları olmak yerine programlarla ilgili karar verebilen ve program geliştirebilen öğretmenleri gerektirmektedir (Roegman, vd., 2017; Zumwalt, 1982).

Bir eğitim programının amaçlarına ulaşıp ulaşmadığı, tasarlandığı şekilde uygulanıp uygulanmadığı, kısacası programın etkililiğinin belirlenmesi program geliştirme sürecinin doğası gereğidir (Mokua, 2010; Norris ve Watanabe, 2007; Oliva ve Gordon, 2013; Ornstein ve Hunkins, 2018; Wiles ve Bondi, 2011). Program değerlendirmenin amacına uygun şekilde yapılabilmesi için, değerlendirme sonuçlarından doğrudan etkilenecek paydaşların bu süreçte karar ve söz sahibi olmaları beklenmektedir (Norris ve Watanabe, 2007). Öğretmenlerin bu sürece katılmaları ve çeşitli rolleri yerine getirmeleri, programları benimsemeleri (Cheng, 1994) ve etkili şekilde uygulamaya dönüştürmeleri (Broadhead, 2001) açısından önemli görülmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin program değerlendirme çalışmalarına nasıl katılım sağlayacakları ve ne tür roller üstlenebileceklerine yönelik kuramsal ve uygulamaya ilişkin farklı bakış açıları mevcuttur. Kuramsal açıdan öğretmenlerin bu süreçteki anahtar figürlerden biri olduğunu vurgulayan katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı ve modellerinde, uygulayıcılar veya kullanıcılar olarak öğretmenlerden bahsedildiği görülmektedir (bkz. Cousins ve Earl, 1992; Patton, 2000, 2008; Stake, 2010). Ülkemizde ise Demirel'in Analitik-Yararlanıcı Program Değerlendirme Modeli (DAPDEM) öğretmenleri yararlanıcı/paydaş olarak program değerlendirme sürecine dâhil etmektedir (Demirel, 2013). Ancak bu yaklaşım ve modellerde öğretmenin, program değerlendirme sürecindeki rollerinin örtük şekilde ifade edildiğini söylemek mümkündür.

Kuramsal temellere benzer olarak, program değerlendirmede öğretmen katılımı ve rollerine odaklanan akademik çalışmaların da sınırlı olduğu görülmektedir (bkz. Adin-Surkis, 2015; Saracaloğlu, vd., 2010; Stevens, 1998). Öğretmenlerin program değerlendirme çalışmalarına katılımının uygulamalarını olumlu yönde etkilediği (Gress, 1972) göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenleri bu çalışmalara etkin şekilde dâhil etme ve rollerini belirlemeye yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu çerçevede bu çalışmadan elde edilecek bulguların; program değerlendirme çalışmalarında öğretmen katılımı ve rollerine ilişkin farkındalık kazandırarak öğretmen katılımını sağlamaya yönelik uygulamalar geliştirilmesine ve bilimsel çalışmalar yapılmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmada program değerlendirme çalışmalarında öğretmen katılımı ve rollerinin eğitim programları ve öğretim bilim dalında görev yapan uzmanların görüşleri çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında yanıt aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Program değerlendirme çalışmalarında öğretmen katılımına ilişkin uzman görüşleri nelerdir?

2. Program değerlendirme çalışmalarında öğretmen rollerine ilişkin uzman görüşleri nelerdir?

3. Program değerlendirme çalışmalarında öğretmen katılımı ve rolleri açısından Türkiye'deki duruma ilişkin uzman görüşleri nelerdir?

4. Program değerlendirme çalışmalarına öğretmen katılımını sağlamak için uzmanların önerileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Program değerlendirme çalışmalarında öğretmen katılımı ve rollerini uzman görüşleri doğrultusunda ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Araştırmacıların karmaşık sosyal olguları veya durumları bütüncül şekilde anlayabilmelerine fırsat veren durum çalışmalarında özellikle 'nasıl' ve 'niçin' sorularının yanıtları aranmakla birlikte (Yin, 2003) 'ne' sorusunun yanıtlanması da gerekli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesi ile gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde, üzerinde çalışılan problemle ilgili bireylerin çeşitliliğinin en üst düzeyde yansıtılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada unvan, deneyim, program değerlendirme çalışmalarında görev alıp almama gibi özellikler dikkate alınarak çeşitliliğin sağlanması amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışma grubu, Türkiye'deki farklı üniversitelerde görev yapmakta olan ve doktorasını Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında tamamlamış 10 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda alanyazın taraması ve uzman görüşlerine dayalı olarak geliştirilen görüşme formu; kişisel bilgiler ile öğretmen katılımı ve rolleri olmak üzere iki temel bölüm kapsamında toplam dokuz sorudan oluşmaktadır.

Bireysel görüşme formu aracılığıyla elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi ile MAXQDA 11 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerden elde edilen kodları önceden belirlenmiş veya araştırma sürecinde ortaya çıkan çeşitli tema ve kategoriler halinde bütünleştirilerek yorumlanmasını kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması için Guba (1981) tarafından ortaya konulan boyutlar referans alınarak detaylı betimleme, uzman incelemesi, amaçlı örnekleme, katılımcı teyidi gibi yollar izlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Program değerlendirme çalışmalarında öğretmen katılımı ve rollerini uzman görüşleri doğrultusunda ortaya koymayı amaçlayan bu nitel çalışmanın veri analiz süreci devam etmektedir. Elde edilen ön bulgulara göre, program değerlendirme çalışmalarında öğretmen katılımının gerekliliği vurgulanmıştır. Uzmanlar, program değerlendirme süreci sonunda alınacak kararların uygulanabilir olması ve benimsenmesi açısından bu katılımın sağlanması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Program değerlendirme sürecinde öğretmen rolüne ilişkin elde edilen ön bulgulara göre, uzmanlar öğretmenlerin öğrencileri, öğrenme-öğretme sürecini yakından tanıyan paydaşlar olarak program değerlendirme çalışmalarında daha etkin rol oynamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak Türkiye'deki durumla ilgili ön bulgulara göre uzmanlar, öğretmenlerin program değerlendirme komisyonlarında ve akademik çalışmalarda 'karar verici' veya 'daimi üye' olma rolünden çok, program değerlendirme sürecinde 'yardımcı eleman' veya 'veri kaynağı' rollerini üstlendiklerini düşünmektedir. Son olarak uzmanlar, öğretmenlerin program değerlendirme çalışmalarına katılımının sağlanması için özellikle hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi sürecinde program geliştirmeyi bütün boyutlarıyla tanımalarına fırsat veren programların uygulanmasını önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Program değerlendirme, öğretmen katılımı, rol

Kaynakça

Adin-Surkis, A. (2015). Teachers evaluate the new curriculum in English: Views regarding evaluation and evaluation tools. *Research in Education, 93*, 34-59. doi: http://dx.doi.org/10.7227/RIE.0009.

Broadhead, P. (2001). Curriculum change in Norway: Thematic approaches, active learning and pupil cooperation - from curriculum design to classroom implementation. *Scandinavian Journal of Educational Research, 45*(1), 19-36.

Cheng, Y. C. (1994). Effectiveness of curriculum change in school: An organizational perspective. *International Journal of Educational Management, 8*(3), 26-34.

Cousins, J. B., & Earl, M. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*(4), 397-418.

Demirel, Ö. (2013). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (20. baskı) Ankara: Pegem Akademi.

Dünya Bankası [World Bank]. (2018). *World development report: Learning to realize educations's promise.* Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1096-1.

Gress, J. R. (1972). An experimental study of the effects of teacher participation in a curriculum engineering task on a dimension of curriculum implementation, 1-16. ERIC Number: 076538.

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Teachnology Journal [ECTJ], 29*(2), 75-91.

Mokua, B. (2010). *An evaluation of the curriculum development role of teachers as key agents in curriculum change.*(Unpublished dissertation). North-West University, School for Educational Science.

Norris, J. M., & Watanabe, Y. (2007). Roles and responsibilities for evaluation in foreign language programs. https://manoa.hawaii.edu/assessment/resources/pdf/RolesandResponsibilitiesbookletFLProgEvalMANOA.pdf. Erişim Tarihi: 08.12.2017.

Oliva, P. F., & Gordon, W. R. (2013). *Developing the curriculum*. (8th ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (7th ed.). Essex, England: Pearson Education Limited.

Patton, M. Q. (2000). Utilization-focused evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (eds.), *Evaluation models.* (pp. 425-438). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Roegman, R., Pratt, S., Goodwin, A. L., & Akin, S. (2017). Curriculum, social justice, and inquiry in the field: Investigating retention in an urban teacher residency. *Action in Teacher Education, 39*(4), 432-452. doi: 10.1080/01626620.2017.1300956.

Saracaloğlu, A. S., Yılmaz, S., Çengel, M., Çöğmen, S., Karademir, Ç. A., & Kanmaz, A. (2010). Elementary teachers' views about their roles in curriculum development and evaluation process: The case of Denizli. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 2427-2434.

Stake, R. E. (2010). Program evaluation: Particularly responsive evaluation. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation, 7*(15), 180-201.

Stevens, M. J. (1998). *Shared decision making and program evaluation: Administrator's perceptions of teacher involvement.* (Unpublished doctoral dissertation). State University of New York, School of Education.

Wiles, J., & Bondi, J. (2011). *Curriculum development: A guide to practice* (8th ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods.* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Zumwalt, K. K. (1982). Research on teaching: Policy implications for teacher education. In A. Lieberman & M. McLaughlin (Eds.), *Policy making in education: Eighty-first yearbook of the national society for the study of education*(pp. 215–248). Chicago, IL: University of Chicago Press.

(17157) Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG) Programının Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi

ABDULKADİR KURT
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

GÜLNUR ÖZBEK
ANTALYA BİLİM VE SANAT MERKEZİ

ERDOĞAN KÖSE
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Özel yetenekleri geliştirme programı, özel yetenekli bireylerin bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan program temel alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren bir eğitim programıdır (MEB, 2016). Özel yetenekleri geliştirme programlarının asıl hedefleri, öğrencilerin diğer özel yetenekli öğrencilerle bir arada çalışmalarını sağlayarak psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını tatmin etmek ve sahip oldukları yetenek ve potansiyellerini keşfederek eğitim ve kariyer motivasyonlarını güçlendirme olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Antalya bağlamında Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) uygulanmakta olan özel yetenekleri geliştirme programını, Geometri modülünde yer alan Geometrik kavramlar konusu dahilinde ele alarak Eisner'in eğitsel eleştiri modeli ile değerlendirmektir. Bu çalışmanın yapılmasının temel gerekçelerinden biri mevcut ÖYG programında belirlenen kazanımların öğrencide nasıl ve ne düzeyde gerçekleştiğini ortaya çıkarabilmek için sistemli ve planlı bir değerlendirme sürecine ihtiyaç duyulması gösterilebilir. Diğer bir gerekçe ise programın uygulanmadan önce herhangi bir alan testine tabi tutulmaması ve programın felsefesinin, amaçlarının, içeriğinin, içeriğe ilişkin etkinliklerin ve programı yürütecek olan öğretmenlerin yeterliklerinin birtakım eleştiriye konu olmasıdır. Dolayısıyla, program hakkında bir karara ulaşabilmek ve bu karar uyarınca program tasarısını geliştirmek, ancak program değerlendirme sayesinde mümkün olmaktadır (Bilen, 1999). Wiles ve Bondi (2011)'e göre ise program değerlendirme, programın etkililiğini ortaya koymak için bilgi toplamak, elde edilen bilgileri analiz etme süreci ile birlikte belli bir yargıya ulaşarak öğretim programını geliştirmek için bir karara varma süreci olarak ifade edilmektedir. Program değerlendirme, uygulanan programın sonunda rastgele yapılan bir işlem olmayıp, program geliştirmek için verilerin toplanması ve bu sürecin sonunda bir yargıya varılmasıdır. Program değerlendiricilerin sahip olduğu bilgi, beceri, benimsedikleri değerlendirme kuramları ve felsefi değerleri, onları programı değerlendirmede nasıl bir yol izlemeleri konusunda yönlendirmesi olarak ifade edilmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2014). Betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma aşamalarından oluşan (Eisner, 1985) ve bizzat değerlendirmeyi yapacak uzmanın sınıf içerisinde olmasını zorunlu kılan bu modelde (Marsh ve Willis, 2007) programın ilgili ders bağlamında açılma gerekçesi, ne tür öğrenci ihtiyaçlarını karşıladığı, hedefleri, içeriği, öğretim yöntem, teknik ve etkinlikleri, öğretmen yeterlikleri ile öğrenme çıktıları aşama aşama değerlendirilmiştir. Böylece, ÖYG programının değerlendirilmesi sonucunda alınan kararların programda yer alan eksiklerin ve uygulama sürecinde oluşan aksaklıkların ortaya çıkarılmasına ve bu alanda yapılacak program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada ÖYG programı çerçevesinde Geometri modülünde yer alan Geometrik kavramlar konusunun ne derece etkili uygulandığını saptamak için gözlem ve mülakatlar yapılmıştır. Bundan dolayı araştırmacının az sayıda bireyle çalışarak durum hakkında derinlemesine fikir edinmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda çalışmada sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan nitel araştırma yaklaşımına dayalı yöntemlerden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) bir kurumu veya okulu bir bütün ve tek bir analiz birimi olarak düşünmek yerine okulu oluşturan alt birimleri analiz ünitesi olarak kullanmak için iç içe geçmiş tek durum deseninin kullanılabileceğini ifade etmektedir. Yin'e (1984) göre ise durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Dolayısıyla, durum çalışmalarında verilerin dokümanlardan, detaylı görüşmelerden, gözlemlerden, test sonuçlarından ve arşiv kayıtlarından toplanabildiği ifade edilmiştir (Christensen, Johnson ve Turner, 2014). İlgili dersin öğretmeni ile yapılan görüşmelerden ve ders içi gözlem sürecinden elde edilen verileri çözümlemek için üzerinde çalışılan mevcut durumu ortaya koymak için belirlenen araştırma soruları doğrultusunda içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışmada ÖYG programı çerçevesinde Geometri modülünde yer alan Geometrik kavramlar konusunun ne derece etkili uygulandığını saptamak için gözlem ve mülakatlar yapılmıştır. Bundan dolayı araştırmacının az sayıda bireyle çalışarak durum hakkında derinlemesine fikir edinmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda çalışmada sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan nitel araştırma yaklaşımına dayalı yöntemlerden iç içe

geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) bir kurumu veya okulu bir bütün ve tek bir analiz birimi olarak düşünmek yerine okulu oluşturan alt birimleri analiz ünitesi olarak kullanmak için iç içe geçmiş tek durum deseninin kullanılabileceğini ifade etmektedir. Yin'e (1984) göre ise durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Dolayısıyla, durum çalışmalarında verilerin dokümanlardan, detaylı görüşmelerden, gözlemlerden, test sonuçlarından ve arşiv kayıtlarından toplanabildiği ifade edilmiştir (Christensen, Johnson ve Turner, 2014). İlgili dersin öğretmeni ile yapılan görüşmelerden ve ders içi gözlem sürecinden elde edilen verileri çözümlemek için üzerinde çalışılan mevcut durumu ortaya koymak için belirlenen araştırma soruları doğrultusunda içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen verilerin analizi sonucunda değerlendirmeye ilişkin bulgular, dersin açılma gerekçesi, gelişimi ve güncel durumu, kredi ve müfredat süreci, hedefler, içerik, öğretim yöntem ve etkinlikleri, izlek, düzenleme ve çıktı başlıkları altında toplanmıştır. Bilim ve Sanat Merkezlerinde verilen eğitim sürecinin uyum programı, destek eğitim programı, bireysel yetenekleri fark ettirme programı, özel yetenekleri geliştirme programı, proje üretimi ve yönetimi basamaklarından oluştuğu görülmektedir. Değerlendirme sürecinde ele alınan özel yetenekleri geliştirme programının ise öğrencilerin belirli bir alanda derinlemesine bilgi, beceri ve tutum kazanmalarını hedeflediği belirtilmektedir (MEB, 2016). Değerlendirme süreci sonunda uygulanan özel yetenekleri geliştirme programının esnek olduğu ve bilgiyi yapılandırma ilkesine uygun olarak tasarlandığı, etkinliklerde belirlenen kazanımların öğrenci seviyesine uygun olarak belirlendiği saptanmıştır. Bununla beraber programın uygulama sürecine dahil edilmeden önce pilot uygulamasının yapılmaması ve ders veya dersleri yürütecek öğretmenlerin yeterliğine ilişkin süreç temelli bir değerlendirmenin olmaması uzmanlar tarafından eleştirilmiştir. Programın yapılandırmacı bir anlayışla tasarlandığı görülürken ders materyallerinin geleneksel bakış açısıyla hazırlandığı diğer bir eleştiri konusu olmuştur. Öğretmenin ders materyalleri hususunda özgür bırakılması ve esnek davranması ise değerlendirme sürecinde olumlu olarak görülmüştür. Sınıf içerisinde yapılan gözlem süreci de elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Program değerlendirme modelleri içerisinde değerlendirme sürecine uzman ve eleştirel bakış açısıyla bakılmasına imkan sağlayan Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli, değerlendirmeciye teorik bilgisini uygulama süreci ile bütünleştirmeye fırsat tanıdığından bu çalışma için uygun görülmüştür. Bununla beraber özel yeteneklilere yönelik programların ve bu programları oluşturan alt alanların bu model veya farklı program değerlendirme modelleri kullanılarak benzer çalışmaların yapılmasının programların güncellenerek, eksik yönlerinin tamamlanmasına ve gerekli revizyonların yapılarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Değerlendirme süreci sonunda uygulanan özel yetenekleri geliştirme programının esnek olduğu ve bilgiyi yapılandırma ilkesine uygun olarak tasarlandığı, etkinliklerde belirlenen kazanımların öğrenci seviyesine uygun olarak belirlendiği saptanmıştır. Bununla beraber programın uygulama sürecine dahil edilmeden önce pilot uygulamasının yapılmaması ve ders veya dersleri yürütecek öğretmenlerin yeterliğine ilişkin süreç temelli bir değerlendirmenin olmaması uzmanlar tarafından eleştirilmiştir. Programın yapılandırmacı bir anlayışla tasarlandığı görülürken ders materyallerinin geleneksel bakış açısıyla hazırlandığı diğer bir eleştiri konusu olmuştur. Öğretmenin ders materyalleri hususunda özgür bırakılması ve esnek davranması ise değerlendirme sürecinde olumlu olarak görülmüştür. Sınıf içerisinde yapılan gözlem süreci de elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bununla beraber özel yeteneklilere yönelik programların ve bu programları oluşturan alt alanların bu model veya farklı program değerlendirme modelleri kullanılarak benzer çalışmaların yapılmasının programların güncellenerek, eksik yönlerinin tamamlanmasına ve gerekli revizyonların yapılarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Özel yetenekleri geliştirme, eğitsel eleştiri modeli, program değerlendirme

Kaynakça

Bilen, M. (1999). Plandan uygulamaya öğretim (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2014). Research Methods Design and Analysis. Pearson Education.

Eisner, E.W. (1985). The educational imagination: On the design and evaluation of school programs. New York: Macmillan Publisging

Marsh, C.J. & Willis, G. (2007). Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

MEB. (2016). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. 20 Ocak 2018 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden alınmıştır.

Wiles, J. ve Bondi, J. (2011). Curriculum development: A guide to practice. (8. Baskı). Prentice-Hall, Inc.

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

Yüksel, İ., Sağlam, M. (2014). Eğitimde program değerlendirme (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yin, R.K., (1984). Case Study Research: Design and Methods. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.

(17192) Pedagojik Formasyon ve Lisans Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Gelecek Algıları

ÖZLEM TOKGÖZ GÜNEŞ
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'deki öğretmen mesleğiyle ilgili algının cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren profesyonellik kavramına yüklenen özellikleri içerdiği söylenebilir. Başka bir deyişle, öğretmen öğrenme-öğretme işini bilen ve bilgisine güvenilen bir meslek elemanı olarak görülmektedir. Eğitim sistemi, değerlerin kuşaklararası aktarımında önemli rol oynamaktadır. Bu süreçte ise öğretmen etkisi büyüktür. Öğretmenin iyi yetiştirilmesi eğitim sürecini kaliteli hale getirecektir. Ancak eğitim üzerindeki sosyal ve ekonomik baskının artması öğretmenlere büyük sorumluluk yüklemiştir. Yeni kuşaklar yetiştiren "cumhuriyet öğretmeni"nden beklenen "mesleğe adanmışlık", başka bir deyişle "cumhuriyet ilkelerine adanmışlık", göstermesidir. Ayrıca öğretmenden öğretmenlik mesleğinin karşılaştığı toplumsal koşullardaki zorluklarla birlikte mesleğine özveriyle bağlı kalarak sürdürmesi beklenmektedir (Ünal, 2011). Bahsedilen bu değerler doğrultusunda alanyazında öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin görüşlerinin çalışıldığı bir çok araştırma bulunmaktadır. Saban'ın (2004) yapmış olduğu metafor çalışmasında öğretmen adayları, öğretmeni bilginin kaynağı ve aktarıcısı, öğrencileri şekillendirici ve biçimlendirici ve öğrencileri tedavi edici olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Özkan (2012) pedagojik formasyon programı öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilgi duydukları ve bu mesleği sevdikleri, mesleki adanmışlıklarının yüksek olduğunu belirtmiştir.

Türkiye'de öğretmen eğitiminin tarihçesine bakıldığında batı dünyasındaki gelişmelere paralel bir seyir izlediği görülmektedir (Yüksel, 2011). Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren Türkiye'de öğretmen yetiştirmede çok farklı program ve model uygulanmıştır. 1940 yılında Köy Enstitüleri öğretmen yetiştirme model ve programlarını uygulayan kurumlarken 1954 yılında kapatılmış, bu tarihten sonra öğretmen okulları ve öğretmen enstitüleri öğretmen yetiştiren kurumlar haline gelmiştir (Akyüz, 2012). 1982 yılındaki 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'den itibaren ise Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştiren kurumlar olarak görev yapmaktadır. Günümüzde Eğitim Fakülteleri hem 4 yıllık lisans programları ile hem de pedagojik formasyon sertifika programı ile öğretmen yetiştirmektedir.

Pedagojik Formasyon sertifika programı eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden, Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği öğretmen olarak atanabilecek programlarda öğrenci ya da mezun olan ve Bakanlığa bağlı kurumlarda öğretmenlik yapmak isteyen bireylerin aldıkları bir eğitim sürecidir. Pedagojik formasyon eğitimini fen-edebiyat, güzel sanatlar, mühendislik, iktisadi ve idari bilimler, iletişim, spor bilimleri ve ilahiyat fakülteleri ile sağlık meslek yüksekokullarda öğrenci ya da mezun olan bireyler alma hakkına sahiptir (YÖK, 2017).

Günümüzdeki uygulamalara bakıldığında gerek eğitim fakültesi programları gerek pedagojik formasyon programı öğrencisi ya da mezunu öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının; öğretmenlerin yaşadıkları istihdam ve geçim sıkıntısı, öğretmenliğe verilen toplumsal değer, merkeziyetçi sınav yapılarının dershaneleri ön plana çıkarışı gibi etkenler tarafından önemli ölçüde etkilendiği düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak bu çalışmanın amacı farklı alanlardaki fakültelerden mezun olan ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları ile örgün lisans eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik gelecekteki algılarını ortaya çıkarmaktır. Çalışmanın amacına uygun olarak belirlenen araştırma soruları aşağıda verilmiştir.

1. Pedagojik formasyon öğretmen adaylarının ve lisans eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri nelerdir?

2. Pedagojik formasyon öğretmen adaylarının ve lisans eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları nelerdir?

3. Pedagojik formasyon öğretmen adaylarının ve lisans eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik gelecek algıları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

4. Pedagojik formasyon öğretmen adaylarının ve lisans eğitimi öğretmen adaylarının istihdam açısından mesleki geleceklerine ilişkin düşünceleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu bağlamda bu araştırma, öğretmen adaylarının mezun oldukları öğretmen yetiştirme programı kapsamında kendilerinin sahip oldukları öğretmenlik mesleğinin geleceğine yönelik algılarına odaklanmaktadır. Çalışmada ulaşılabilir örneklem yöntemiyle Kocaeli Üniversitesi'ndeki pedagojik formasyon alan ve örgün lisans eğitimine devam etmekte olan öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılacaktır. Belirlenen örneklemde yer alan öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış sorulardan oluşturulacak görüşme formuyla nitel desende bir durum çalışması yapılacaktır. Ek olarak formda katılımcıların demografik bilgilerine de ulaşılmak üzere ayrıca bir bölüm bulunacaktır.

Araştırmacının nitel araştırma deseni seçme nedenlerinden biri, pedagojik formasyon öğretmen adaylarının ve lisans eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme süreçlerinde yaşadıkları deneyimleri anlamak ve çeşitli yöntemler ve naturalist bir yaklaşım kullanarak bu durumun bütün bir resmini çizmektir. Marshall ve Rossman (2014) ve Yıldırım ve Şimşek (2016), araştırmacın kişisel deneyimlerini araştırmak istediğinde nitel araştırma kullanılması gerektiğini savur. Genel olarak bir çalışmanın deneyimlere erişmesi için, araştırmacı, katılımcıların duygu, düşünce, inanç, değer ve algılarını anlamadan onların davranışlarını anlayamaz. Bu yüzden de yüz yüze elde gidilen daha derin bilgilere ihtiyaç duyar." (s.57) görüşünü vurgulamışlardır.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulardan bazıları şu şekildedir;

1. Öğretmenlik mesleğiniz seçme nedeninizi açıklar mısınız?

2. öğretmenlik mesleği ile ilgili neler düşünüyordunuz?

3. Sizce öğretmen hangi özelliklere ağırlıklı olarak sahip olmalı?

4. Gelecekte öğretmenlik mesleğinizin size istihdam olanaklarıyla ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Pedagojik Formasyon ve Lisans Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Gelecek Algıları

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda eğitim fakültesi lisans programlarında okuyan öğretmen adayları ile pedagojik formasyon programında eğitim gören öğretmen adaylarının mesleğe yönelik gelecek algıları arasında bir fark olacağı tahmin edilmektedir. Pedagojik formasyonda eğitim gören öğretmen adaylarının atanma olasılığı daha yüksek olan bölümlere yönelik algılarının daha olumlu olması, mesleği bu nedenle seçtiklerini ifade edecekleri düşünülmektedir. Eğitim fakültesi programlarında okuyan öğretmen adaylarının ise öğretmenlik mesleğini yalnızca istihdam fırsatları nedeniyle seçmedikleri, mesleğe ilişkin daha bilinçli oldukları yargısına varılması beklenen sonuçlar arasındadır. Bu beklenen sonuçlar dışında araştırmanın, yapılacak daha kapsamlı nitel desende gömülü teori metoduyla desteklenmesinin alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. İlaveten bu çalışmanın sonuçlarının, öğretmen yetiştirme programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve öğretmen atamalarının nitelik açısından tekrar değerlendirilmesine ışık tutması beklenmektedir. Bu nitel çalışma konuyla ilgili olarak yapılacak kapsamlı bir nicel araştırmanın da ilk basamağı olacaktır.

Anahtar Kelimeler : pedagojik formasyon, öğretmenlik mesleği, öğretmen yetiştirme, nitel araştırma

Kaynakça

Akyüz, Y. (1987). Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Yeri. *Doğan Kitapevi, Ankara*.

Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 29-48.

Saban, A . (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (2), 131-155. Retrieved From Http://Dergipark.Gov.Tr/Tebd/İssue/26128/275216

Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(3), 1167-1184.

Ünal, L. I. (2011). Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme. Songül Aynal Kilimci (Ed.), *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Kitabı*, (s. 3-22). Ankara: Pegem Akadem.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.

YÖK. (2017). 2016-2017 Öğretim Yılı Öğretmen Yetiştirme Programı

Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Pegem Akademi.

(17228) PIACC Kapsamında Teknolojik Araçların Zengin Olduğu Ortamlarda Türk Yetişkinlerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi

AYDIN ASLAN
MEB

ÖMER AÇIKGÖZ
ANKARA SOSYAL BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Küreselleşme ve bilgi toplumunun etkilerinin artmasıyla beraber, insanların iş yerlerinde başarılı olması için 21. yüzyıl becerilerine sahip olması gerekmektedir (Lewin & McNicol, 2015). Ananiadou ve Claro (2009), 21. yüzyılda etkin işçi ve vatandaş olmak için gençlerin söz konusu becerilerle donanmak zorunda kalacaklarını iddia etmektedirler. Konunun birey ve toplumlar için ehemmiyet arz etmesinden ötürü, birçok kuruluş adı geçen beceriler için tanım ve çerçeve önermektedirler (Siddiq, Gochyyev & Wilson, 2017). Bu kapsamda, 21. Yüzyıl Ortaklığı (Partnership for 21st Century , P21) üç tür beceriye vurgu yapmaktadır: öğrenme becerileri (yaratıcılık ve inovasyon, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği), okuryazarlık becerileri (bilgi, medya ve ICT okuryazarlığı) ve yaşam becerileri (esnek olma ve uyum sağlama, girişimci olma ve kendini yönetme, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve hesap verilebilirlik, liderlik ve sorumluluk). Bu beceriler, işçiler ve vatandaşların bilgi toplumuna etkin bir şekilde katılmalarını temin etmek için eğitim kurumlarının müfredatlarını, söz konusu bireylerin ihtiyaçları çerçevesinde gözden geçirmelerini ve adı geçen becerileri müfredata bütünleştirmelerini gerektirmektedir. Yetişkinlerin bilgi toplumuna daha etkin katılmalarını sağlamak için eğitim politikalarının oluşturulması ve hayata geçirilmesi önem arz etmektedir.

Eğitim politikalarını oluşturmada ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan değerlendirme programları önemli bir rol oynamakta olup elde edilen eğitim çıktıları, eğitim kalitesi için bir gösterge olarak kullanılmaktadır (Yıldırım, 2009). Bu göstergeler, eğitim sistemlerinin vatandaşları bilgi toplumuna ne dereceye kadar hazırladığı hususunda önemli bir dönüt sağlamaktadır. Bu yüzden, birçok eğitim sistemi uluslararası öğrenme başarıları izleme programlarının sonuçlarına önemle yaklaşmaktadır (Singer et al., 2014). Bu bağlamda, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından yürütülen Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı (PIAAC) ülkelere, eğitim sistemlerinin yetişkinlerini bilgi toplumuna nasıl hazırladıkları hususunda değerlendirme imkanı sunmaktadır.

PIACC, Avrupa, Amerika ve Asya'daki 25 ülkede 16 yaş ve daha büyük yetişkinlerin sözel, sayısal ve teknolojik araçların zengin olduğu ortamlarda problem çözme becerilerini değerlendirmektedir. PIACC'ta demografik özellikler, aile geçmişi, eğitim, istihdam, gelir gibi birçok değişkenler üzerinde durularak yetişkinlerin işlerinde ve diğer ortamlarda kullandıkları becerilerin temel dayanağının kapsamlı bir şekilde anlaşılması hedeflenmektedir. Bu beceriler, gelişmiş ülkelerin sosyal ve ekonomik hayatına etkin ve başarılı katılımda bilişsel becerilerin önemli bir rol oynadığını göstermektedir (OECD, 2012).

Türkiye'deki yetişkinlerin becerilerinin değerlendirilmesinde PIACC önemli bir referans kaynağı oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı PIACC kapsamında teknolojik araçların zengin olduğu ortamlarda Türk yetişkinlerinin problem çözme becerilerini değerlendirmektedir. Bu çalışmanın yapılmasını etkileyen birkaç önemli etken bulunmaktadır. Bu etkenlerden birisi, Türkiye ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde bilgi iletişim teknolojilerinin (ICT) eğitimle bütünleştirilmesi adına büyük yatırımlarda bulunmaktadır (Aslan & Zhu, 2017). Uluyol (2013), Türk hükümetinin eğitimde kaliteyi artırmak ve tüm öğrenciler için eşit fırsatlar sunmak için ICT'e büyük önem atfettiğini belirtmektedir. Bu anlamda, PIACC verilerinin Türk yetişkinlerinin becerileri bağlamında değerlendirilmesinin politika yapıcılara, araştırmacılara, eğitimcilere söz konusu becerilerin geliştirilmesi hususunda önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İkinci etken ise, PIACC verileri genelde yetişkinlerin özelde ise Türk yetişkinlerinin becerileri değerlendirilmesi bakımından önemli veriler sunmasına karşın literatürde Türkiye bağlamında söz konusu becerilerin yeteri kadar ele alınmadığı görülmektedir. Bu anlamda, bu çalışmanın literatüre ciddi katkılar yapacağı değerlendirilmektedir.

Araştırma Yöntemi

PIACC verileri iki aşamada elde edilmiştir. Birinci aşamada, 1 Ağustos 2011 ile 31 Mart 2012 tarihleri arasında 24 ülkedeki / ekonomideki 166 000 dolayında yetişkine anket uygulanmıştır. İkinci aşamadaki verilere 1 Nisan 2014 ile 31 Mart 2015 tarihleri arasında 9 ülkedeki 50 250 yetişkinden ulaşılmıştır. Türkiye'ye ilişkin PIACC beceri araştırması verileri, veri toplamanın ikinci aşamasında 5277 yetişkinden elde edilmiştir (OECD, 2016a). Sonuçlar, 500 puanlık ölçekte değerlendirilir. Ölçek yeterlilik seviyesine göre bölünür. PIACC beceri alanlarından birisi olan teknolojik aletlerin zengin olduğu ortamlarda problem çözme becerisinde 4 seviye (1. seviyenin altı, 1. 2. ve 3. seviye) bulunmaktadır. Her seviyede bireylerin belli başlı görevleri yerine getirmeleri beklenir (OECD, 2016b).

Nicel verilerin araştırmacılardan bağımsız bir şekilde yer alması, araştırmacılara belli bulguların geçerliliğini ve güvenirliliğini değerlendirmek hususunda verileri tekrar kullanmaya olanak sağlamaktadır (Gillies & Edwards, 2005). Dolayısıyla, bu çalışma teknolojik araçların zengin olduğu ortamlarda Türk yetişkinlerinin problem çözme becerileri ile sınırlı tutulmuştur. Söz konusu beceriye ilişkin veriler, betimleyici ikincil analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimleyici analiz kapsamında, frekans değerleri, standard hatalar, ortalamalar kullanılmıştır. OECD tarafından analize tabii tutulan veriler, Türkiye bağlamında ikinci defa analiz edilmiştir. Bu bağlamda, öncelikleTürk yetişkinlerinin yaş grupları, mezuniyet durumlarını içeren demografik özellikleri dikkate alınmıştır. Söz konusu yetişkinlerin mezuniyet durumuna göre bilgisayar deneyimleri, bilgisayar merkezli değerlendirmeye katılmaları gibi veriler değerlendirilmiştir. Teknolojik araçların zengin olduğu ortamlarda Türk yetişkinlerin ne dereceye kadar problem çözdükleri incelenmiştir.

PIACC verileri iki aşamada elde edilmiştir. Birinci aşamada, 1 Ağustos 2011 ile 31 Mart 2012 tarihleri arasında 24 ülkedeki / ekonomideki 166 000 dolayında yetişkine anket uygulanmıştır. İkinci aşamadaki verilere 1 Nisan 2014 ile 31 Mart 2015 tarihleri arasında 9 ülkedeki 50 250 yetişkinden ulaşılmıştır. Türkiye'ye ilişkin PIACC beceri araştırması verileri, veri toplamanın ikinci aşamasında 5277 yetişkinden elde edilmiştir (OECD, 2016a). Sonuçlar, 500 puanlık ölçekte değerlendirilir. Ölçek yeterlilik seviyesine göre bölünür. PIACC beceri alanlarından birisi olan teknolojik aletlerin zengin olduğu ortamlarda problem çözme becerisinde 4 seviye (1. seviyenin altı, 1. 2. ve 3. seviye) bulunmaktadır. Her seviyede bireylerin belli başlı görevleri yerine getirmeleri beklenir (OECD, 2016b).

Bu çalışma teknolojik araçların zengin olduğu ortamlarda Türk yetişkinlerinin problem çözme becerileri ile sınırlı tutulmuştur. Söz konusu beceriye ilişkin veriler, betimleyici ikincil analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimleyici analiz kapsamında, frekans değerleri, standard hatalar, ortalamalar kullanılmıştır. OECD tarafından analize tabii tutulan veriler, Türkiye bağlamında ikinci defa analiz edilmiştir. Bu bağlamda, öncelikleTürk yetişkinlerinin yaş grupları, mezuniyet durumlarını içeren demografik özellikleri dikkate alınmıştır. Söz konusu yetişkinlerin mezuniyet durumuna göre bilgisayar deneyimleri, bilgisayar merkezli değerlendirmeye katılmaları gibi veriler değerlendirilmiştir. Teknolojik araçların zengin olduğu ortamlarda Türk yetişkinlerin ne dereceye kadar problem çözdükleri incelenmiştir.

Nicel verilerin araştırmacılardan bağımsız bir şekilde yer alması, araştırmacılara belli bulguların geçerliliğini ve güvenirliliğini değerlendirmek hususunda verileri tekrar kullanmaya olanak sağlamaktadır (Gillies & Edwards, 2005). Dolayısıyla, bu çalışmada PIACC beceri alanlarından biri olan teknolojik araçların zengin olduğu ortamlarda Türk yetişkinlerinin problem çözme becerileri üzerinde durulmuş olup söz konusu beceriye ilişkin veriler, betimleyici ikincil analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, Türk yetişkinlerinin önemli bir kısmının sırasıyla ortaokul, lise ve üniversite mezunu oldukları anlaşılmaktadır. OECD ülkelerindeki ortalamalarda, yetişkinlerin lise ve üniversite kademelerindeki mezuniyet oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu husus, Türk yetişkinleriyle ile OECD ülkelerindeki diğer yetişkinler arasında çok ciddi bir farkın olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın sebebi, ikinci dünya savaşı sonrasında Türk yetişkinlerinin okullaşma oranlarının, OECD ülkelerindeki yetişkinlerine kıyasla daha düşük olmasından kaynaklanabilir. Bu etmen, Türk yetişkinlerinin problem çözme becerilerini önemli oranda etkilemektedir. Dahası, Türk yetişkinlerinin önemli bir kısmı, teknoloji okuryazarı değildir. Türk yetişkinlerinin 2. ve 3. seviyede teknolojik araçların zengin olduğu ortamlarda problem çözme yüzdesinin, OECD ortalamasına göre oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite kademelerinde Türk yetişkinlerinin teknolojik araçların zengin olduğu ortamlarda problem çözme becerilerini geliştirmek için eğitim politikalarının geliştirilmesinin bir zorunluluk olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Türk yetişkinlerinin bilgi toplumuna başarılı ve etkin bir şeklide katılımını sağlamak için beraber çalışmalı ve yenilikçi politikalar geliştirmelidir. Bu yenilikçi politikaların başında yetişkinlerin söz konusu becerileri kazanmasında büyük bir rolü olan öğretmenlerin eğitimi gelmektedir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına bu becerileri kazandıracak eğitim programlarının uygulanması gerekmektedir. Teknolojik araçların zengin olduğu ortamlarda problem çözme becerileri düşük olan görevdeki öğretmenlerin ise hizmet içi eğitime alınarak teknoloji okuryazarlığı anlamında daha donanımlı olmaları sağlanmalıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada elde edilen bulgular, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite kademelerinde Türk yetişkinlerinin teknolojik araçların zengin olduğu ortamlarda problem çözme becerilerini geliştirmek için eğitim politikalarının geliştirilmesinin bir zorunluluk olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Türk yetişkinlerinin bilgi toplumuna başarılı ve etkin bir şeklide katılımını sağlamak için beraber çalışmalı ve yenilikçi politikalar geliştirmelidir. Bu yenilikçi politikaların başında yetişkinlerin söz konusu becerileri kazanmasında büyük bir rolü olan öğretmenlerin eğitimi gelmektedir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına bu becerileri kazandıracak eğitim programlarının uygulanması gerekmektedir. Teknolojik araçların zengin olduğu ortamlarda problem çözme becerileri düşük olan görevdeki öğretmenlerin ise hizmet içi eğitime alınarak teknoloji okuryazarlığı anlamında daha donanımlı olmaları sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler : PIACC, Türk yetişkinleri, teknoloji okuryazarlılığı, betimsel ikincil analiz, teknolojik araçların zengin olduğu ortamlar

Kaynakça

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. Organisation for Economic Cooperation and Development. EDU Working paper no.41. Retrieved December 20, 2017 from http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=edu/wkp(2009)20&doclanguage=en

Aslan, A., & Zhu, C. (2017). Investigating variables to predict Turkish pre-service teachers' ICT integration into teaching practices. *British Journal of Educational Technology, 48*(2), 552–570.

Gillies, V., & Edwards, R. (2005). Secondary analysis in exploring family and social change: addressing the issue of context [30 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research,* 6 (1), Art.44.

Lewin, C., & McNicol, S. (2015). Supporting the development of 21st century skills through ICT. In T. Brinda, N. Reynolds, R. Romeike, & A. Schwill (Eds.), KEYCIT 2014: *Key competencies in informatics and ICT* (pp. 98-181).

OECD. (2012). *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills,* OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264128859-en

OECD. (2016a). Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, Country Note Turkey. Received from https://www.oecd.org/turkey/Skills-Matter-Turkey.pdf

OECD. (2016b). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies,* OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en

Partnership for 21st century skills. (2009). P21 Framework Definitions. Retrieved December 18, 2017 from http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf

Siddiq, F., Gochyyev, P., & Wilson, M. (2017). Learning in Digital Networks - ICT literacy: a novel assessment of students' 21st century skills. *Computers & Education,* 109, 11-37.

Singer, F. M., Samihaian, F., Holbrook, J., & Crisan, A. (2014). Developing a competence-based curriculum for the 21st century: the case of Kuwait. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 128, 475-481.

Uluyol, Ç. (2013). ICT integration in Turkish schools: recall where you are coming from to recognise where you are going to. *British Journal of Educational Technology*, 44(1), E10-E13.

Yıldırım, K. (2009). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) 2006 yılı verilerine göre Türkiye'de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler.* Unpublished PhD Thesis, Gazi University, Institute for Educational Sciences, Turkey.

(17237) Mühendislik Öğrencilerinin STEM Eğitimi Odaklı Öğretim Süreçlerindeki Deneyimleri

ENGİN KARAHAN

ÖZET

Problem Durumu

Farklı disiplinlerin öğretimi bağımsız derslerde gerçekleştirilerek bu disiplinler arasındaki doğal bağlantılar ihmal edilmekte (The National Academies, 2005; National Academy of Engineering [NAE], 2009) dolayısıyla öğrencilerin gerçek hayattaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri anlamaları zorlaşmaktadır (NAE, 2009). Günümüzde karşılaştığımız yerel ve küresel düzeydeki birçok problem, karmaşık yapısı gereği çözümlerinde fen, teknoloji, mühendislik ve matematik gibi farklı disiplinlerin entegrasyonunu gerektirmektedir (National Research Council [NRC], 2005; 2011). Alan yazında mühendislik tasarım süreçlerini merkeze alan STEM odaklı öğrenme süreçlerinin (1) gerçek dünya bağlamı sağlamada, (2) bu bağlam içerisinde problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde ve (3) iletişim becerileri ve işbirliğinin arttırılmasında etkili olduğu savunulmaktadır (Brophy ve diğerleri, 2008; Hirsch ve diğerleri, 2007; Koszalka, Wu ve Davidson, 2007; Laboy-Rush, 2011; Moore ve diğerleri, 2013).

Küresel bağlamda gerçekleştirilen araştırmalar ve yayımlanan raporlar öğrencilerin bilim ve teknoloji alanlarına olan ilgisinin giderek azaldığını göstermektedir (Vedder-Weiss ve Fortus, 2012; NRC, 2012). Dolayısıyla eğitimin artık bilimsel içeriğin öğrenilmesinin çok ötesine geçmesi gerektiği (Osborne ve Dillon, 2008), bilimsel bilginin yanı sıra bu bilginin uygulamaya geçirilmesini sağlayacak süreçlere ihtiyaç duyulduğu fikri gün geçtikçe daha fazla yaygınlaşmaktadır (Osborne ve Dillon, 2008).

Geçtiğimiz yıllar içerisinde Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) Eğitiminin ilerletilmesi için küresel bağlamda çağrılar yapılmaktadır (National Academy of Engineering [NAE] & National Research Council [NRC], 2014). Eğitsel raporlarda STEM eğitimine birincil öncelik verilmesinin temel amaçları olarak (1) STEM alanlarına ve kariyerlerine daha fazla öğrencinin yönlendirilmesi, (2) STEM becerilerine sahip işgücünü genişletmek, (3) tüm öğrenciler için STEM okuryazarlığının arttırılması belirlenmiştir (NAE & NRC, 2014; NRC, 2011). Bu hedeflere ulaşılmasının ülkelerin küresel rekabet ortamında hayatta kalabilmeleri için büyük önemi bulunmaktadır. STEM her ne kadar farklı disiplinlerinin uzmanlıklarının biraraya getirilmesini gerektirse de, bu yaklaşım öncelikli olarak fen bilimleri eğitimcileri tarafından sahiplenilmektedir. Buna karşın mühendislik alanından uzmanların bu reformun bir parçası olması gerek teorik gerekse de uygulama açısından büyük kazanımlar sağlayacaktır. Fakat, özellikle ülkemizde, farklı fakülte ve bölümler arasındaki kopukluk sebebiyle mühendislik alanındaki profesyonellerin uzmanlıklarının eğitimde kullanılmasının önünde engeller bulunmaktadır. Mühendislik fakültesinde eğitim gören öğrencilerin STEM Eğitim reformu ile ilgili tutum, bilgi ve beceriler kazanması bu reformun daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi adına büyük önem taşımaktadır.Dolayısıyla, bu araştırma STEM eğitimi odaklı bir seçmeli lisans dersini alan jeoloji mühendisliği bölümü öğrencilerinin deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

STEM Eğitimi odaklı ders alan Jeoloji Mühendisliği öğrencilerinin yaşanmış deneyimlerini kendi bakış açılarından ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada fenomenoloji (olgubilim) nitel araştırma deseni seçilmiştir. Fenomenoloji araştırmaları yaşanmış deneyimlerin yapılarını ve derin anlamlarını ortaya çıkararak tanımlamayı amaçlayan bir sistematik süreçtir (Max van Manen, 1998). Yorumlayıcı fenomenoloji araştırma türü katılımcıların deneyimlerinde normal olarak gizlenmiş şeyleri ortaya koymak adına kullanılmıştır (Spielgelberg, 1976 akt. Ersoy, 2016). Bu araştırmanın katılımcılarını Jeoloji Mühendisliği lisans bölümünde öğrenim gören 24 öğrenci (19 erkek ve 5 kadın) oluşturmaktadır.

Araştırmanın veri toplama araçları öğrenciler tarafından haftalık olarak doldurulan çevrimiçi günlükler ve araştırmacının gözlem notları oluşturmaktadır. Bu iki veri toplama aracı ile katılımcıların deneyimleri, araştırmacının gözlemleri ile desteklenerek yansıtıcı bir denge oluşturulmuştur. Öğrenciler her dersin sonrasında girdikleri çevrimiçi ortamda öğretim süreci sonucunda STEM eğitimine dönük algılarında gözlemledikleri değişimleri, yaşadıkları deneyimler üzerinden ortaya koymuşlardır. Araştırmacı ise ders sürecinde gerçekleştirdiği gözlemleri her bir dersin sonunda yazıyla dökerek gerçekleşen olay ve etkileşimleri kendi bakış açısından yansıtmıştır. Veri analizleri açık kodlama ve tematik analizler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan temalar sonucu yapılan genellemeler ile katılımcıların süreç içindeki deneyimleri sistematik bir şekilde ortaya konulmuştur. Bu araştırmada olgu Ersoy (2016) tarafından belirtilen boyutlar ile ortaya konulmuştur: (1) deneyimin tanımlanması, (2) bu tanımlamalardaki değişmeyen temaların ortaya çıkarılması, (3) bu temalara ilişkin öznel yansımaların belirlenmesi ve (4) öznel yansımalar ile temaların esaslarının betimlenmesi (s. 56).

STEM her ne kadar farklı disiplinlerinin uzmanlıklarının biraraya getirilmesini gerektirse de, bu yaklaşım öncelikli olarak fen bilimleri eğitimcileri tarafından sahiplenilmektedir. Buna karşın mühendislik alanından uzmanların bu reformun bir parçası

olması gerek teorik gerekse de uygulama açısından büyük kazanımlar sağlayacaktır. Fakat, özellikle ülkemizde, farklı fakülte ve bölümler arasındaki kopukluk sebebiyle mühendislik alanındaki profesyonellerin uzmanlıklarının eğitimde kullanılmasının önünde engeller bulunmaktadır. Mühendislik fakültesinde eğitim gören öğrencilerin STEM Eğitim reformu ile ilgili tutum, bilgi ve beceriler kazanması bu reformun daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi adına büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, bu araştırma STEM eğitimi odaklı bir seçmeli lisans dersini alan jeoloji mühendisliği bölümü öğrencilerinin deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Fenomenoloji (olgubilim) nitel araştırma deseni kullanılan bu araştırmanın katılımcılarını Jeoloji Mühendisliği lisans bölümünde öğrenim gören 24 öğrenci (19 erkek ve 5 kadın) oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları öğrenciler tarafından haftalık olarak doldurulan çevrimiçi günlükler ve araştırmacının gözlem notları oluşturmaktadır. Veri analizleri açık kodlama ve tematik analizler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Veri analizleri sonucu ortaya altı tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar sırası ile (1) sorgulama ve şüphe duyma, (2) zorlanma, (3) özgün bakış açıları ve deneyimler, (4) işbirliği ve aidiyet, (5) mühendis gibi tasarlama ve uzmanlık ve (6) tasarım hassasiyetleri. Bu temalar göstermektedir ki katılımcılar sürecin başında STEM eğitim uygulamalarının kendi alanları ile ilişkili görmediklerinden şüpheci bir yaklaşım sergilerken, süreç içerisinde kendi ilgi ve uzmanlıklarından yola çıkarak STEM eğitimine özgün şekillerde yaklaşma gibi bir yol izlemişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Jeoloji Mühendisliği lisans öğrencilerinin STEM Eğitimi odaklı ders sürecinde yaşanmış deneyimlerini kendi bakış açılarından ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, katılımcıların süreç içerisindeki deneyimlerinde gerçekleşen değişimler ortaya çıkan temalar sonucunda belirlenmiştir. Veri analizleri sonucu ortaya altı tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar sırası ile (1) sorgulama ve şüphe duyma, (2) zorlanma, (3) özgün bakış açıları ve deneyimler, (4) işbirliği ve aidiyet, (5) mühendis gibi tasarlama ve uzmanlık ve (6) tasarım hassasiyetleri. Bu temalar göstermektedir ki katılımcılar sürecin başında STEM eğitim uygulamalarının kendi alanları ile ilişkili görmediklerinden şüpheci bir yaklaşım sergilerken, süreç içerisinde kendi ilgi ve uzmanlıklarından yola çıkarak STEM eğitimine özgün şekillerde yaklaşma gibi bir yol izlemişlerdir. Sürecin başında ortaya koydukları fikirlerde eksik buldukları pedagojik boyutları, profesyonel hayattaki mühendislik ile ilgili alan çalışmaları ve öğrencilik deneyimlerini biraraya getirerek tamamlamaya çaba göstermişlerdir.

Anahtar Kelimeler : STEM eğitimi, mühendislik, program tasarımı

Kaynakça

Brophy, S., Klein, S., Portsmore, M., & Rogers, C. (2008). Advancing engineering education in p-12 classrooms. *Journal of Engineering Education, 97*(3), 369–387.

Koszalka, T. A., Wu, Y., & Davidson, B. (2007, October). Instructional design issues in a cross institutional collaboration within a distributed engineering educational environment. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1650 1657). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Laboy-Rush, D. (2011). Integrated STEM education through Project-Based Learning. Retrieved from http:// rondoutmar.sharpschool.com/UserFiles/Servers/ Server_719363/File/12-13/STEM/STEM-WhitePaper%20101207%20final[1].pdf

National Research Council. (2005). *How students learn: History, science, and mathematics in the classroom*. Washington, DC: National Academies Press.

National Research Council. (2011). *A Framework for K-12 Scence Education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: National Academies Press.

Osborne, J. F., & Dillon, J. (2008*). Science Education in Europe.* London: Nuffield Foundation.

Saban, E., & Ersoy, A. (2017). *Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Vedder-Weiss, D., & Fortus, D. (2012). Adolescents' declining motivation to learn science: A follow-up study. *Journal of Research in Science Teaching*, *49*(9), 1057-1095.

(17256) Formasyon Eğitimi Alan ve Almayan Üniversite Hocalarının Eğitim-Öğretimde Kullandıkları Yöntemler Açısından Değerlendirilmesi

SELAMİ SÖNMEZ ATATÜRK ÜNİ.
HAKAN SARIÇAM DUMLUPINAR ÜNİ.
MUSTAFA ERCENGİZ AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİ.
SERDAR SAFALI AĞRI İBRAHİM CECEN UNİ.
İSMAİL ÇELİK İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim öğretim zinciri içerisinde öğretmenler, zincirin en temel halkası olarak görev yapmaktadırlar. Bu görevlerini yapabilmek için genel kültür dersleri ve alan dersleriyle birlikte bu iki alanı birleştirme özelliğine sahip olan eğitim bilimleri derslerini içeren formasyon eğitimini de birlikte alarak yeterliliklerini tamamlamaktadırlar. Formasyon derslerinin önemi öteden beri bilinmekte ve öğretmenlik atamalarında günümüzde artık ön şart olarak öne sürülmektedir. Ne yazık ki okul öncesi eğitimden lise kademesine kadar tüm kademelerde istenilen bu yeterlilik üniversite hocası olabilmenin önünde bir engel olarak görülmemektedir. Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda öğretmen olarak görev yapabilecek yeterliliğe sahip olamayan kişiler akademisyenliğin yolunu tutmakta ve formasyon eğitimine gerek duymadan üniversitelerde derslere girebilmektedirler. Bu durum da formasyon eğitimine sahip olmayan hocalarla muhatap olan öğrenciler için ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen, öğrenci, veli, idareci iletişimi konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında önemli tespitlerin olduğunu görmekteyiz. Bu tespitler, öğretmenlerin iletişim konusunda yaşamış olduğu eksiklikleri ortaya koymakta ve bu eksikliklerin giderilmesi noktasında yapılabilecekler konusunda bir takım önerilerde bulunulmaktadır. Bu öneriler dikkate alındığında öğretmenlerin iletişim bozukluklarının sebeplerinden biri olarak lisans eğitimleri sırasında alınması gereken sınıf yönetimi dersinin alınmaması gösterilmektedir. Yine kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretim ilke ve yöntemleri dersi ile özel öğretim yöntemleri derslerinin içeriğine bakıldığı zaman sınıf içerisindeki öğretim konusunda da çeşitli sıkıntılar yaşanıldığına şahit olunmaktadır. Yine öğretmenlerin öğrencilerine rehberlik etmesi, onların ders içerisinde güdülenmesi, dersin hedeflerinden haberdar edilmesi noktasında rehberlik ve program geliştirme derslerinin içerikleri öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Bu dersleri almayan öğretmenlerin öğrencileri güdüleme ve onlara rehberlik etme konusunda yetersiz kalacağı herkesin bildiği bir gerçektir. Dersin yürütülmesinde öğretmene yardımcı olacak konulardan bir diğeri ise öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları materyallerin çeşitliliğidir. Bu dersler öğretmene konuların daha somut ve açık bir şekilde aktarılması konusunda katkı sağlamaktadır. Ayrıca formasyon eğitimi adını verdiğimiz bu dersleri alan öğretmen adaylarının yaptığı öğretmenlik uygulaması dersiyle staj adını vereceğimiz bir deneyim yaşaması ve pratikte öğrenmiş olduğu bu bilgileri kullanması söz konusu olmakta ve öğretmen olarak atandığında kendisini önemli ölçüde derse girebilecek derecede yetiştirmektedir. Eğitimin hemen hemen tüm kademeleri için geçerli olan bu durumun üniversite kademesinde olmamasının eksikliğinin tüm yönleriyle yaşandığı yapılan çalışmalar neticesinde ortaya konulmuştur. Tüm bu problemler, üniversite hocalarının da bu eğitimden geçirilmesinin zorunluluğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın amacı, formasyon eğitimi alan ve almayan hocaları öğretim yöntem ve teknikleri açısından karşılaştırmak ve formasyon eğitiminin olumlu yönlerini ortaya koyarak üniversite kademesinde görev alacak hocalarında bu eğitimi almalarına yönelik program hazırlamaktır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim deseni farkında olunan fakat ayrıntılı bir bilgi elde etmek amacıyla konulara odaklanılan ve bize derinlemesine bilgi verilmesini sağlayan bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Bu desenin uygulanmasında görüşme tekniği kullanılmış farklı alanlardan formasyon eğitimi alan öğrenciler amaçlı örnekleme ile belirlenerek, onlara yarı yapılandırılmış görüşme formu ile belirlenen sorular yöneltilerek, konu hakkında detaylı bilgi alınması yoluna gidilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı tarafından sorunun daha iyi açıklanabilmesi için ek açıklamalar yapılabilir. Bu amaçla yapılan çalışmada Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi almakta olan diğer fakülte / yüksekokul öğrencilerinden toplam 30 öğrenciye ulaşılmış olup kendilerine formasyon eğitimi veren hocalarla diğer fakülte hocaları arasında öğretim yöntemleri açısından fark olup olmadığı sorulmuş ve farklılıklar yapılan görüşmeler sonucunda ayrıntılı bir şekilde alınmaya çalışılmıştır. Sorular hazırlanırken eğitim bilimleri alanında uzman olan üç öğretim üyesinin görüşleri alınarak sorular belirlenerek görüşme formuna alınmıştır. Görüşmeler neticesinde elde edilen sonuçlar, içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiş olup gerekli bulgular çeşitli değişkenler açısından tablolaştırılarak sunulmaya çalışılmıştır. Çalışmada ortaya çıkan çeşitli temalar da dikkate alınarak öğretmen adaylarının konu hakkındaki görüşleri, detaylı bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Eğitim öğretim zinciri içerisinde öğretmenler, zincirin en temel halkası olarak görev yapmaktadırlar. Bu görevlerini yapabilmek için genel kültür dersleri ve alan dersleriyle birlikte bu iki alanı birleştirme özelliğine sahip olan eğitim bilimleri derslerini içeren formasyon eğitimini de birlikte alarak yeterliliklerini tamamlamaktadırlar. Formasyon derslerinin önemi öteden beri bilinmekte ve öğretmenlik atamalarında günümüzde artık ön şart olarak öne sürülmektedir. Ne yazık ki okul öncesi eğitimden lise

kademesine kadar tüm kademelerde istenilen bu yeterlilik üniversite hocası olabilmenin önünde bir engel olarak görülmemektedir. Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda öğretmen olarak görev yapabilecek yeterliliğe sahip olamayan kişiler akademisyenliğin yolunu tutmakta ve formasyon eğitimine gerek duymadan üniversitelerde derslere girebilmektedirler. Bu durum da formasyon eğitimine sahip olmayan hocalarla muhatap olan öğrenciler için ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen, öğrenci, veli, idareci iletişimi konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında önemli tespitlerin olduğunu görmekteyiz. Bu tespitler, öğretmenlerin iletişim konusunda yaşamış olduğu eksiklikleri ortaya koymakta ve bu eksikliklerin giderilmesi noktasında yapılabilecekler konusunda bir takım önerilerde bulunulmaktadır. Bu öneriler dikkate alındığında öğretmenlerin iletişim bozukluklarının sebeplerinden biri olarak lisans eğitimleri sırasında alınması gereken sınıf yönetimi dersinin alınmaması gösterilmektedir. Yine kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretim ilke ve yöntemleri dersi ile özel öğretim yöntemleri derslerinin içeriğine bakıldığı zaman sınıf içerisindeki öğretim konusunda da çeşitli sıkıntılar yaşanıldığına şahit olunmaktadır. Yine öğretmenlerin öğrencilerine rehberlik etmesi, onların ders içerisinde güdülenmesi, dersin hedeflerinden haberdar edilmesi noktasında rehberlik ve program geliştirme derslerinin içerikleri öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Bu dersleri almayan öğretmenlerin öğrencileri güdüleme ve onlara rehberlik etme konusunda yetersiz kalacağı herkesin bildiği bir gerçektir. Dersin yürütülmesinde öğretmene yardımcı olacak konulardan bir diğeri ise öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları materyallerin çeşitliliğidir. Bu dersler öğretmene konuların daha somut ve açık bir şekilde aktarılması konusunda katkı sağlamaktadır. Ayrıca formasyon eğitimi adını verdiğimiz bu dersleri alan öğretmen adaylarının yaptığı öğretmenlik uygulaması dersiyle staj adını vereceğimiz bir deneyim yaşaması ve pratikte öğrenmiş olduğu bu bilgileri kullanması söz konusu olmakta ve öğretmen olarak atandığında kendisini önemli ölçüde derse girebilecek derecede yetiştirmektedir. Eğitimin hemen hemen tüm kademeleri için geçerli olan bu durumun üniversite kademesinde olmamasının eksikliğinin tüm yönleriyle yaşandığı yapılan çalışmalar neticesinde ortaya konulmuştur. Tüm bu problemler, üniversite hocalarının da bu eğitimden geçirilmesinin zorunluluğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmanın amacı, formasyon eğitimi alan ve almayan hocaları öğretim yöntem ve teknikleri açısından karşılaştırmak ve formasyon eğitiminin olumlu yönlerini ortaya koyarak üniversite kademesinde görev alacak hocalarında bu eğitimi almalarına yönelik program hazırlamaktır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim deseni farkında olunan fakat ayrıntılı bir bilgi elde etmek amacıyla konulara odaklanılan ve bize derinlemesine bilgi verilmesini sağlayan bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Bu desenin uygulanmasında görüşme tekniği kullanılmış farklı alanlardan formasyon eğitimi alan öğrenciler amaçlı örnekleme ile belirlenerek, onlara yarı yapılandırılmış görüşme formu ile belirlenen sorular yöneltilerek, konu hakkında detaylı bilgi alınması yoluna gidilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı tarafından sorunun daha iyi açıklanabilmesi için ek açıklamalar yapılabilir. Bu amaçla yapılan çalışmada Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi almakta olan diğer fakülte / yüksekokul öğrencilerinden toplam 30 öğrenciye ulaşılmış olup kendilerine formasyon eğitimi veren hocalarla diğer fakülte hocaları arasında öğretim yöntemleri açısından fark olup olmadığı sorulmuş ve farklılıklar yapılan görüşmeler sonucunda ayrıntılı bir şekilde alınmaya çalışılmıştır. Sorular hazırlanırken eğitim bilimleri alanında uzman olan üç öğretim üyesinin görüşleri alınarak sorular belirlenerek görüşme formuna alınmıştır. Görüşmeler neticesinde elde edilen sonuçlar, içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiş olup gerekli bulgular çeşitli değişkenler açısından tablolaştırılarak sunulmaya çalışılmıştır. Çalışmada ortaya çıkan çeşitli temalar da dikkate alınarak öğretmen adaylarının konu hakkındaki görüşleri, detaylı bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre formasyon eğitimi almayan hocaların öğrencilerle iletişiminin daha zayıf olduğu, sadece derse odaklandıkları, formasyon eğitimi alan hocaların ise öğrencileri daha iyi tanıyarak onlara uygun yöntem ve teknikleri kullandıkları, derslerin daha iyi anlaşılabilmesi açısından eğitim ortamını güzelleştirdiği, dramalar kullanarak öğretmen adaylarının özgüvenlerini geliştirdikleri ortaya konulmuştur. Formasyon eğitimi almayan hocaların, alan eğitimi konusunda çok bilgili oldukları, çok şey anlatmak istedikleri fakat bunları aktarma noktasında gerçekten başarısız oldukları ifade edilmiş muhakkak surette öğretim yöntemleri konusunda eksiklikleri olduğu belirtilmiştir. Formasyon eğitimi almadan önce bu durumu fark edemediklerini ifade eden öğrenciler, formasyon eğitimi aldıktan sonra daha iyi karşılaştırabildiklerini ve farkları daha belirgin olarak görüldüğünü söylemişlerdir. Çalışma sonucunda diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi üniversite kademesinde de eğitim verecek olan hocaların mutlaka formasyon eğitiminden geçirilmesi gerektiği ortaya konulmuş, yapılacak hizmet içi eğitim programlarıyla bu formasyonun mevcut hocalara kazandırılması önerilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre formasyon eğitimi almayan hocaların öğrencilerle iletişiminin daha zayıf olduğu, sadece derse odaklandıkları, formasyon eğitimi alan hocaların ise öğrencileri daha iyi tanıyarak onlara uygun yöntem ve teknikleri kullandıkları, derslerin daha iyi anlaşılabilmesi açısından eğitim ortamını güzelleştirdiği, dramalar kullanarak öğretmen adaylarının özgüvenlerini geliştirdikleri ortaya konulmuştur. Formasyon eğitimi almayan hocaların, alan eğitimi konusunda çok bilgili oldukları, çok şey anlatmak istedikleri fakat bunları aktarma noktasında gerçekten başarısız oldukları ifade edilmiş muhakkak surette öğretim yöntemleri konusunda eksiklikleri olduğu belirtilmiştir. Formasyon eğitimi almadan önce bu durumu fark edemediklerini ifade eden öğrenciler, formasyon eğitimi aldıktan sonra daha iyi karşılaştırabildiklerini ve farkları daha belirgin olarak görüldüğünü söylemişlerdir. Çalışma sonucunda diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi üniversite

kademesinde de eğitim verecek olan hocaların mutlaka formasyon eğitiminden geçirilmesi gerektiği ortaya konulmuş, yapılacak hizmet içi eğitim programlarıyla bu formasyonun mevcut hocalara kazandırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Formasyon, Öğretmen Yetiştirme, Üniversite

Kaynakça

Baskan, G. A., Aydın, A., & Tuğba, Ö. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*(1). 35-42.

Çelik, İ.(2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ve Öğretmenlerinin Öğretmenlik Alan Sınavına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Ekev Dergisi, 20 (67), 163-186.

Dalgıç, G., Doyran, F., & Vatanartıran, S. (2012). Ücretli Öğretmenlerin, Katıldıkları Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Deneyimleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *11*, 39-54.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal Of Teacher Education*, *57*(3), 300-314.

Kartal, T., & Afacan, Ö. (2012). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 *24,* 76-96.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *35*(1-2).

Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice And Theory: The Pedagogy Of Realistic Teacher Education*. Routledge.

Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulamaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar 5(2), 203-218.

Yaman, B. (2010). Pedagojik Formasyon Eğitimi Almamış Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algıları/Aksaray İli Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 *31,* 53-72.

Yapici, M., & Yapıcı, Ş. (2013). Pre-Service Teachers' Conceptual Metaphors About Pedagogical Formation Program. *Turkish Studies*, *8*(8), 1421-1429.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

(17274) Ortaöğretime Geçiş Sınavına İlişkin bir Metasentez Çalışması

MELTEM ÇENGEL
ADNAN MENDERES UNIVERSITY

ÖZET

Problem Durumu

Merkezi sınavlar genel olarak, genellikle hesap verebilirlik ilkesine hizmet etmek amacıyla öğrenciler, eğitimciler, okullar veya eğitim bölgelerine ilişkin önemli kararlar alırken temel alınan tüm sınavları tanımlamak için kullanılabilir (Abbott, 2014). Öğrencilerin akademik başarılarına göre benzer gruplara ayrılmasının olumlu etkilerindense olumsuz etkilerinin daha çok olduğunun araştırmalarca gösterilmesine rağmen farklı düzeylerde ve farklı amaçlarla bu uygulamalar sürdürülmektedir. Alanyazında bu sınavların eğitim süreçlerindeki işlevleri ve etkilerine ilişkin farklı görüşler sunulmaktadır. Örneğin, Madaus, Russell, ve Higgins'e (Madaus, Russell, & Higgins, 2009) göre merkezi sınavlarının amacı eğitim programlarında belirlenen önemli beceri ve içeriklerin öğretimine odaklanmaktadır. Testler öğrencilerin başarılarına ilişkin standartları ve beklentileri belirlemektedir. Topluma öğrencilerin devam ettikleri okulların niteliği ile ilgili bilgi vermekte ve velilerin daha bilinçli şekilde okul seçimini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte, pozitif sonuçlara odaklanmak, negatif sonuçların göz ardı edilmesine neden olabilir. Örneğin merkezi sınavlarda test edilmeyen öğrenme alanları genel olarak ihmal edilmektedir. Beden eğitimi, resim, müzik gibi alanlara neredeyse hiç zaman ayrılmazken, sosyal bilimler ya da yabancı dil gibi alanlara daha az zaman ayrılmaktadır. Merkezi sınavlarda yeterli başarıyı gösteremeyen öğrencilerin bir kesimi, sınav sonuçlarını görmezden gelirken, diğer bir kesimi okul bırakabilmektedir (Madaus et al., 2009).

Bu nedenle, öğrencilerin ve öğretmenlerin okul yaşantılarının ve okulların hatta genel olarak eğitim sisteminin önemli bileşenlerinden biri halini alan merkezi sınavların yakından incelenmesi önem kazanmaktadır. Bu çalışma ile kuramsal çerçevede merkezi sınavların, tarihsel arka planı ve eğitim programları ile ilişkisi, amaçları ve fonksiyonları ve toplum, eğitim sistemi ve eğitim programları üzerindeki sonuçları incelendikten sonra, Türkiye'de genelde merkezi sınavlara, özelde temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavlarına (SBS, TEOG vs.) ilişkin olarak yürütülmüş ve 2010 yılından sonra hakemli dergi makaleleri, tezler ve araştırma raporları incelenmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Eğitim programları içerisinde, merkezi sınavların yeri düşünülürken, eğitim programlarının standartlaşması çalışmaları, eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde verim kavramları Tyler ve Bobbitt bağlamında ele alınmalıdır (Hlebowitsh, 2005; Kliebard, 1975). Bu kavramlardan yola çıkarak zeka testleri ve bu testlerin eğitim sürecinde bir seçici ölçüt olarak kullanılmaya başlanması merkezi sınavların tarihsel kökenlerine işaret etmektedir (Au, 2009; Haney, 1984).

Merkezi sınavlarında eğitim programları üzerindeki kontrol işlevleri ise beş düzeyde düşünülebilir: içeriğin kontrolü, biçimsel kontrol, pedagojik kontrol, bürokratik kontrol ve söylemin kontrolü (Au, 2009). Bu çalışmada incelenen araştırmalara ilişkin bir metasentez gerçekleştirilecek ve çalışmaların ne şekilde merkezi sınavların kontrol işlevleri ile ilişkilendirildiği ortaya konacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden nitel meta-sentez temel alınmıştır. Nitel araştırmalarda meta sentez çalışmaları ile olarak Noblit ve Hare 1988) tarafından Meta Etnografi: Nitel çalışmaların sentezi (*Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*) ortaya atılmıştır. En temelde nitel meta-sentez çalışmaları hem "hermeneutik" hem de "diyalektik" yaklaşımı içerir ve çalışmaların ortak ve farklı yönlerini ortaya koyarak çalışmaların nasıl farklılaştığı ve ne tür ortak öğeler içerdiğini belirler (Jensen & Allen, 1996; Zimmer, 2006).

Bunun için Türkiye'de yapılan ortaöğretime geçiş sınavına ilişkin araştırmalarının betimsel içerik analizi yapılarak sistematik özet bilgiler sunulmuş, daha sonra meta sentez (tematik içerik analizi) yöntemi ile çalışmalar eleştirel bir bakış açısıyla yorumlanmıştır. DeWitt-Brinks ve Rhodes (1992) meta-sentez kavramını nitelin meta-analizi şeklinde isimlendirmişlerdir. DeWitt-Brinks ve Rhodes (1992) nitelin meta-analizini, bilimsel yayınların temel aldığı nicel verilerden ziyade nitel araştırmaların bulgularının sentezlemesi süreci şeklinde tanımlamışlardır.

Araştırma çerçevesinde Türkiye'de genelde merkezi sınavlara, özelde temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavlarına (SBS, TEOG vs.) ilişkin olarak yürütülmüş ve 2010 yılından sonra hakemli dergi makaleleri, tezler ve araştırma raporları incelenmiştir. İlgili araştırmalara erişme sürecinde, Google scholar, Tübitak EKUAL, Adnan Menderes Üniversitesi Kütüphanesi veri tabanları taranmıştır. Arama süreçlerinde, "merkezi sınav", "TEOG", "SBS", "ortaöğretime geçiş

sınavı" anahtar kelimeleri temel alınmıştır. İlgili çalışmaların seçiminde, nitel veya karma araştırma desenine ilişkin olarak empirik veriye dayanma ölçütü ve Türkiye örnekleriminden toplanan verileri üzerine inşa edilmesi koşulları aranmıştır.

Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden nitel meta-sentez temel alınmıştır. Nitel araştırmalarda meta sentez çalışmaları ile olarak Noblit ve Hare 1988) tarafından Meta Etnografi: Nitel çalışmaların sentezi (*Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*) ortaya atılmıştır. En temelde nitel meta-sentez çalışmaları hem "hermeneutik" hem de "diyalektik" yaklaşımı içerir ve çalışmaların ortak ve farklı yönlerini ortaya koyarak çalışmaların nasıl farklılaştığı ve ne tür ortak öğeler içerdiğini belirler (Jensen & Allen, 1996; Zimmer, 2006).

Bunun için Türkiye'de yapılan ortaöğretime geçiş sınavına ilişkin araştırmalarının betimsel içerik analizi yapılarak sistematik özet bilgiler sunulmuş, daha sonra meta sentez (tematik içerik analizi) yöntemi ile çalışmalar eleştirel bir bakış açısıyla yorumlanmıştır. DeWitt-Brinks ve Rhodes (1992) meta-sentez kavramını nitelin meta-analizi şeklinde isimlendirmişlerdir. DeWitt-Brinks ve Rhodes (1992) nitelin meta-analizini, bilimsel yayınların temel aldığı nicel verilerden ziyade nitel araştırmaların bulgularının sentezlemesi süreci şeklinde tanımlamışlardır.

Araştırma çerçevesinde Türkiye'de genelde merkezi sınavlara, özelde temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavlarına (SBS, TEOG vs.) ilişkin olarak yürütülmüş ve 2010 yılından sonra hakemli dergi makaleleri, tezler ve araştırma raporları incelenmiştir. İlgili araştırmalara erişme sürecinde, Google scholar, Tübitak EKUAL, Adnan Menderes Üniversitesi Kütüphanesi veri tabanları taranmıştır. Arama süreçlerinde, "merkezi sınav", "TEOG", "SBS", "ortaöğretime geçiş sınavı" anahtar kelimeleri temel alınmıştır. İlgili çalışmaların seçiminde, nitel veya karma araştırma desenine ilişkin olarak empirik veriye dayanma ölçütü ve Türkiye örnekleriminden toplanan verileri üzerine inşa edilmesi koşulları aranmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma kapsamında Türkiye'de gerçekleştirilen merkezi sınavlardan önemli biri olan orta öğretime geçiş sınavına ilişkin olarak bir meta-sentez çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ile alanyazında öne çıkan ve arka planda kalan eğilimler ortaya konacaktır. Çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, çeşitli paydaşların görüşleri açısından (öğrencileri, veliler, öğretmenler vb.), sınavdaki soruların dağılımları açısından (Bllom tkasonomisine göre, öğretmen görüşlerine göre) çeşitli incelemelere yer verildiği görülmektedir. Ancak bu empirik verilerin, merkezi sınavların önemli işlevlerinden biri olan eğitim programlarının kontrol işlevi açısından ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma ile merkezi sınavlar ile eğitim programlarının üzerindeki kontrol işleri arasındaki kuramsal bağım ve bunun araştırmalara nasıl yansıtılabileceği ile ilgili öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler : Merkezi sınavlar, orta öğretime geçiş sınavı, TEOG, SBS

Kaynakça

Abbott, S. (Editor). (2014). Hidden Curriculum. *The Glossary of Education Reform*, *3*(1), 18–21. Retrieved from http://edglossary.org/hidden-curriculum

Au, W. (2009). *Unequal by design: High-stakes testing and the standardization of inequality* (Vol. 53). http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

DeWitt-Brinks, D., & Rhodes, S. C. (1992). Listening Instruction: A Qualitative Meta-Analysis of Twenty-Four Selected Studies.

Haney, W. (1984). Testing Reasoning and Reasoning about Testing. *Review of Edcational Research*, *54*(4), 597–654.

Hlebowitsh, P. S. (2005). Generational Ideas in Curriculum : A Historical Triangulation, *35*(1), 73–87.

Jensen, L.A. & Allen, M.N. (1996) Meta-synthesis of qualitative findings, *Qualitative Health Research*, **6**(4), 553–560.

Kliebard, H. M. (1975). Bureaucracy and curriculum theory. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: Th e reconceptualists* (pp. 51–69). Berkeley, CA: McCurthan Publishing Corporation.

Madaus, G., Russell, M., & Higgins, J. (2009). *The paradoxes of high stakes testing : how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society*. Charlotte, N.C.: Information Age Pub.

Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies* (Vol. 11). Sage.

Zimmer, L. (2006) Qualitative meta-synthesis: A question of dialoguing with texts, *Journal of Advanced Nursing*, **53**(3), 311–318.

(17373) Fen Bilimleri Dersinin Yaşamla İlişkilendirilmesine Yönelik Ölçütlerin Belirlenmesi

İPEK DERMAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

NURAY SENEMOĞLU
HACETTEPE ÜNİVERİSTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilgi yığınlarına sahip olmanın anlam ifade etmediği herkes tarafından kabul edilirken, bilgiyi anlamlı şekilde kullanma becerisine sahip olmak aranan bir özellik haline gelmiştir. Başka bir ifade ile kimyasal maddelerin formüllerini bilmek artık yeterli görülmezken; hangi temizlik malzemelerinin içerikleri nedeniyle karıştırılmaması gerektiği çıkarımını yapabilmek daha değerli görülmektedir. Kısacası yığınlaşmış bilginin içerisinden değerli olanı seçerek bunu yaşamını daha kaliteli hale getirebilmek için kullanan bireylerin yetiştirilmesi temel bir hedef haline gelmiştir. Fen bilimleri konu alanını kapsamı ve derinliği bakımından bireyleri yaşama hazırlamada kilit rol oynamalıdır. Bu amaçla, bireyleri yaşama hazırlayan bir fen bilimleri eğitiminin üst düzey düşünme becerilerini geliştiren, öğrencilerin ilgilerine hitap eden, onların merak, keşfetme ve üretme duygularını tetikleyen özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Pek çok öğrenci öğrenimi süresince "Bunu neden öğreniyoruz ki?", "Okulda öğrendiklerim zaman kaybı, gelecekte hiç bir işime yaramayacak" gibi serzenişlerde bulunmaktadır. Öğrenciler öğrenme sürecinden keyif almamanın yanı sıra, yaşam boyu öğrenen bireyler olma hedefinden uzak görünmektedirler (Alberts, 2002). Bu bakımdan değerlendirildiğinde Dewey (2010)'e göre yaşama hazırlık değil yaşamın kendisi olması gereken okul, öğrencilere göre yaşamdan oldukça bağımsız görünmektedir. PISA ve TIMMS gibi bilginin günlük yaşamda kullanımını değerlendirmeye odaklanan uluslararası sınavlarda elde edilen sonuçlar ülkemizde yaşamla bilim arasında yeterli bağlantı kurulamadığını gözler önüne sermektedir (MEB, 2016a; MEB, 2016b). Bu bakımdan özellikle uluslararası sınavlarda fen bilimleri alanında başarıyı yakalayabilen, bilgiyi üreterek teknolojiye aktarabilen ülkelerin fen bilimleri eğitimi yaklaşımlarının incelenerek Türkiye'deki fen bilimleri eğitimi yaklaşımına katkı getirecek ipuçları yakalanması önemli görülmektedir. Pek çok ülkenin fen bilimleri eğitimi programlarında bireyleri gerçek dünyaya hazırlama ortak bir anlayış olarak yer almaktadır. Bu ortak anlayışı gerçekleştirebilme hedefine yönelik olarak evrensel ölçütlerin ortaya çıkarılması iyi bir fen eğitiminden beklenildiği şekilde yaşamda karşılaştığı problemleri fen bilgisi birikimini kullanarak çözebilen, yine bu bilgiyi kullanarak faydalı ürünler ortaya koyabilen, yaşadığı çevreye kolay uyum sağlayabilen, olumlu tüketim alışkanlıklarına sahip bireyler yetiştirebilmeye yönelik bir yol haritası çizebilmek için temel oluşturacaktır.

Bu araştırmanın amacı bireyleri gerçek dünyaya hazırlama ortak anlayışına sahip uluslar arası sınavlarda başarıyı yakalayabilen ve bilgiyi üreterek teknolojiye aktarabilen ülkelerin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının incelenerek fen bilimleri ile yaşam arasında ilişki kurmayı sağlayan evrensel ölçütlerin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Singapur, Japonya, Estonya, Finlandiya, Hong Kong (Çin), Tayvan (Çin), Kore Cumhuriyeti ve Rusya olmak üzere toplam 10 ülkenin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları incelenmiştir. Elde edilen sonuçların Fen Bilimleri öğretim programları ve öğretme-öğrenme ortamlarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunabilmesi umulmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bireyleri gerçek dünyaya hazırlama ortak anlayışına sahip uluslararası sınavlarda başarıyı yakalayabilen ve bilgiyi üreterek teknolojiye aktarabilen ülkelerin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının incelenerek fen bilimleri ile yaşam arasında ilişki kurmayı sağlayan evrensel ölçütlerin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada doküman incelemesi yönteminden yararlanılacaktır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkındaki bilgi içeren yazılı metinlerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın veri setini oluşturacak ülkelerin belirlenmesinde bilgiyi üreterek teknolojiye aktarma bakımından dünya lideri olmanın (Amerika ve İngiltere) yanında PISA 2015'te (Singapur, Japonya, Estonya, Tayvan – Çin ve Finlandiya) ve TIMSS 2015'te ilk 5'te yer alma (Singapur, Kore Cumhuriyeti, Japonya, Rusya ve Hong Kong) ölçütleri temele alınmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmanın veri setini Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Singapur, Japonya, Estonya, Finlandiya, Hong Kong (Çin), Tayvan (Çin), Kore Cumhuriyeti ve Rusya olmak üzere toplam 10 ülkenin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları oluşturmaktadır.

Sözkonusu Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının incelenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tümevarımcı bir yaklaşım izlenerek verilerin altında yatan kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişki gözetilerek kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Bu kod ve temalardan yararlanılarak fen bilimleri dersinin yaşamla ilişkilendirilmesine yönelik evrensel ölçütlere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada güvenirliği sağlamak amacıyla elde edilen veriler başka bir araştırmacı tarafından da içerik analizine tabi tutulacaktır. Böylece uzmanlar arası uyuşum yüzdesi ile veri analizi açısından güvenirlik sağlanmaya çalışılacaktır.

Ayrıca elde edilen ölçütlerin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla hangi ölçütün hangi ülkenin programında yer aldığına ilişkin bir tablo oluşturulmuştur. Bu ölçütlerin yer aldığı tablo alan uzmanlarına gönderilerek temalar ve ölçütlere ilişkin uzman görüşü alınmıştır.

Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye dönük, öğrencilerin ilgilerine hitap eden, onların merak, keşfetme ve üretme duygularını tetikleyen bir fen eğitimi öğrencileri yaşama hazırlamada ve öğrencilerin yaşamda aktif üretken bireyler olmalarında kilit taşı bir rol üstlenmektedir. PISA ve TIMMS gibi bilginin günlük yaşamda kullanımını değerlendirmeye odaklanan uluslararası sınavlarda fen bilimleri alanında elde edilen sonuçlar ülkemizde yaşamla bilim arasında yeterli bağlantı kurulamadığını gözler önüne sermektedir. Bu bakımdan özellikle uluslararası sınavlarda fen bilimleri alanında başarıyı yakalayabilen, bilgiyi üreterek teknolojiye aktarabilen ülkelerin fen bilimleri eğitimi yaklaşımlarının incelenerek Türkiye'deki fen bilimleri eğitimi yaklaşımına katkı getirecek ipuçları yakalanması önemli görülmektedir.

Bu araştırmada bireyleri gerçek dünyaya hazırlama ortak anlayışına sahip, bilgiyi üreterek teknolojiye ve yaşama aktarabilen ülkelerin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının incelenerek fen bilimleri ile yaşam arasında ilişki kurmayı sağlayan evrensel ölçütlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Singapur, Japonya, Estonya, Finlandiya, Hong Kong (Çin), Tayvan (Çin), Kore Cumhuriyeti ve Rusya olmak üzere toplam 10 ülkenin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları incelenmiştir. Elde edilen sonuçların Fen Bilimleri öğretim programları ve öğretme-öğrenme ortamlarının geliştirilmesini sağlayacağı umulmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Genel olarak ülkelerin programlarında kendi kültürlerinin ve toplumlarının ihtiyaçları çerçevesinde farklı yaklaşımlar ele alınmakla beraber, fen bilimleri için kritik görülebilecek aşağıda sunulan bazı ilkelerde de ortak noktada buluştukları söylenebilir;

Bilimsel süreç becerilerinin edinimini sağlayıcı bilimsel araştırma basamaklarını merkeze alma

Bilimin günlük yaşamda kullanımına dair örnekler, toplumsal konular ve güncel olayların bilimle yakın ilişki kurma

Bilimsel dilin kullanılarak bilim iletişimin sağlandığı bir öğretme-öğrenme ortamında öğretmenin rehberliğinde zengin öğrenci-öğrenci ve öğrenci-materyal etkileşimi sağlama

Okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılarak birincil kaynaktan bilgiye ulaşma

Okullara ve öğretmene hareket alanı sağlayan çerçeve öğretim programı yaklaşımı izleme

Konu merkezlilikten uzaklaşarak tematik ve bütüncül yaklaşıma yönelme

Edinilen bilginin yaşamda kullanılabilmesini hedef alan programların tamamında; bilginin doğasını anlamış, bilimsel süreç becerilerini edinmiş, yaşam becerileri bakımından donanımlı, sorumlu vatandaş özelliklerine sahip bireyler yetiştirebilmeye yönelik zengin ipuçları yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler : Fen Bilimleri Eğitimi, Öğretim Programı

Kaynakça

Alberts, B. (2002). On Creating a "Scientific Temper". S. P. Marshall, J. A. Scheppler, & M. J. Palmisano (Ed) içinde, *Scientific Literacy for the Twenty-first Century* (s. 57-61). Prometheus Books.

Dewey, J. (2010). Pedagojik İnançlarım. J. Dewey içinde, *Günümüzde Eğitim* (T. Öztürk, Çev., s. 1-9). Ankara: Pegem Akademi.

MEB. (2016a). *PISA 2015 Ulusal Raporu.* Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

MEB. (2016b). *TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu 4. ve 8. Sınıflar.* Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Miles, M., & Huberman, A. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis.* SAGE Publications, Inc.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(17414) Eğitim Uygulamalarında Yol Gösterici Paradigma Arayışında Tıp Biliminin Rolü Nedir?

FATMA ÜNAL
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

FATMAGÜL ASLAN
SBÜ ANTALYA EĞİTİM VE ARAŞTIRMA HASTANESİ ADLİ TIP B.

ÖZET

Problem Durumu

Değişim, bireysel ve toplumsal alanda kaçınılmaz olan bir süreçtir(1). Günümüzde toplumlar hızlı bir değişim geçirmekte bu da sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik vb. pek çok değişimi beraberinde getirmektedir. Değişim ve dönüşümün etkilerinin en yoğun görüldüğü alanların başında uygulamalı bir sosyal bilim olan eğitim gelmektedir. Bu noktada eğitimin amacı ve okulların işleyişinin yeniden tanımlanması bir zorunluluk haline gelmiştir ve temelinde toplumsal yapıdaki "inanç, değer ve tekniklerin" değişmesinin yattığı ifade edilmektedir(2). Bu değişmeler yeni paradigma arayışları doğurmuştur. Bu arayışta eğitim bilimine tıp biliminin katkısı araştırılacaktır.

Bilgi kavramı, küreselleşme, çokkültürlülük, medya okuryazarlığı, dijital vatandaşlık, bilgi ve iletişim teknolojileri ve öğretmen, duygu yönetimi, duygusal emek, eleştirel-bilinçli sevgi eğitimi, yaşam boyu öğrenme gibi kavramlar eğitimde sıkça karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler öğrenmenin parmak izi kadar kişiye özgü bir olgu olduğunu, herkesin öğrenme tür, hız ve kapasitesinin farklı olduğunu, uygun öğrenme olanağı sağlandığında öğrenemeyecek birey olmadığını ortaya koymaktadır(3). Böylece yeni eğitim paradigma arayışında insan temelli yaklaşımların ön planda olacağı görülmektedir(4).

Hastalık nedenleri ve tedavisi ile ilgilenen tıp aynı zamanda sosyal bir bilimdir ve sosyal bir varlık olan insandan bağımsız düşünülemez. İnsanın varlığını sürdürdüğü her ortamda (eğitim, spor, sanat, astronomi vb.) tıp bilimi de olacaktır. Üstelik tıp biliminin etkisi hem halk sağlığı hem de bireysel sağlığın ayrılmaz bir bileşkesi şeklinde olacaktır. Öğrenme güçlüğü olan, dürtü kontrol bozukluğu olan bireylere tıbbi yardım eşliğinde eğitim verilebilmesi veya işitme cihazı, gözlük gibi bazı yardımcı aletlerle eğitimin kolaylaştırılmasının yanı sıra bizzat tıptaki gelişmeler de eğitimin önünü açabilmektedir. İnsan beyni ve fonksiyonları keşfedildikçe yeni eğitim modelleri geliştirilebilecektir. Örneğin Binary sistem olarak bilinen ve 2 tabanlı sayı sisteminden oluşan bilgi akışı tablet bilgisayarlarla artık anasınıfı seviyelerine hatta erken çocukluk dönemlerine ulaşır haldedir. Hatta yeni öğrenme modelleri bu sistemler üzerinden kurgulanmaya başlamış ve hayatımıza girmiştir. Bunun erken dönem olumlu ve olumsuz etkileri şimdiden tıp dünyasında tartışılmaya başlanmıştır. Hatta Dünya Sağlık Örgütü (WHO) "monitör bağımlılığı" nın bir ruhsal bozukluk olarak DSM-4 / 2018 tanı listelerine girmesi yönünde çalışmalar başlatmıştır(5). Dolayısı ile son yüzyıldaki değişim bu nedenle diğer yüzyıllardan farklı olarak eğitim uygulamalarında (öğretme ve öğrenme biçimlerimizde) hızlı bir yol gösterici paradigma oluşturmayı bunu da insan sağlığına uygun yapmayı gerektirmektedir.

Eğitim uygulamalarımızdaki sorunsallar döngüsünün, günümüz eğitim anlayışının, bilgi toplumunun taleplerine karşı olan yetersizliğinden kaynaklandığı, eğitim sistemimizin modern ve post modern eğitim paradigmaları arasında sıkışıp kaldığı ileri sürülmektedir(4). İşte bu noktada eğitim sorunlarının çözümünde her bilim dalından gelecek destek önemsenmeli ve gereken konularda görüşler alınmalıdır. Eğitim modelleri uygulanmadan önce tıp başta diğer disiplinlerden görüşler alınmalı, pilot uygulamalarla ve bilimsel gerçeklerle test edilerek hayata geçirilmelidir.

Araştırma Yöntemi

Bir toplumun gelişmesini sağlayan temel dinamiklerin başında hiç kuşkusuz eğitim gelmektedir(6). Gelişimden sorumlu en önemli faktörlerden biri olan eğitimin endüstri çağını enformasyon çağından ayırt eden değişikliklere ihtiyacı vardır(2). Bilgi çağının eğitiminin, toplumların birbirlerine kalın sınırlarla kapalı olduğu ve birbirleri arasında etkileşimin daha az olduğu dönemlerdeki gibi ağırlıklı olarak belirli değerleri aktaran ve önceki kuşakların yaptıklarını yineleyen değil, yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanları yetiştirmeyi temel amaç edinmesi gerektiği ifade edilmektedir(2,7). Eğitiminde uygulanacak en doğru yöntemi bulmaya yönelik arayışlar değişen dünya koşullarına paralel olarak sürmektedir. Bu noktada tıp bilimi başta olmak üzere farklı disiplinlerden faydalanılmalı, yeni eğitim uygulamaları bilgi toplumunun hızına uyarlanmalıdır. Bireyin gelişimi açısından bilgi çağında hangi eğitim ve öğretim araçlarının hangi yaşta kullanılabileceği, ne kadar süre kullanılması gerektiği, fazla kullanılması durumunda kişide ortaya çıkabilecek sağlık sorunları tıp biliminin yardımını ve yönlendirmesini gerektirmektedir. Yine hangi yaştan başlayarak dijital eğitim araçlarının kullanılabileceği, sabah kaçta eğitime başlanırsa daha verimli olunacağı, ideal ders saati ve dikkat süreleri gibi pek çok konu tıp başta pek çok bilim alanını ilgilendirdiğinden, görüş alınması gereken konulardır.

Çalışmada ilgili literatürde yer alan ve çalışmanın amacıyla tutarlı bulunan verilerin analizi planlanmıştır. Elde edilen bulgular sentezlenerek eğitim uygulamalarındaki yeni paradigma arayışında eğitim bilimine tıp biliminin katkısı araştırılarak argümanlar beklenen ve geçici sonuçlar kısmında aktarılacaktır.

Bir toplumun gelişmesini sağlayan temel dinamiklerin başında hiç kuşkusuz eğitim gelmektedir. Nitelikli insan eğitimi sözkonusu olduğunda birçok faktörün etkisi bulunmaktadır. Kuşkusuz bu faktörlerin en önemlilerinden biri eğitim uygulamalarıdır. Çalışmada bilgi toplumunun ihtiyaçlarına hitap edecek eğitim uygulamaları arayışında tıp biliminin rolü araştırılmış, literatür verilerinden çalışmanın amacı ile tutarlı bulunan veriler analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Nitelikli insan eğitimi sözkonusu olduğunda birçok faktörün etkisi bulunmaktadır. Kuşkusuz bu faktörlerin en önemlilerinden biri eğitim uygulamalarıdır.

Gelecek, bu günün doğrusal bir uzantısı olmayacağı için bireye kendini ömür boyu geliştirebilme ve hayal edebilme yeteneğinin kazandırılması çağdaş eğitim anlayışının en önemli amacı olmalıdır.

Yenilikler ve yeni beklentiler de okul ve öğrenme ortamlarının yapısında değişimi zorunlu kılmaktadır(8).

Eğitim metodları değişse de öğretmenlerin eğitimdeki anahtar rolleri devam edecektir.

Örgün eğitim sistemlerinin içinde bulunduğu bunalım, ancak diğer disiplinlerin desteği ve kaynakların akıllıca kullanılması ile aşılabilecektir.

Müfredatlar oluşturulurken ilgili disiplinlerden görüş alınması doğru olacaktır.

Bilgi işçiliğinin egemen olduğu toplumlara doğru gidilirken tıp biliminin görevi belki de sadece insanlara bir metabolizmaları olduğunu ve insan olduklarını hatırlatmaktır. İnsanlığın devamı için besin kaynaklarına ve ekolojik dengeye ihtiyaç vardır. İnsan evrimi veya paradigmalar ne yöne uzanırsa uzansın tıp bunu hatırlatmaya devam edecektir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim, tıp, paradigma

Kaynakça

1.Kan Ç. Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. Kastamonu Eğitim Dergisi 2009;17(3):895-904.

2.Genç SZ. Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. Pegem Akademi Yayıncılık 1. Baskı Ankara 2017:Önsöz

3.Özden Y. Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler. Pegem Akademi Yayıncılık, 2.Baskı Ankara 1999:22-24.

4.Arslan MM, Eraslan L. Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği. Milli Eğitim Dergisi 2003;160.

[Erişim Tarihi: 16.02.2018]

5.NTV Haber: https://www.ntv.com.tr/saglik/oyun-bagimliligi-akil-hastaligi-olarak-kabul-edilecek,LwZfSnckyEqwhv5YEmhtKg [Erişim Tarihi: 15.02.2018]

6.Budak Y. Yaşamboyu Öğrenme ve İlköğretim Programlarının Hedeflemesi Gereken İnsan Tipi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 2009;29(3):693-708.

7.Erdoğan İ. Enformasyon Bilgi Toplumu Dosyası; Bilgi Toplumu Olmanın Gerektirdiği Eğitim Paradigması. Bilgi ve Toplum Dergisi 1999; 1.

8.Parlar H. Bilgi Toplumu, Değişim ve Yeni Eğitim Paradigması. Yalova Sosyal Bilimler Dergisi 2012;4: 193-209.

(17461) 2005-2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Hukuk Eğitimi

GÜLLÜ ASLAN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ARİFE FİGEN ERSOY
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insanlar birbirleriyle ilişki içinde bir arada yaşama ihtiyaç duyarlar. Bu süreçte, insanlar arasında zaman zaman çatışmalar olabilmektedir. İnsanlar bu çatışmayı önlemek için belirli örgütlenmeler ve kurallar oluşturmuşlardır. Bu kuralları, toplumun ahlak ve görgü gibi kaynaklarından yararlanarak oluştururlar. Hukuk kuralları olarak adlandırılan bu kurallar, bireyin devlete, bireyin-bireye, bireyin-topluma, ortak iyiliğini amaçlar. Hukuk, aynı zamanda birey ve kurumlar arası kuralları da içerir. Hukuk kuralları, yazılı yasalar şeklinde, herkesin uyulması zorunlu olan ve uyulmadığı takdirde devlet tarafından yaptırıma tabi tutulan kurallardır. Hukuk kuralları ve sistemi demokratik bir toplumun da temelini oluşturur.

Demokrasinin ilkeleri arasında yer alan hukukun üstünlüğü, demokratik devletlerin de temel yapı taşlarından biridir. Toplumdaki hukuksal düzenin, bütün bireylere eşit ve demokratik bir şekilde sürdürülmesi için vatandaşların hukuk kuralları hakkında bilgilendirilmesi gerekir. Bir toplumda hukuk sisteminin işlemesi ve gelişmesi, vatandaşların bu konudaki bilinç düzeyi ile yakından ilgilidir. Bu nedenle, erken yaşlardan başlayarak hukuk eğitimi verilmesi önem taşımaktadır. Bu süreçte, bir ülkenin genel kültür düzeyini oluşturan ilköğretimde hukuk eğitimi verilmesi gerekir. İlköğretimde hukuk eğitimi hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimi dersleri kapsamında verilmektedir. Bu dersler içerisinde yer alan sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin temel vatandaşlık yeterliklerinin geliştirildiği bir ders olarak, hukuk eğitiminde diğer derslere göre daha çok sorumluluk taşımaktadır.

Sosyal bilgiler programında 1975 yılından bu yana hukuk eğitiminin yer aldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretiminde temel amacı, öğrencinin günlük hayatta karşılaşabileceği problemler ve çözüm üretebilecek yeterli bilgi ve becerilere ulaşmasını sağlamaktır. Sosyal bilgiler dersi demokratik düzenin gerekliliği sağlamak amacı ile hukuk eğitimi konularını kapsamaktadır. Sosyal bilgiler dersi, demokrasi, temel hak ve özgürlük, devlet yapısını, insan hakları ve anayasa hakkında vatandaşlık eğitimi için temel bilgileri vermektedir. Bunun içinde hukuk eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında, bireyi toplumsal yaşam koşullarına uyum sağlayan eşitlik, özgürlük, saygı, bağımsızlık, duyarlılık, adalet gibi değerleri benimsemiş, etkin katılımda bulunan vatandaşlar olarak yetiştirmek amaçlandığı belirtilmektedir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programının temel becerileri arasında vatandaşlık becerileri ile ilgili etkinlikler için ayrı bir vurgu yapılmıştır. Program vatandaşlık kapsamında hukukla ilgili bilgi ve becerileri kazandırırken aynı zamanda öğrencilere hukuk okuryazarlığı yeterliği kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu derste, hukuk eğitimi ile öğrencilerin hukukla ilgili temel kavramları anlamaları, hukukun siyasal ve sosyal işlevlerini bilmeleri, hukukun üstünlüğünü anlamaları, anayasa ve diğer yasalar hakkında bilgi sahibi olmaları, yasaların dilini anlayabilmeleri, yasaların siyasal, sosyal, ekonomik, toplumsal sonuçlarını kavrayabilmeleri beklenir. Bu derste öğrencilere kazandırılacak hukuk okuryazarlığı yeterliği ise, öğrencileri bir hukuk alanında uzman haline getirmek değil daha çok öğrencilerin bir hukuk kapsamında bireyin hak, görev ve sorumlulukların farkına varmalarını sağlamaktır. Hukuk okuryazarlığı hukukun kendine özgü dilini bilebilecek derecede okuryazar olmasını anlamına gelir ve hukuk kelimelerini bilme, anlama ve şekillendirme anlamına gelir. Hukuk alanında bilginin artmasını ve hukukun yapıcı eleştirisi için desteklemesini amaçlamaktadır. Bu çalışmanın amacı olan etkin vatandaş yetiştirme amacı taşıyan 2005-2017 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarını hukuk eğitimi ve hukuk okuryazarlığı yeterliği kazandırması bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının genel amaçları, öğrenme alanları, kazanımları, değerleri ve etkinlik örnekleri ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Böylece, sosyal bilgiler eğitim programlarının hukuk eğitimi bağlamında geliştirilmesine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada 2005 ve 2017 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programının incelenmesi ve karşılaştırması için nitel araştırmadan yararlanılmıştır. Nitel araştırma, sosyal yaşamda az ya da çok doğal olarak meydana gelen fenomenlerin sayısal verilerle değil, anlamını açıklamak, çözmek, tercüme etmek veya başka türlü anlamlandırmayı sağlayan bir takım yorumlayıcı tekniği kapsayan çatı bir terimdir. Araştırmada sosyal bilgiler dersi öğretim program kullanılmış ve araştırma verileri bu dokümanlardan elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar bir araştırma girişiminin parçası olarak çeşitli amaçlara hizmet edebilirler ve bu amaçlar çerçevesinde dokümanlar araştırmalarda farklı özel işlevlere kullanabilirler. Bunlardan biri de dokümanların değişim ve gelişimi izlemenin yolunu sağlamasıdır. Dokümanlarda belirli bir belgeye ait çeşitli taslaklara erişilebildiğinde, araştırmacı değişiklikleri belirlemek için bunları karşılaştırabilir.

Bu araştırmada, Talim ve Terbiye Kurulundaki internet sitesinde yer alan 2005 ve 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programı doküman olarak incelenmiştir. Bu amaçla, 2005 ve 2017 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıf) hukuk eğitimi kapsamında genel amaçlar, öğrenme alanları, değerler, kazanımlar ve etkinlikler bağlamında incelenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler karşılaştırmalı bir biçimde betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler iki program analiz edilmiş ve tablolar halinde karşılaştırmalı olarak sunulacaktır.

2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Hukuk Eğitimi

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyal bilgiler dersi 4 sınıftan başlayarak 7 sınıfa kadar süren, öğrencileri etkin bir vatandaş olarak yetiştirmeyi amaçlayan bir derstir. Hukuk eğitimi etkin vatandaşlık eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturur. Bu bağlamda 2005 yılında yapılamdırmacı yaklaşımla oluşturulan sosyal bilgiler dersi programı 2017 yılında değişikliğe gidilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; her iki program karşılaştırıldığında 2005 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda 17 genel amaç yer alır aldığı, 2017 yılı öğretim programında ise 18 tane genel amacın olduğu belirlenmiştir. 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programı genel amaçlarında hukuk eğitimine ilişkin 6, 2017 yılında ise 7 madde olduğu görülmektedir. Öğretim programları öğrenme alanı boyutunda incelendiğinde 2005 yılı programında hukuk eğitimi "Güç, yönetim ve toplum" ile "Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler" öğrenme alanlarında, 2017 yılında ise "Etkin vatandaşlık" öğrenme alanında yoğunlaşmıştır.

2005 yılında hukuk eğitimi ile ilgili en fazla kazanımlar 5.sınıfta verilirken 2017 yılında sınıflara eşit şekilde dağılım yapıldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Bilgiler, Hukuk Eğitimi, Hukuk Okuryazarlığı

Kaynakça

Ay, S. T. ve Yavuz, Ü. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerini kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 6(2):*1-33

Bilgili, N.(2010). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara. Pegem AkademiYayıncılık.

Kara, H. ve Tangülü, Z.(2017) Sosyal Bilgiler Öğretim Programında hukuk ve politik okuryazarlığı üzerine bir durum incelemesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi,2(1):*1-28

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). Sosyal Bilgiler 4.-5. 6. 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi

Oğuz, S. (2013). *Hukuk Okuryazarlığı*. E. Gençtürk ve K. Karatekin (Ed.), *Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlıklar* içinde (s. 160-176). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Öztürk, C. (2009). *Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler arası Bir Bakış*. C. Öztürk. (Ed.). Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi. Ankara: Pegem A. ss. 1-31.

Merey, Z. , Karatekin, K. ve Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi karşılaştırmalı kuramsal bir çalışma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(3): 795-821

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research. A guide to design and implementation. *San Francisco: Jossey-Bass.*

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). Sosyal Bilgiler 4.-5. 6. 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. 20.12.2017 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=155 adresinden elde edilmiştir

Tay, B. (2017). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İle 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programının Karşılaştırılması. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 8(27):461-487.*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011*). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research. A guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass.

(17493) Inclusive Education and Teachers' Attitudes

CLİPA OTILIA **LİLİANA MATA** **LAZAR IULIANA**

UNİVERSİTATİİ, 13 MARASESTİ 157, 600115 VASİLE ALECSANDRİ UNİVERSİTY FROM BACAU

ÖZET

Problem Durumu

In all European countries, inclusive education is called "a school for all", in accordance with the UNESCO documents and the Eurydice Report (2016) which provides an important basis for ensuring equal opportunities for people with special needs in all aspects of their lives (education, professional training, employment work, social life). This is a reason for which including children with special educational needs has become an international focus of education legislation and educational policies (Savolainen et al., 2012; Yada & Savolainen, 2017). The communities who try to develop inclusive education systems will become vectors for creating an inclusive society (Kokić et al., 2016; Monsen et al., 2014). Inclusive community promotes an educational process focused on integration that evolves in contrast to the idea of segregation in education and requires flexible learning systems that may respond to the diverse and complex needs of each student (Florian & Linklater, 2010). According to Loreman et al. (2011) and Schmidt & Vrhovnic (2015), inclusive education is considered to be a multi-dimensional concept that includes the celebration and valuing of differences and diversity, and consideration of human rights, social justice and equal opportunities. The participation of children with SEN in school and educational activities have been considered very important with regard to perceiving oneself as a real member of the community (Monsen et al., 2014). In Europe there are few countries where the majority of children with SEN are educated in special schools (Sentenac et al., 2013), but the trend is to integrate these children into regular classes (Schmidt & Vrhovnic, 2015). The inclusion of children with disabilities is an important theme for educational debates (Ametepee & Anastasiou, 2015; De Boer & al., 2012, Tomayo et al., 2017). These determine increased interest in research on the attitude of pre-service and in-service teachers towards Inclusive Education. These solutions for promoting a positive attitude of teachers in the initial teacher training system (Kokić et al., 2016) is very appropriate as it affects students' performance in inclusion and self-esteem, student learning and success in school (Monsen et al., 2014). Inclusive education has been the major challenge for all systems of education (Srivastava et al., 2015) and this means making efforts to build an entire system for welcoming all children (Yada & Savolainen, 2017). The curriculum is based on a specific curriculum (individualized and adapted) and the teaching staff participation in classroom activities is based on an active partnership between teachers, support teachers, special education specialists and parents.

Araştırma Yöntemi

Conceptual framework

The development of the ITAIE questionnaire was established based on the following questions: What are the abilities of teachers teaching to students with SEN? (Part A: teacher competences in the context of inclusive education?); What are the conditions for inclusive education? (Part B: Conditions for efficient inclusive education); Are there benefits and effects of including students with special educational needs in mainstream education? (Part C: The advantages and effects of including students with special educational needs in mainstream education). The categories were selected based on theories from the field of inclusive education.

Item generation and pretesting

The items were developed on the basis of a well-founded theoretical framework and discussions with specialists in inclusive education. In the first stage, a set of items was developed in accordance with the conceptual theoretical framework. These items were discussed with 3 experts in inclusive education in terms of content relevance and clarity. Based on their feedback, the items were reviewed and discussed again. This resulted in a first version of the ITAIE questionnaire. A 5-point Likert scale was chosen for the questionnaire ranging from 1-"Strongly Disagree" to 5-"Strongly agree". This variation was pre-tested on a group of 39 pre-university teachers in February 2016 to formulate a verbal feedback on the readability of the items. The teachers are master students at the study program Innovative Strategies in Education at the "Vasile Alecsandri" University of Bacău. Following the piloting, some items have been changed.

The aim of this study was to elaborate a scale to measure In-service Teachers' Attitudes about Inclusive Education (ITAIE). The 18-item scale was developed using a sample of 264 in-service teachers. Factor analysis indicated five categories: 1) the psychosocial competences of teachers, (2) the psycho-pedagogical advantages of the inclusive education, (3) pedagogical and classroom management skills, (4) technical-material and specialized training resources, (5) the effects of the inclusive

education. Construct validity was shown by the relationships of the scales to several constructs. The new scale meets psychometric criteria of reliability and validity.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The aim of this study was the elaboration of a new questionnaire to identify teachers' competences in the context of inclusive education, the conditions, advantages and effects of including students with special educational needs in mass education and to achieve psychometric testing. The validity of the questionnaire was determined by the involvement of inclusive education experts in the elaboration of items. Exploratory factor analysis enabled scale definition and ensured construct validity. Internal consistency, which defines the reliability, was measured by Cronbach α at the level of all scales, with n acceptable range (> 0.7). Only one scale out of 5 comprises 2 items. We consider that the ITAIE questionnaire complies with the criteria of psychometric quality of validity and reliability (Drost, 2011).

Anahtar Kelimeler : inclusive education, attitude, teacher, in-service teacher

Kaynakça

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *7*(1), 3–73.

Alghazo, M. E., & Gaad, N. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, *31*, 94–100.

Ametepee, K. L., & Anastasiou, D. (2015). Special and inclusive education in Ghana: status, progres, challenges and implications. *International Journal of Educational Development*, *41*, 143-152.

Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Schuyler, W. H., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *18*(6), 1-13.

Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *19*(5), 527-542.

Cöster, M., Karlsson, M. K, Nilsson, J.-Å., & Carlsson, Å. (2012). Validity, reliability, and responsiveness of a self-reported foot and ankle score (SEFAS). *Acta Orthopaedica*, *83*(2), 197-203.

De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012) The psychometric evaluation of questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychological Education, 27*, 573-589.

(17504) Yabancı Dil Orta Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri

MERVE ÇARIKCIOĞLU
GAZİ ANADOLU LİSESİ

ESRA CİVRİZ
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzün hızla değişen ve küreselleşen dünyasında, yabancı dil eğitiminin önemi devletler için giderek daha fazla önem teşkil eder hale gelmektedir. Yabancı dil eğitimini daha verimli ve etkili kılmak isteyen pek çok devlet, yabancı dil öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanması için ayırdıkları maddi desteği artırmakta ve araştırma-geliştirme çalışmalarına verdikleri önemi bu alana yaptıkları yatırımlarla göstermektedirler.

Ülkemizde de yabancı dil eğitimine verilen önem giderek artmakta ve bu konudaki gelişmelere uyum sağlamak amacıyla yabancı dil öğretim programının çağa uyum sağlaması için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan çalışmaların özellikle hız kazandığı 2005 yılı sonrasında ise İngilizce eğitim programları Avrupa Konseyi tarafından dil öğrenmede dört temel dil becerileri için belirlenen 6 dil düzeyine göre hazırlanmış (Demirel, 2005; Mirici, 2000) hatta 2012-2013 yılında uygulamaya konulan 4+4+4 sisteminde de bunun geçerli olacağı belirtilmektedir. Bu sistemde dil eğitiminin ilköğretimin 2. sınıfta başlaması, yabancı dil hazırlık sınıfının ise ortaokulun ilk yılında olması ve de 1988 yılındaki uygulamaya benzer şekilde kur sisteminin ve de hazırlanacak eğitim programının odağını da dil bilgisi yerine "dilin kullanımı" olacağı belirtilmektedir (MEB, 2012). Eğitim programının ise MEB - TÜBİTAK işbirliğiyle geliştirileceği belirtilmektedir.

2017'de hazırlanarak taslak program şeklinde İngilizce öğretmenlerinin eleştirisine sunulan yeni ortaöğretim yabancı dil öğretim programı, öncelikle hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlerle paylaşılmış, daha sonra dönem sonu ve başı mesleki çalışmalarında öğretmenlerden öğretim programı ile ilgili raporlar istenmiştir. Öğretim programı ile ilgili öğretmenlere yönelik anket hazırlanmış ve öğretmenlerin yenilenen programa dair görüşleri alınmıştır. Bu anlamda öğretim programı henüz yürürlüğe girmeden, öğretmenlerin görüşleri alınarak çeşitli güncellemeler yapılarak düzeltme yoluna gidilmiştir.

Ancak, öğretim programı yürürlüğe girdikten sonra öğretmenlerin görüşlerinin alınmasına dair herhangi çalışmaya rastlanmamaktadır. Öğretim programlarının taslak hali hakkında görüş alınmış ancak uygulamada ortaya çıkmış olabilecek aksaklıklar ve yetersizliklerle alakalı henüz bir veri toplama çalışmasına gidilmemiştir. Yapılacak bu çalışmanın amacı, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibari ile yürürlükte olan ortaöğretim yabancı dil öğretim programının, öğretmenler tarafından yaşanan sorunlar ve yetersiz/yeterli görülen noktaların tespit edilmesi yoluyla değerlendirilmesidir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı resmi web sitesinde 18 Temmuz 2017 tarihinde yayınlanmış olan basın açıklamasında;

-Uygulanmakta olan müfredatların güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

-Mevcut müfredatlar çağın ve toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmekte midir?

-Ne gibi eksiklikler hissedilmektedir?

-Müfredatlar nasıl daha işlevsel ve uygulanabilir hâle getirilebilir?

-Nasıl daha etkili ve yararlı sonuçlar alınabilir?

-Müfredatlarda güncelliğini yitirmiş konu veya uygulamalar var mıdır, varsa bunlar nelerdir?

-Öğretmen ve öğrencilerin müfredatlara yönelik memnuniyetleri ne düzeydedir?

sorularına yanıt almak amacıyla çalışmalar yürütülerek öğretim programlarında değişikliklere gidildiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın taslak programlar kadar uygulanmakta olan programlara da gereken önemi vererek gerekli değişikliklere gitmeyi seçtiği ve öğretmenlerin memnuniyet düzeylerini önemsediği görülmektedir. Öğretim programının birinci elden uygulayıcısı olan öğretmenlerin programla ilgili görüşlerinin alınması bu anlamda önemli görülmektedir. Bu yönüyle bölgesel düzeyde yürütülen çalışmanın, Milli Eğitim Bakanlığı için Türkiye'nin bir kesitine ayna tutması anlamında yardımcı olabilecek bir çalışma olması hedeflenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada Yabancı Dil Ortaöğretim Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin alınması hedeflenmiştir. Bu amaçla nicel bir araştırma olan bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2016) tarama modellerini genel olarak tarama modellerinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılma olarak ifade etmiştir.(s.109).

Evren ve Örneklem

Bu araştırma 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı ikinci döneminde Kastamonu ve Çankırı illerinde görev yapan rastgele örnekleme yoluyla seçilen 60 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı ikinci dönemini kapsamaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada Yabancı Dil Ortaöğretim Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşü almak için nicel araştırma deseninde kullanılan anket kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla geliştirilen anketin güvenirliğini ve geçerliğini arttırmak için iki İngilizce öğretmeninden uzman görüşü alınmış ve anket soruları revize edilmiştir. Anket formundaki maddeler "Hiç katılmıyorum 1", "Katılmıyorum 2", "Kararsızım 3", "Katılıyorum 4", "Tamamen katılıyorum 5" şeklinde 5'li likert derecesiyle hazırlanmıştır. Anket soruları likert tipi ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Anket soruları beş ana başlıktan (öğretim programının felsefesi, hedefler, eğitim durumları, değerlendirme ve öneriler) oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanmasında anketlerden yararlanılmıştır. Çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemini kapsamaktadır. Anket çalışması ikinci dönem sonunda uygulanmıştır.

Veri Analizi

Bu çalışmada nicel verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Anket verileri gözden geçirilmiş, temalara, kategorilere ve kodlara ulaşılmış; nicel analiz yolu ile frekanslar ve yüzdeler hesaplanmıştır. İçerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metinden çıkarılan geçerli yorumların bir dizi işlem sonucu ortaya konulduğu bir araştırma tekniğidir. Bu yorumlar, mesajın göndereni, mesajın kendisi ve mesajın alıcısı hakkındadır (Weber: 1989: 5). Anketin güvenirlik ve geçerliği uzman görüşü alınarak sağlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı 2017 yılında taslak olarak hazırlanan ve 2017-2018 yılında uygulamaya sunulan Yabancı Dil İngilizce Ortaöğretim Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik tanımlayıcı nitelikte bir çalışmadır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada Kastamonu ve Çankırı illerinden rastgele örnekleme yoluyla seçilen 60 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Anket formunun hazırlanmasında ilgili literatür taranmış, benzer araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlikleri test edilmiş veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili düşüncelerinin genel olarak olduğu görülmüştür. Öğrencilere ve içeriğe uygun olarak sunulan etkinliklerin öğrencilerin bireysel gelişimine, dil gelişimine uygun olmadığı bu etkinlikler için verilen sürenin yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim programında sunulan temaların yoğunluğuna yönelik olumsuz bir izlenim taşımadıkları ifade edilmiştir. İçeriğin sunulan süre ile uyumlu olmadığı tespit edilmiştir. Temalar yoğun ve geniş sunulan zaman dilimi yetersiz bulunmuştur.

Beklenen Sonuçlar

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili düşüncelerinin genel olarak olumsuz olması beklenmektedir. Öğrencilere ve içeriğe uygun olarak sunulan etkinliklerin öğrencilerin bireysel gelişimine, dil gelişimine uygun olmadığı bu etkinlikler için verilen sürenin yeterli olmadığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin öğretim programında sunulan temaların yoğunluğuna yönelik olumsuz bir izlenim taşımaları beklenmektedir. İçerik verilen süre ile uyumlu değildir. Temalar yoğun ve geniş sunulan zaman dilimi yetersizdir.

Öğretmenlerin bireyi merkeze alan, hedef dilin kültürünü önemseyen bir yaklaşımı benimseyen öğretim programına yönelik olumlu düşünceler taşımaları beklenmektedir.

Öğretim programının iletişimsel becerileri geliştirmeyi hedeflemesi bakımından öğretmenlerin sunulan materyallerde konuşma ve dinleme becerilerine yönelik etkinliklerin arttırılmasını beklemektedirler.

Öğretim programında sunulan temaların teknolojiyle bütünleşik oluşu okullarda teknolojik alt yapının tam olmasının gerektiği düşünülmektedir.

Öğretim programında sunulan temaların, kullanılan kaynakların öğretmenlere esneklik payı bırakması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : yabancı dil öğretimi, orta öğretim programı, eğitim durumları, öğretmen görüşleri

Kaynakça

Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme:öğretme sanatı.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Mirici, İ.Hakkı. 2006. "Avrupa Birliğine giriş sürecinde ülkemizde çocuklara yabancı dil öğretimi: yenilikler, öneriler". *İlköğretmen*, 1.

T.C.Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2012). *12 Yıl zorunlu eğitim:sorular cevaplar*. Ankara:MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017, 07 18). https://ttkb.meb.gov.tr: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden alındı

T.C.Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2010). *Cumhuriyet döneminde Türk milli eğitim sistemindeki gelişmeler*. Ankara:MEB

Weber R P (1989) *Basic Content Analysis*, Sage, London.

Yüksel, S. (2003) *Türkiye`de program geliştirme çalışmaları ve sorunları.* Ankara: Milli Eğitim Dergisi, 159, 76-85.

(17505) Çalışan Belleğin Farklı Bileşenlerinin 3. Sınıf Öğrencilerinin Çarpma Becerisine Etkisi

MÜNİRE ERDEN
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

SELMA BOZ
YÖNDER KOLEJİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencinin temel aritmetik işlem becerileri problem çözme sürecinde önemli rol oynamıştır. Bu nedenle, aritmetik işlem becerilerinin geliştirilmesi, matematikte müfredatın temel amacıdır. Bu alanlarda zorlandıkları takdirde, çocukların eğitim gelişimi ciddi şekilde etkilenebilir (Berg, 2008). Çocuklar özellikle çarpma problemlerini çözerken zorlanır (Rotem & Henik, 2013). Sayıları ve özelliklerini anlama ve hesap yapma etkinlikleri çocukların zihnindeki bilgileri sakladığı, izlediği ve manipüle ettiği bir bilişsel süreçtir (Hubber et al., 2014) ve bu süreç çalışan bellek ile ilişkilidir (De Stefano & LeFevre, 2004; Raghubar, Barnes , & Hecht, 2010). Bu nedenle, bu çalışmanın temel amacı öğrencilerin çarpma becerilerinde çalışan belleğin rolünü araştırmaktır.

Çalışan bellek "kısa süreli saklama ve işleme" olarak tanımlanır ve okuma, akıl yürütme ve zihinsel aritmetik gibi çeşitli bilişsel görevlerde kullanılır (DeStefano & LeFevre, 2004, s.1759). Çalışan bellek, çeşitli etkinlikler için kontrol etme, "düzenleme ve aktif olarak bilgiyi muhafaza etme" işlemleriyle meşguldür ve "esnek çalışma ortamı" veya "beynin masaüstü" olarak değerlendirebilir (Nyroos & Hörnqvist, 2012, s.240). Baddeley ve Hitch (1974) çalışan belleğinin çok bileşenli bir modelini tanıttılar. Baddeley'e (1992) göre, çalışan bellek, bilgilerin kısa süreli saklanması için kullanıldığı ve bilişsel görevler hakkındaki bilgilerin manipüle edildiği sistemdir. Bu model, sözel bilgiyi sürdürmek ve prova etmek için fonolojik döngü (phonological loop) ve görsel-uzamsal bilgileri tutmak ve işlemek için görsel- uzamsal kopyalama bileşenlerini (visuo-spatial sketchpad) içermektedir (Baddeley, 1992). Fonolojik döngü ve görsel-uzamsal kopyalama doğrudan aktiviteleri bilişsel düzende koordine eden merkezi yürütücü (central executive) ile ilgilidir. Bu çok bileşenli sistem zihinsel süreç ile ilişkilidir. Örneğin, zihinsel kodlar matematiksel görevlerde kullanılır.

Örgütsel sistem olarak merkezi yürütücü, çocukların uygun stratejiler seçmesine yardım ederek problemi çözmesini sağlar. Gathercole ve Pickering'e göre (2000), 7 ve 8 yaşlarındaki çocukların zihinsel aritmetik standart test puanları, merkezi yürütücü bileşen ile bu puanlar arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Sözlü sayma stratejileri kullanarak temel aritmetik problemi çözerken, sembol ve sayı dizgelerini sözlü koda dönüştüren fonolojik döngü bileşeni ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır (Imbo ve diğerleri, 2007; Fürst & Hitch, 2000). Heathcote (1994)'a göre, görsel-uzamsal kopyalama bileşeni yetişkinler çok basamaklı işlemleri çözerken aktiftir.

Yukarıda belirtildiği gibi bu çalışma, çalışan belleğin farklı bileşenlerinin 3. sınıf öğrencilerinin çarpma becerileri üzerine etkisini araştırmak amacıyla sunulmuştur. Bu amaçla, matematik öğretim programının içerikleri, matematik öğrenme süreçleri, çarpma becerileri, çalışan belleği ve bileşenleri, çalışan belleğinin bileşenleri ile aritmetik işlemler arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Bu çalışma "Çalışan belleğin hangi bileşenleri 3. sınıf çocukların çarpma becerilerini yordayabilir?" problemini araştırmaya yöneliktir. Bu ana problemi araştırmak için dört alt problem formüle edilmiştir:
a) Merkezi yürütücü bileşeni ile 3. sınıf öğrencilerinin çarpma becerileri arasındaki ilişki nedir?
b) Fonolojik döngü bileşeni ile 3. sınıf öğrencilerinin çarpma becerileri arasındaki ilişki nedir?
c) Görsel-uzamsal kopyalama bileşeni ile 3. sınıf öğrencilerinin çarpma becerileri arasındaki ilişki nedir?
d) Çalışan belleğinin hangi bileşeni veya bileşenleri 3. sınıf çocukların çarpma becerilerinin en iyi yordayıcısıdır?

Araştırma Yöntemi

Bir çalışma sadece iki değişkeni içerdiğinde, ilişki basit doğrusal regresyon adı verilen istatistiksel bir prosedürle tahmin edilir. Birden fazla yordayıcı değişken kullanıldığında, analiz çoklu regresyon olarak adlandırılır. Bu nedenle, bu çalışma bir korelasyon çalışması olarak tanımlanmış ve doğrusal çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Bu araştırmanın katılımcıları İstanbul ISTEK Kemal Atatürk İlköğretim Okulu'nun 60 üçüncü sınıf öğrencileridir. Bu 60 öğrenci (23 kız ve 37 erkek), ebeveynlerinin izin mektubuyla çalışmaya dahil edildi. Katılımcıların yaşı 8 ile 9 arasında değişmektedir.

Literatürde, bahsedilen üç temel çalışan belleğin bileşenleri için kullanılan araçlar bu çalışmada veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bu testler, her çalışan bellek bileşeninin matematiksel becerileri nasıl etkilediğini değerlendirir (Pickering & Gathercole, 2001). Bu testlerin online versiyonu geliştirildi. Hesabı Geri Çağırma Testi (Counting Recall Test), Sayı Zinciri Testi (Digit Span Test), Blok Geri Çağırma Testleri (Block Recall Test) ve Çarpma Testi kullanılmıştır. Testler bilgisayar laboratuvarında üç sınıfa uygulanmıştır. Her sınıfta yaklaşık yirmi öğrenci vardı. Üç oturum yapıldı ve her oturum bir saat

içinde tamamlandı. Ölçeklerin talimatları, testleri uygulamadan önce her sınıfa açıklanmıştır. Öğrenciler dört gruba ayrıldı ve ders saatlerinde her öğrenci grubuna bir eğitmen yönlendirildi.

Testlerin geçerliliği için, uzman değerlendirmeleri alınmış ve testlerin geçerliliğini onaylanmıştır. Testlerin güvenilirliğini anlamak için alternatif form yöntemi kullanılmıştır. Aynı katılımcılara aynı nitelikte farklı testler, alternatif test olarak da uygulanmıştır. Güvenilirliği hesaplamak için, her bileşen için bu iki paralel test arasındaki korelasyon göz önüne alınmıştır.

Çalışmada analizlere betimsel istatistikler yapılarak başlanmıştır. Yordayıcı değişkenler ile ölçüt değişkeni arasındaki karşılıklı korelasyonlar analiz edildikten sonra regresyon analizi için tüm varsayımlar kontrol edilmiş ve daha sonra çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Matematik problemlerinin çözümünde öğrencilerin işlem yapma becerileri çok önemli rol oynar. Bu nedenle ilkokulun ilk yıllarında matematik programlarında en çok yer kaplayan beceri dört işlem yapma becerisidir. Bilişsel bir süreç olan sayılarla uğraşma ve işlem yapma becerileri, bu sürecin bir parçası olan çalışan bellekle de ilişkilidir. Bu çalışmanın amacı çalışan belleğin bileşenlerinin üçüncü sınıf öğrencilerinin çarpma becerilerini ne ölçüde açıkladığını araştırmaktır.

Çalışma 2015-2016 öğretim yılı ilkbahar döneminde İstanbul İstek Kemal Atatürk İlköğretim Okulu'nda gerçekleştirilmiştir. Çalışma ebeveynlerinden izin alınan 60 üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Katılımcıların çalışan belleğin, merkezi yürütücü, fonolojik döngü ve görsel-uzamsal kopyalama öğelerine ilişkin kapasitelerini ölçmek için, Hesabı Geri Çağırma Testi (Counting Recall Test, "CRT"), Sayı Zinciri Testi (Digit Span Test, "DST"), Blok Geri Çağırma Testleri (Block Recall Test, "BRT") olarak adlandırılan görevler tasarlanmış ve bilgisayar aracılıyla uygulanmıştır. Öğrencilerin çarpma becerilerini ölçmek için ise çarpma testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin çarpma işlemi becerisini ne ölçüde iyi tahmin ettiğini analiz etmek için lineer çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Sonuçlar 3. sınıf öğrencilerinin çarpma becerilerini en iyi yordayan değişkenin çalışan belleğin merkezi yürütücü kontrol öğesi olduğunu göstermiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yordayıcı değişkenler (CRT, DST ve BRT) ile ölçüt değişkeni (çarpma testi) arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü bulmak için hesaplanan Pearson Ürün-Moment Korelasyon Katsayıları kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyonlar .23 ile .37 arasında değişmektedir. Çarpma testi puanları ile CRT skorları arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı korelasyon vardı ($r(58) = .37$ ve $p = .004$, $p < .05$). BRT skorları ($r(58) = .26$ ve $p = .046$, $p < .05$) çarpma testi skorları ile anlamlı korelasyon gösterdi. Çarpma testi puanları ile DST puanları arasında da ($r(58) = .23$ ve $p = .074$, $p > .05$) pozitif korelasyon vardı, ancak istatistiksel olarak anlamlı değildi.

Çoklu regresyon analizinin genel sonuçları, CRT, DST ve BRT'nin çarpma testini önemli ölçüde yordadığını ortaya koymuştur. Kısmi korelasyonlara göre, CRT anlamlı bir regresyon ağırlığı ile çarpma testinin en önemli yordayıcısıdır. Bununla birlikte, DST ve BRT çarpma testinin yordayıcıları arasında anlamlı bir fark oluşturmadı.

Anahtar Kelimeler : Çalışan Bellek, Merkezi Yürütücü, Fonolojik Döngü, Görsel-Uzamsal Kopyalama , Çarpma Becerisi

Kaynakça

Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science, 255*, 556–559.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), The psychology of learning and motivation (pp. 47–89). New York, Academic Press.

Berg, D.H. (2008). *Working memory and arithmetic operations in children: The contributory roles of processing speed, short-term memory, and reading.* Journal of Experimental Child Psychology 99, 288–308

De Stefano, D., & LeFevre, J-A. (2004). The role of working memory in mental arithmetic. *European Journal of Cognitive Psychology, 16*(3), 353-386. doi:10.1080/09541440244000328

Fürst, A. J., & Hitch, G. J. (2000). Separate roles for executive and phonological components of working memory in mental arithmetic. *Memory & Cognition, 28*, 774–782.

Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2000). Assessment of working memory in six- and seven-year-old children. *Journal of Educational Psychology, 92*, 377–390.

Heathcote, D. (1994). The role of visuo-spatial working memory in the mental addition of multi-digit addends. Current Psychology of Cognition, 13, 207–245.

Hubber, P.J., Gilmore, C. & Cragg, L. (2014) The roles of the central executive and visuospatial storage in mental arithmetic: A comparison across strategies, The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 67:5, 936-954, doi: 10.1080/17470218.2013.838590

Imbo I.,Vandierendonck, A. and Rammelaere, S.D. (2007) *The role of working memory in the carry operation of mental arithmetic: Number and value of the carry*, The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 60:5, 708-731, DOI: 10.1080/17470210600762447

Nyroos, M. and Hörnqvist, C.W. (2012*)*. The association between working memory and educational attainment as measured in different mathematical subtopics in the Swedish national assessment: primary education. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32:2, 239-256, doi: 10.1080/01443410.2011.643578

Pickering, S., and Gathercole, S. E. (2001). Working Memory test Battery for Children (WMTB-C). London: Psychological Corporation Europe.

Raghubar, K. P., Barnes, M. A., & Hecht, S. A. (2010). Working memory and math: A review of developmental, individual difference, and cognitive approaches. Learning and Individual Differences, 20 (2), 110–122. doi:10.1016/j.lindif.2009.10.005

Rotem, A. and Henik, A. (2013). *The development of product parity sensitivity in children with math learning disability and in typical achievers.* Research in Developmental Disabilities 34, 831–839.

(17553) Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Motivasyonel Stratejilerinin Belirlenmesi

ÖZLEM CANAN GÜNGÖREN
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

DUYGU GÜR ERDOĞAN
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

GÜLDEN KAYA UYANIK
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

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. Özdüzenleme 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 Bandura başta olmak üzere pek çok kişi (Zimmerman, 1989; Kuhl, 1992; Schunk, 1994; Corno, 1994; Zimmerman, 1995; Brown, Miller ve Lawendowski, 1999; Pintrich, 2000; Vohs ve Schmeichel, 2003; Luszczynska, Diehl, Gutierrez-Dona, Kuusinen ve Schwarzer, 2004; Diehl, Semegon ve Schwarzer, 2006; Kim, Triana, Chung ve Oh, 2015 gibi) tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Öz düzenlemeye yönelik oldukça fazla çalışmalar yapan Zimmerman (2000) özdüzenlemeyi 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 ederken Akademik özdüzenlemeyi, zekâ gibi zihinsel bir yetenek veya okuma yeterliliği gibi akademik bir yetenekten daha ziyade, öğrenicilerin 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 ve Üredi, 2005; Haşlaman ve Aşkar, 2007; Arsal, 2009; Turan ve Demirel, 2010; Tekbıyık, Şeyihoğlu, Sezen Vekli, & Birinci Konur, 2013) özdüzenleme ve akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğuna yönelik bulguların ortaya konulduğu dikkate alındığında öğrencilerin tüm alanlarda özdüzenleme stratejilerini kullanabilmesi ve özdüzenleme becerilerine sahip olması beklenmektedir (Özkal ve 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).

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 ve De Groot, 1990; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986; Akt: Erturan-İlker, Arslan ve Demirhan, 2014).Aynı zamanda motivasyonel inançların, hedef yönelimi, amaca odaklanma, öğrenme inançları ve özyeterliliği kapsadığı (Aktamış ve Uça, 2010) ve özdüzenleme becerisinin yaşam boyu öğrenmenin temel elemanlarından biri olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin özdüzenleme ve motivasyonel inançlarını belirlemek ve özdüzenleyici öğrenme stratejilerini geliştirici çalışmaların yapılması önemli bulunmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın temel 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, özdüzenleme öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar boyutlarında incelemektir. 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 Anadolulisesi öğrenicisi olmak üzere toplamda 869 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler çalışmaya kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile dahil edilmiştir. Veriler Pintrich ve 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 ve 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.Veri toplama aracı üzerinden elde edilen veriler betimsel olarak incelenmiştir. Ardından öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejileri, özdüzenleme öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlarının cinsiyete, 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, okul türü değişkenine göre farklılık olup olmadığı ise ANOVA testi ile incelenmiştir. Analizler SPSS24 programı kullanılarak yapılmıştır.

Çalışmanın temel 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, özdüzenleme öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar boyutlarında incelemektir. 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 isesi öğrenicisi olmak üzere toplamda 869 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler çalışmaya kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile dahil edilmiştir. Veriler Pintrich ve 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 ve Demirhan (2014) tarafından ise lise öğrencileri üzerinde dilimize uyarlanan Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (ÖİMSÖ) kullanılarak elde edilmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejileri, özdüzenleme öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlarının cinsiyete, 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, okul türü değişkenine göre farklılık olup olmadığı ise ANOVA testi ile incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ortaokul ve lise öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejileri, öz düzenleme öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlarında okul türüne, sosyal ağları kullanma durumlarına ve öğretmenlerin ders esnasında farklı araçlar kullanıp kullanmamasına göre istatistiksel olarak anlamlı farkların olduğu görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ortaokul ve lise öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejileri, öz düzenleme öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlarında okul türüne, sosyal ağları kullanma durumlarına ve öğretmenlerin ders esnasında farklı araçlar kullanıp kullanmamasına göre istatistiksel olarak anlamlı farkların olduğu görülmüştür. Araştırılan değişkenler açısından lise öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine göre; sosyal ağ kullananların kullanmayanlara göre; ders esnasında bilgisayar, tablet, etkileşimli tahta, projeksiyon gibi araçları kullanan öğretmenlere sahip öğrencilerin kullanmayanlara göre daha yüksek değerde olduğu görülmüştür. Öğrenciler cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde sadece motivasyonel inanç boyutunda erkek öğrenciler lehine farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi mobil cihazları kullanıp kullanmama durumlarının ise öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejileri, öz düzenleme öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlarında istatistiksel olarak farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Özdüzenleme stratejileri, motivasyonel inanç, mativasyonel strateji, akademik başarı

Kaynakça

Akkaya,R(2012). İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin Özdüzenleme Stratejileri Ve Motivasyonel İnançları İle Matematiğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, kongre.nigde.edu.tr:Erişim Tarihi:11.02.2018

Aktamış,H.&Uça,S.(2010). Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikler Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Elementary Education Online*,9(3),980-989.

Arsal,Z.(2009). The impact of self-regulation instruction on mathematics achievements and attitudes of elementary school students. *Egitim ve Bilim*,34,(152),1-12.

Bandura,A.(1999). A social cognitive theory of personality. In L.Pervin&O.John(Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed.154-196).New York:Guilford Publications.

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.

Büyüköztürk,Ş.,Akgün,Ö.E.,Özkahveci Ö&Demirel,F(2004).Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması,*KUYEB*, 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

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.

Erturan-İlker,G,Arslan,Y&Demirhan,G(2014).Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *KUYEB* 14 (3),821-833.

Haşlaman,T.&Aşkar,P.(2007). Programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *HÜEFDergisi*, 32, 110-122

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*.

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.,KuusinenP., &Schwarzer,R.(2004). Measuring one component of dispositional self-regulation: Attention control in goal pursuit. *Personality and Individual Differences*,37(3), 555-566.

Özkal, N&Sucuoğlu, H.(2013). Özdüzenleme Stratejileri Ve Başarı Ve Başarısızlık Yüklemeleri Arasındaki İlişkiler, *Turkish Studies,*8(12), 1183-1199

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.

Tekbıyık, A., Şeyihoğlu, A., Sezen Vekli, G. & Birinci Konur, K. (2013). "Aktif Öğrenmeye Dayalı Bir Yaz Bilim Kampının Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi", *(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* 38, 279-291

Üredi, I.&Üredi,L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *MÜ 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.

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. (2000).Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich & MosheZeidner (Edit:), *Handbook of Self-Regulation*, (pp 13-39), Academic Press; USA.

(17555) Uluslararası Öğretim Programı Uygulamaları Sürecinde Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünmeleri ve Değişim Algıları

ZERRİN TOKER

TED ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Değişen dünyada hedeflenen öğrenci profili artık öğretmenin anlatığı bilgileri edinen pasif bir alıcıdan çok kendi öğrenme sürecinde aktif rol oynayan, araştıran, sorgulayan, düşünen, keşfeden bir birey olmaya yöneliktir. Böyle bir öğrenci profili, birçok kaynaktan çok kısa bir sürede edinilebilecek bilgilerin aktarımından çok daha fazla edinimler ile donatılmayı hedefleyen bir öğretim anlayışını gerektirir.Her geçen gün gelişen ve değişen dinamiklere uyum sağlayabilen, 21 becerileri ile donanımlı öğrenciler yetiştirmek için öğretmenlerin de sürekli yansıtıcı düşünme uygulamaları içinde olmaları ve kendi gelişimlerine yön vermeleri kaçınılmazdır.

Öğretmenlerin gelişimi bazen kendi insiyatifi ile olurken çoğu zaman kurumların dahil olduğu değişim sürecinin bir sonucu olarak gerçekleşmektedir. Ülkemizde, öğrencilerini salt bilgiden ziyade çeşitli beceri, değer, tutum ve kavramlar ile donatmayı hedefleyen kurumların öğretim uygulamalarını geliştirmek, zenginleştirmek ve uluslararası standartlara daha yakın hale getirmek amacıyla benimsedikleri pek çok uygulama, anlayış, çerçeve vb. mevcuttur. Bu program çerçevelerinden biri ve ülkemizde en yaygın benimsenenlerden bir tanesi Uluslararası Bakelorya Programı'dır. Çalışmada ele alınan Ululararası Bakelorya Programı (IB), öğretim ile öğrenme sürecini öğrenciyi merkeze alan ve evrensel bağlamlar çerçevesinde yürüytmeyi hedefleyen bir kavram temelli bir müfredat çerçevesidir. Bu programın ortakul öğrencilerine yönelik uygulamaları Orta Yıllar Programı (MYP) çerçevesinde yürütülür. MYP'nin yenlikçi olarak tanımladığı bu öğretim çerçevesinde öğretmenlerin yerel ve ulusal ihtiyaçlarına cevap veren bir öğretim programını uygulamaları, düzenli ve sürekli değerlendirmelerle öğretime yön vermeleri, disiplinlerarası anlamlı öğrenmelere zemin hazırlamaları, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye önem ermeleri, uluslararası bakış açısı kazandırmaya yönelik sorgulamalara öğretim sürecinde yer vermeleri ve topluma hizmet uygulamalarını öğretim programına entegre etmeleri beklenmektedir. Böyle bir öğretim programı çerçevesini ulusal öğretim programının beklentileri ile eşleştirerek öğretim sürecini tasarlamak, öğrenme-öğretme süreci ile öğretmen ve öğrenci rollerinde önemli değişimler gündeme getirmektedir. Bir okul topluluğundaki değişim, işlemsel değişim, teknolojik değişim ve sistemik değişim olarak gruplanabilir (Özden, 2002). Bunlardan ilki bir işin yapılış şekli ile ilgili değişimleri, ikincisi iş yapmada kullanıların araçlardaki değişimi, sonuncusu ise örgütün yapı ve kültüründe olan değişim olarak tanımlanabilir (Taş, 2009)

Bu çalışma, ülkemizde pek çok okul tarafından benimsenmiş ve uygulanmakta olan Uluslararası Bakelorya (IB) Orta Yıllar Programı (MYP) sürecine dahil olan öğretmenlerin ilk yıl uygulamalarında kendi gelişim ve öğrenmelerine yönelik yansıtıcı düşünme süreçlerini ele almaktadır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme süreci ile programın ilk uygulama yılında değişime yönelik algılarının belirlenmesi hedeflenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Katılımcıların görüşleri, uluslarası programın belirlemiş olduğu program standartları ve uygulamalarından yola çıkılarak hazırlanan anket görüşme soruları aracığıyla elde edilmiştir. İlk aşamada katılımcılara 55 soruluk bir anket uygulanmıştır. Bu anket, Uluslararası Bakelorya resmi program standartları ve uygulamalarından biri olan "Orta Yıllar Programı Standartlar ve Uygulamalar" listesi ışığında araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup programdaki ilk yıllarında kendi öğrenme ve yansıtıcı düşünme süreçleri hakkında bilgi sahibi olmayı amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında bir de yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde 11 ana soru vardır.

Çalışma IB MYP uygulayan bir okuldan Beden Eğitimi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Türkçe derslerinden ikişer, İngilizce branşından dört, Teknoloji ve Tasarım, Müzik, Görsel Sanatlar, branşlarından birer kişi olmak üzere 17 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Bazı öğretmenler sadece 5, bazıları sadece 6. Sınıfta derse girmekte olup beden eğitimi, görsel sanatlar gibi dersler için birden fazla seviyede derse girmeleri söz konusudur. Okul müdürlüğüne şahsen başvuruda bulunarak ve bir dosya sunularak araştırmanın kapsamı hakkında bilgi verilmiş ve onayı alınmıştır. Bunun yanısıra, 5. ve 6. Sınıfta derse giren öğretmenlerle birebir bağlantı kurulup çalışma hakkında bilgi verilerek katılmaları talebinde bulunulmuştur. 5 ve 6. Sınıfta derse giren tüm öğretmenlere bu talep iletilmiş olup, kabul edenlerle bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Betimsel nitelik arz eden bu çalışmanın örneklemini 17 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada anket yoluyla elde edilen veriler, aritmetik ortalama ve standart sapma ile çözümlenecek olup , öğretmenlerle yapılan görürşmelerin içerik analizleri yapılacaktır.

Değişen dünyada hedeflenen öğrenci profili artık öğretmenin anlatığı bilgileri edinen pasif bir alıcıdan çok kendi öğrenme sürecinde aktif rol oynayan, araştıran, sorgulayan, düşünen, keşfeden bir birey olmaya yöneliktir. Böyle bir öğrenci profili, birçok kaynaktan çok kısa bir sürede edinilebilecek bilgilerin aktarımından çok daha fazla edinimler ile donatılmayı hedefleyen bir öğretim anlayışını gerektirir.Her geçen gün gelişen ve değişen dinamiklere uyum sağlayabilen, 21 becerileri ile donanımlı öğrenciler yetiştirmek için öğretmenlerin de sürekli yansıtıcı düşünme uygulamaları içinde olmaları ve kendi gelişimlerine yön vermeleri kaçınılmazdır. Bu çalışma, ülkemizde pek çok okul tarafından benimsenmiş ve uygulanmakta olan Uluslararası Bakelorya (IB) Orta Yıllar Programı (MYP) sürecine dahil olan öğretmenlerin ilk yıl uygulamalarında kendi gelişim ve öğrenmelerine yönelik yansıtıcı düşünme süreçlerini ele almaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, 55 soruluk bir anket uygulanmıştır. Çalışma kapsamında bir de yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde 11 ana soru vardır. Çalışma IB MYP uygulayan bir okuldan Beden Eğitimi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Türkçe derslerinden ikişer, İngilizce branşından dört, Teknoloji ve Tasarım, Müzik, Görsel Sanatlar, branşlarından birer kişi olmak üzere 17 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada anket yoluyla elde edilen veriler, aritmetik ortalama ve standart sapma ile çözümlenecek olup, öğretmenlerle yapılan görürşmelerin içerik analizleri yapılacaktır. Çalışmada öğretmenlerin değişim ile algılarının belli çerçevelerde kümelenmesi öngörülmektedir. Bunların başlıcalarının, öğretim yaklaşımı, profesyonel gelişim uygulamaları, müfredat, felsefe, planlama, işbirliği, öğretim süreci olması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada öğretmenlerin değişim ile algılarının belli çerçevelerde kümelenmesi öngörülmektedir. Bunların başlıcalarının, öğretim yaklaşımı, profesyonel gelişim uygulamaları, müfredat, felsefe, planlama, işbirliği, öğretim süreci olması beklenmektedir. Öğretmenlerin yansıtma süreçlerinde ele aldıkları konularıun bazıları kişisel olarak gelişme, uygulamalardaki değişimler, eski ve yeni uygulamaların karşılaştırılması, yönetimin değişim sürecindeki rolü, profesyonel gelişime iç ve dış destekler gibi konular olması öngörülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarının uluslararası programlara dahil olan kurum ve öğretmenlerin sürece adapte olması ve gelişim sürecini daha nitelikli hale getirilmesi amaçlı yapılacak olan çalışmalara ve uygulamalara yararlı bir etki yapması beklenmektedir.Öğretmenlerin yansıtma süreçlerinde ele aldıkları konuların bazılarının kişisel olarak gelişme, uygulamalardaki değişimler, eski ve yeni uygulamaların karşılaştırılması, yönetimin değişim sürecindeki rolü, profesyonel gelişime iç ve dış destekler gibi konular olması öngörülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarının uluslararası programlara dahil olan kurum ve öğretmenlerin sürece adapte olması ve gelişim sürecini daha nitelikli hale getirilmesi amaçlı yapılacak olan çalışmalara ve uygulamalara yararlı bir etki yapması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmenlerin değişim algısı, uluslararası bakelorya, orta yıllar programı, yansıtıcı düşünme

Kaynakça

Cafoğlu, Zuhal, (1995),"Okullann Güçlendirilmesi" Kuram ve Uygulamada EğitimYönetimi, Yıl:1 Sayı:4: 449-555, Ankara

Çınar, İ. (2005). İnsan kaynağını geliştirme bağlamında değişim yönetimi. Ege Eğitim Dergisi, 6: 81-93.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (2011). Predicting and changing behavior: The reasoned action approach. Taylor & Francis.

International Baccalaureate Organisation, (2014). The Middle Years Programme: A Guide for Teachers.

Karip, Emin,(1999), Çatışma Yönetimi, Pegem Yayınları, Ankara.

Kose, B.W.; Lim, E. Y. (2011). Transformative Professional Learning Within Schools: Relationship to Teachers' Beliefs, Expertise and Teaching, The Urban Review, 43(2), pp 196-216

Özdemir, S. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme. Ankara, PegemA Yayıncılık

Özden, Y. (2002). Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Robinson, P. and Clune, L. (2001) 'Perspective transformation', in D. Schugurensky (ed.) History of Education. Selected Moments of the 20th Century. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education

Rogers, E. M. (2010). Diffusion of innovations. Simon and Schuster. 5 The theory of planned behavior (Ajzen, 2011).

(17626) İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı İçeriğinin Sarmallık Yaklaşımı Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

GÜLİZAR GÜZEL
MEB

HARUN ŞAHİN
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Hızla gelişen günümüz dünyasında sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik olarak büyük değişimler yaşanmakta, yaşanılan değişimler sonucunda insanların karşılaşacakları problemler de farklılaşmaktadır. Gelecekteki yaşam koşullarına hazır olan, değişen ve farklılaşan dünya koşullarında kendi ihtiyaçlarını karşılayarak modern dünyaya uyum sağlayan ve buna benzer bir dizi yeni becerilerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesi, İnsan kaynağının bu doğrultuda geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu da eğitim sistemleri ve onun önemli bir öğesi olan eğitim ve öğretim programları ile gerçekleştirilebilmesi mümkündür. Türk Milli Eğitim sisteminin temel amacı; Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunun arttırmak; milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973). Nitekim ilköğretim okullarından başlayarak, üniversite öncesindeki okulların başta matematik dersleri olmak üzere tüm derslerinin öğretim programı tüm boyutları ve bileşenleri ile bu amacı gerçekleştirmeye ve ulaşmaya dönük yapılandırılmıştır.

Öğretim programı, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır ve öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili tüm faaliyetleri kapsayan ders programlarının bütünüdür (Küçükahmet, 2009). Öğretim programında hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğeleri yer almaktadır. Hedeflere göre düzenlenen içerik öğesi, programın önemli boyutunu oluşturmakta ve düzenlenirken bilginin niteliğine uygun düzenleme yaklaşımı seçilmediği takdirde programdan istenilen verim alınamamaktadır (Demirel, 2011).

Öğretim programlarının içeriğinin düzenlenmesine yönelik kullanılan yaklaşımlardan biri olan sarmallık yaklaşımı öğrenen merkezli program tasarımlarında ve yapılandırmacı öğrenme kuramına bağlı yaklaşımlarda kullanılır. Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanmakta veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturmaktadır (Brooks ve Brooks, 1993). Bruner' in "sarmal öğrenme" yaklaşımına göre geliştirilen sarmallık yaklaşımında yeni öğrenilecek konular, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilerek ve temel konuyla bağ kurularak işlenir. Bu yaklaşım süreklilik gerektiren konu ve etkinliklerin programa yerleştirilmesini sağlar (Sönmez, 2004).

Program geliştirme çalışmalarında, içerik belirleme üzerine çalışmalara yeterince önem verilmemekte ve ilgili çalışmalar yeterli sayıda değildir. Ayrıca içerik öğesinin, istenildiği zaman çağırılıp programa eklenebilecek bir öğe olarak görülmesi yanlış bir tutumdur. Bilginin geçmişten günümüze sürekli olarak arttığını göz önüne alırsak, bu bilgilerden ne kadarının seçilmesi ve ne şekilde düzenlenip öğrenciye sunulması konusunda bazı ilkeleri göz önünde bulundurulması gereklidir (Varış, 1996). Buna bağlı olarak ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin 1-4. sınıf matematik öğretim programının içerik öğesinin organizesine ilişkin yaklaşımlardan sarmallık ilişkisine yönelik görüşlerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen, Burdur İli Merkez'de yer alan ilkokullarda her sınıf düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Programa yönelik içeriğin sarmallık açısından değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşleri alınmış ancak; öğretmen görüşleri arasındaki farklılık düzeyini belirlemek amaçlanmamıştır. Görüşme, öğretmenlerin görev yaptığı okullarda sessiz ve rahat ortamlarda yapılmıştır. Görüşme esnasında görüşülen bireylere araştırmacı hakkında bilgi verilip bir tanışma ortamı ile sohbet havası yaratılmaya çalışılmıştır. Böylelikle görüşülen bireylerin heyecanı en az seviyeye indirilmiş ve sorulara içtenlikle cevap vermeleri sağlanmıştır. Görüşme boyunca araştırmacı soruları bilinçli bir şekilde yönlendirmiş ve araştırmanın amacından sapan cevaplar yerine sorularla uyumlu cevaplar almaya çalışmıştır. Görüşülen bireylere zaman zaman geri dönütler verilmiş ve gerektiğinde sondalar kullanılmıştır. Sondalar görüşülen bireyin daha ayrıntılı cevaplar vermesini ya da ek açıklamalar yapmasını sağlayan ifadelerdir.

Hem görüşmenin güvenirliğini arttırmak hem de veri kaybını önlemek amacıyla görüşme, görüşülen bireylerin iznini de alarak dijital kayıt cihazına kaydedilmiş ve yazılı olarak da değerlendirmeleri sağlanmıştır. Görüşmenin sonunda görüşülen bireylere eklemek istediklerinin olup olmadığı sorulmuş ve araştırmaya katıldıkları için teşekkür edilerek görüşme sonlandırılmıştır.

Yazılı olarak alınan değerlendirmelerde aynı sorular üzerinden yapılmış ve daha fazla görüş alınması sağlanmıştır. Toplanan veriler analize hazır hale getirilmiştir.

Doküman incelemesi yoluyla veri toplamada, araştırmanın problemine ve alt problemlerine yanıt oluşturacak şekilde hangi doküman türlerinin kullanılacağı belirlendikten sonra bu dokümanların nereden elde edileceği saptanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın alt problemine yanıt alabilmek amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunca hazırlanmış olan İlköğretim matematik Dersi Öğretim Programına ulaşılmış ve hem genişliğine hem de derinliğine taranarak okunmuştur. Problem alanının kapsamına göre sınırları çizilmiş ve alt probleme yanıt alacak şekilde taranmıştır.

Gelecekteki yaşam koşullarına hazır olan, değişen ve farklılaşan dünya koşullarında kendi ihtiyaçlarını karşılayarak modern dünyaya uyum sağlayan ve buna benzer bir dizi yeni becerilerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesi, İnsan kaynağının bu doğrultuda geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu da eğitim sistemleri ve onun önemli bir öğesi olan eğitim ve öğretim programları ile gerçekleştirilebilmesi mümkündür. Türk Milli Eğitim sisteminin temel amacı; Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunun arttırmak; milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973). Nitekim ilköğretim okullarından başlayarak, üniversite öncesindeki okulların başta matematik dersleri olmak üzere tüm derslerinin öğretim programı tüm boyutları ve bileşenleri ile bu amacı gerçekleştirmeye ve ulaşmaya dönük yapılandırılmıştır.

Bu araştırmanın amacı; ilkokul 1-4. sınıf matematik dersi öğretim programını, içeriğin düzenlenmesine ilişkin yaklaşımlardan olan sarmallık yaklaşımı ile ilişkisi açısından öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu araştırmayla, ilkokullarda uygulamaya konulan yeni matematik öğretim programının içeriğinin, öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi yapılarak bu alandaki boşluğun doldurulması düşünülmektedir. Çünkü literatür incelendiğinde özellikle ilkokul matematik öğretim programının içerik düzenleme yaklaşımları açısından değerlendirilmesiyle ilgili çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. İlkokul düzeyinde (1., 2., 3. ve 4. sınıf) matematik programının değerlendirilmesi ise daha spesifik sonuçlara ulaşmayı sağlayacaktır. Çalışmanın öğretmen görüşleri üzerinden gerçek öğretim ortamında yapılması ise çalışmanın geçerliğine katkıda bulunacaktır.

Gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen, Burdur İli Merkez'de yer alan ilkokullarda her sınıf düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Programa yönelik içeriğin sarmallık açısından değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşleri alınmış ancak; öğretmen görüşleri arasındaki farklılık düzeyini belirlemek amaçlanmamıştır.

Bu araştırmadan elde edilen verilerinin analizi, içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizinde amaç birbirine benzer kavramları bir araya getirip, bunları anlamlandırmak ve yorumlamaktır. Verilerin analizi için araştırma sonuçlarının belirlenebilmesi amacıyla ilk olarak yazılı alınan değerlendirmeler incelenmiştir. İkinci olarak dijital ortamda kayıtlı veriler farklı zamanlarda üç kez dinlenerek yazılı döküme geçirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, matematik dersi öğretim programı içeriğinin sarmallık ilişkisine yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada, elde edilen bulgular doğrultusunda yapılan yorumlara yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik, öğretim programı, içerik, sarmal yaklaşım

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın değerlendirme süreci devam etmekte olup beklenen sonuçlar şu şekildedir:

Öğretmenlerin matematik ders programı amacına ilişkin görüşlerine bakıldığında ilkokul öğretmenleri matematik dersi öğretim programının temel amacını, matematiği günlük hayatta kullanabilme ve ihtiyaçları karşılayabilme olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ortak görüşlerinin matematik programının amacının problem çözme becerisini geliştirme olması gerektiği fikri ortaktır. Bu becerinin geliştirilmesi ile öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duydukları çözümleri üretebilecekleri belirtilmektedir. Ancak günlük yaşamda kullanılabilecek bilgilerden ziyade soyut kavramların programda yer almasından dolayı öğrenciler tarafından matematiğin zor olarak görüldüğü ve sevilmediği belirtilmiştir.

Öğretmenler matematik öğretim programın farklı öğretim yılları açısından sarmal ancak aynı yıl için sarmal olmadığı yönünde ortak bir görüş belirtirken, yeri geldikçe tekrar edilebilirlik açısından değerlendirmelerinde, aynı yıl içerisinde konu tekrarının olmadığı, tekrarın bir diğer yıl gerçekleştiği ancak bunun da bir üst öğrenme seviyesinde olduğu vurgulandı. Bu sebeple tekrarın öğretmen tarafından yapıldığı, bundan dolayı programın planlanan sürede tamamlanamadığı belirtildi.

Anahtar Kelimeler : Matematik, öğretim programı, içerik, sarmal yaklaşım

Kaynakça

Aközbek, A. (2008). Lise 1. Sınıf Matematik Öğretim Programının CIPP Değerlendirme Modeli İle Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Avcu, T. (2009). Yedinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Brooks ve Brooks (1993). *The Case for Constructivist Classrooms*. Virginia: ASCD Alexandria.

Budak, M. (2011). 2005 İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

Bulut, İ. (2006). Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Çiftçi, Z.B. (2013). Dokuzuncu Sınıf Matematik Öğretim Programı İle İlgili Uygulamada Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Çözüm Önerileri. Anadolu Journal of Educational Sciences International, January 2013, 3(1).

Demirci, C. (2009). Constructivist Learning Approach in Science Teaching. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37.

Güler, D. S. (2003). 4, 5 ve 6 Yaş Okulöncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4 (13).

Konur, K. Ve Atlıhan, S. (2012). Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının İçerik Öğesinin organizesine ilişkin öğretmen görüşleri. Cumhuriyet International Journal of Education, 1(2).

Küçükahmet, L. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MİLLİ EĞİTİM TEMEL KANUNU (1) Kanun Numarası : 1739 Kabul Tarihi : 14/6/1973 Yayımlandığı R.Gazete : Tarih : 24/6/1973 Sayı : 14574 Yayımlandığı Düstur : Tertip : 5 Cilt : 12 Sayfa : 2342

Orbeyi, S. (2007). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Şahan, H. H. (2007). İlköğretim 3.Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Varış (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınları.

Vegas, E. ve Petrow, J. (2008). Raising Student Learning in Latin America: the Challenge for the 2İst Century. The International Bank for Reconstruction and Development, New York: The World Bank.

Yıldırım, S. (2009). İlköğretim I. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Yurday, H. (2006). Lise Matematik Öğretmenlerinin Yeni Öğretim Programına Yaklaşımları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

(17629) Öğretim Tasarımı Örneği: Yükseköğretimde Engellilik-Yaşlılık Farkındalığı

HATİCE ŞAHİN
EGE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Doğuşta beklenen yaşın ilerlemesi beraberinde kronik hastalıkları ve engellilik durumlarını da artırmaktadır. Cumhuriyetimizin ilk yıllarında sağlık hizmet örgütlenmesi ilk kez kurulduğunda ülkemizde ortalama yaş 36 iken, günümüzde kadınlarda ve erkeklerde doğuşta beklenen yaşam süresi 75 yıl üzerine çıkmıştır. Yaşın ilerlemesi izlenen sağlık politikalarının başarılı olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ülkemizdeki hastalık yükü çalışmalarına bakıldığında ise kalp, akciğer hastalıkları ile kanser gibi kronik hastalıkların ön sıralarda olduğu görülmektedir. Kısacası izlenen politikalar ile ülkemizde kişilerin saha uzun süre yaşatabiliyoruz, ama kronik hastalıklardan henüz istediğimiz kadar koruyamıyoruz. İnsanlar hastalıklara bağlı hemen ölmüyorlar ama hastalıklara bağlı "acı çekiyorlar". Bu durum da bizim gibi kültürlerin alışkın olmadıkları bir başka kavram (bakım hizmeti) ile karşılaşmalarına neden oluyor. Önceki yüzyıllarda engelli-yaşlı bakım hizmetleri geleneksel aile yapısı içinde eşler ve gelinler tarafından yürütülmekteyken, aile yapısının değişmesi ve kadınların çalışma hayatında yer alması günümüzde bakım hizmetlerinin profesyonel kişilerce yürütülmesini gerekli kılmıştır. Engelli-yaşlı bakım elemanı olarak isimlendireceğimiz bu kişilerin bakım becerileri ve profesyonel ilişkiler konusunda planlı bir eğitim alması, verilen hizmetin niteliğini etkileyeceği gibi bakım alan kişiyi de olumlu etkileyecektir. Bakım elemanları ve bakım hizmetleri bakımından Japonya ve Hollanda örnek oluşturmaktadır. Bakım hizmetleri alanında, bakım elemanı yetiştirme yalnızca bir değişkendir. Bakım hizmetlerinin sosyal hizmetler alanında planlanması, sigorta kapsamında yer alması, bakım alan bireyin mahremiyetinden, istismarına kadar pek çok alanda korunmanın ve izlenmesin yer alması, bakım hizmetlerinin sağlık hizmetleri ile entegre olması ve uygun yasal düzenlemelerin yapılması gereklidir. Etkili bir bakım hizmetinde bu değişkenlerin hepsi bir arada düşünülmeli ve bir ülke politikası olarak sunulmalıdır.

Ege Üniversitesi 2014 yılında "engelli-yaşlı bakım elemanı" yetiştirmek üzere bir ön lisans programı açmıştır. Her biri 30 ECTS kredi yükü olan dört dönemden oluşan program teorik ve uygulamalı derslerden oluşmaktadır. Bu derslerden biri de bakım hizmetleri verilecek nüfus hakkında farkındalık geliştirmeye yöneliktir. Bu çalışmanın amacı farkındalık dersinin öğretim tasarımı ve dört yıllık ders uygulaması hakkında bilgi vermektir. Doğuştan beklenen yaşın ilerlemesi beraberinde kronik hastalıkları ve engellilik durumlarını da artırmaktadır. Önceki yüzyıllarda engelli-yaşlı bakım hizmetleri geleneksel aile yapısı içinde eşler ve gelinler tarafından yürütülmekteyken, aile yapısının değişmesi ve kadınların çalışma hayatında yer alması günümüzde bakım hizmetlerinin profesyonel kişilerce yürütülmesini gerekli kılmıştır. Engelli-yaşlı bakım elemanı olarak isimlendireceğimiz bu kişilerin bakım becerileri ve profesyonel ilişkiler konusunda planlı bir eğitim alması, verilen hizmetin niteliğini etkileyeceği gibi bakım alan kişiyi de olumlu etkileyecektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı farkındalık dersinin öğretim tasarımı ve dört yıllık ders uygulaması hakkında bilgi vermektir.

Farkındalık dersinin öğretim tasarımı için David E. Kern tarafından geliştirilen "altı adımda program geliştirme" yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşım genellikle bir sağlık sorunu temelinde, bir eğitim programı-ders ile sorunun nasıl çözüleceği, hangi göstergelerin iyileşeceği, bu iyileşmede bireylerin kazancı ve topluma katkıları tasarım içinde yer almaktadır. Böylece program geliştirmenin temel bileşenleri olan hedef, içeri, strateji ve değerlendirme başlıkları bu toplumsal öncelik üzerine oturtulur. Kısacası Kern yaklaşımında "bu ders-eğitim programı ile …… sorununu çözecek bir kişi nasıl yetiştirilir, bunun için elimizde hangi olanaklar var ve bu olanaklar akılcı biçimde birbiri ile nasıl entegre edilebilir? sorularına yanıt verir. Dersin tasarlanmasında bu yaklaşımın seçilmesinin bir diğer nedeni de; toplumsal ve bir bireysel gereksinimlerin dikkate alınması ile hedef, içerik, öğretim stratejileri ve değerlendirme bileşenlerinin eş zamanlı olarak çalışılmasıdır. Bütün bileşenlerin eş zamanlı olarak çalışılması tasarımın tutarlılığı açısından önem taşımaktadır. Ders tasarımı önlisans programının YÖK tarafından onayıyla birlikte Eylül 2014 boyunca yürütülmüş, ilk uygulaması da Ekim 2014 tarihinde başlamıştır. Ders ön lisans programının birinci sınıfında, ilk semestr döneminde 14 haftalık süreyle, haftada dört saat olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Dersin uygulandığı dört yıl boyunca öğrenci geribildirimleri ve uygulamanın izlenmesi ile ilgili veriler elde edilmiş ve ders güncellemesi yapılmıştır.

Ege Üniversitesi 2014 yılında "engelli-yaşlı bakım elemanı" yetiştirmek üzere bir ön lisans programı açmıştır. Her biri 30 ECTS kredi yükü olan dört dönemden oluşan program teorik ve uygulamalı derslerden oluşmaktadır. Bu derslerden biri de

bakım hizmetleri verilecek nüfus hakkında farkındalık geliştirmeye yöneliktir. Bu çalışmanın amacı farkındalık dersinin öğretim tasarımı ve dört yıllık ders uygulaması hakkında bilgi vermektir.

Ders tasarımı Kern modeline göre altı başlıkta aktarılacaktır.

Toplumsal gereksinimlerin belirlenmesi. Benzer başlıklarda eğitim programları, raporlar ve projeler incelenmiştir. Engelli ve yaşlı bireylerin bakımı konusunda yaşananlar hakkında literatür taranmış, ülkemize yönelik yaşanan özel sorunlar derlenmiştir. Ülkemizde de doğuştan beklenen yaşın kadın ve erkeklerde 76 yılın üzerine çıktığı, sağlık yükü araştırmalarında kronik hastalıkların ve bağlı olarak engellilik çeşidinin değiştiği, toplumsal normlar gereği profesyonel bakım hizmetlerinden yararlanmanın henüz istenen düzeyde olmadığı (informal hizmet), bakım elemanı programlarının içerik, süre, sertifikalandırma konusunda standart olmadığı, yaşlanan nüfusun özellikle cinsiyete özel bakım gereksinimlerinin olduğu, bakım elemanlarının profesyonel iletişim ve hizmet anlayışının olmadığı, zamanla bakım alan kişinin bu nedenle maddi-manevi istismarla karşılaştığı, çekirdek aile yapısının evde bakım verilmesini zora soktuğu, sosyal hizmetler kavramının değiştiği ve maddi yardımlarla bakım yükünün aileye terk edildiği görülmüştür. Bakım elemanı yetiştirme bakıma ihtiyacı olan bireyi ve toplumu destekleme, yaşa ve hastalığa bağlı toplumun diğer bireylerine bağımlılığı ve dışlanmışlığı azaltacağı öngörülmektedir.

Bireysel gereksinimlerin belirlenmesi: Bakım elemanı olacak kişilerin ülkemizde bir meslek tanımının olmadığı, bu nedenle istihdam edilebilirliğinde sorunlar yaşanacağı, önlisans eğitiminin eğitim görenler açısından lisans programlarına geçiş iiçin basamak olarak kullanıldığı, bakım hizmeti vermede çalışanların uygun ücretleri alamadıkları, iş güvencesinin olmadığı, eğitim güncellemelerinin yapılmadığı, diğer meslek grupları ile çakışan bakım alanları hakkındaki hukuksal sorunlardan haberdar olmadıkları saptanmıştır. Uygun biçimde yetiştirilecek bir bakım elemanı toplumsal değeri olan bir meslek kazanacaktır.

Hedef ve içeriğin belirlenmesi: Toplumsal ve bireysel gereksinimler göz önünde bulundurularak dersin hedefi belirlenmiştir. Dersin hedefi; bireylere ülkenin engelli-yaşlı nüfusun bakım gereksinimlerini değerlendirme, bakım beceriler kazanma, yaşamboyu kendini güncelleme yoluyla kendi ve bakımla sorumlu olduğu kişilerin hukuksal yükümlülükleri hakkında farkındalık geliştirmektir. Bu hedefi yerine getirmede içerik olarak; engellilik -yaşlılık durumlarının nedenleri-yaygınlığı-gereksinimleri, engellilik -yaşlılık durumlarının kuramsal temelleri (sosyolojik, antropolojik, tıbbi), ülkemizde yasal metinlerde bakım hizmetleri, engelli-yaşlı bireylerle iletişim, bakım alan bireylerin aileleri ile iletişim ve danışmanlık, mesleki sorumluluklar ve sınırlar konuları işlenmektedir. Bu içerik ile mesleki eğitime ilk adımı atan öğrencide engellilik konusunda farkındalık kazandırılması ve gereksinimlerinin akılcı değerlendirilmesi ile bakım hizmeti verilmesinin sağlanması amaçlanmaktadır.

Öğretim stratejilerinin belirlenmesi: Belirlenen içeriğin tamamının teorik anlatımla verilmesinin ders hedefine uygun olmayacağı düşünülerek farklı öğretim stratejileri belirlenmiştir. Teorik ders anlatımı, konuya özgü sinema filmi izleme ve tartışma soruları eşliğinde ders hedefinin vurgulanması, ilgili roman-hikaye kitaplarının okutulması ve sorular eşliğinde kuramsal bakış açısının yoklanması, fiziksel gereksinimlerin belirlenmesi amacıyla rampa, tuvalet, asansör gibi mekanların standartlara göre değerlendirilmesi, gerçek yaşam hikayelerinin tartışılması kullanılan stratejilerin başında gelmektedir. Ders için öğrenme materyali olarak konu başlıklarına göre ders notu hazırlanmış ve dönem başında öğrencilere dağıtılmıştır.

Uygulama: Dersin ilk uygulaması 2014-2015 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. İlk uygulama yaklaşık 30 öğrenci ile başlamışken, dördüncü yılda bu sayı 60'a ulaşmıştır. Uygulamanın ikinci ve üçüncü yılında önlisans için sınavsız öğrenci alınması, öğrenci sayısını artırdığı gibi gelen öğrencilerin niteliğini de etkilemiş, özellikle kitap okutma uygulamasında sıkıntılar yaşanmıştır. Dersin hedefi değişmemekle birlikte öğrenci sayısına göre bazı öğretim stratejilerinde değişikliğe gidilmiştir. Bu çerçevede dördüncü yılda kitaplar, yasal metinler ve izlenecek filmler dönem başında öğrencilere duyurulmuş, bunlara ilişkin raporlama yerine quiz uygulanmış ve ders saatlerinde tartışma oturumu yapılmıştır. Böylece yetişkin öğrenme sorumluluğu öğrenciye aktarılmış, ders saatinde değerlendirme ve tartışması yapılmıştır. Dönem başında dersin hedefi, öğrenci kazanımları, ders materyalleri, quiz ve sınav tarihleri, izlenecek filmler, okunacak kitaplar tanıtılmakta ve öğrencilerden beklentiler aktarılmaktadır. Dersin dördüncü yılında önlisansa sınavsız geçiş kaldırılmış, bu da daha istekli ve başarılı öğrencilerin programa yerleştirilmesini sağlamıştır. Bu durum öğrenci başarısını da olumlu etkilemiştir.

Ölçme-Değerlendirme: Dersin öğrenci başarısını ölçmede tek doğru yanıtlı çoktan seçmeli sınav setinin kullanıldığı bir vize ve final sınavı dışında, gözlemler, film ve kitaplara ilişkin raporlama, quiz uygulamaları yapılmaktadır. Öğrenci otomasyon sisteminde farklı oranlarda yer alan ölçme-değerlendirme biçimleri sonunda doğrudan ders geçme notu hesaplanmaktadır. Dört yıllık uygulamada ortalama olarak öğrencilerin %1-5'i başarısız olmakta ve ders tekrarı almaktadır.

Dersin etkinliğinin değerlendirilmesi amacıyla dönemin ilk ve son dersinde, engellilere karşı tutum ölçeği uygulanmakta, öğrencilerin bu dersten yararlanma durumlarını kendilerinin de görmesi sağlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerden sözlü ve yazılı geribildirim alınmakta ve bir sonraki yıl için ders güncellemesinde yararlanılmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Farkındalık dersi uygulanmasının dördüncü yılında, gerek öğrenci geribildirimleri, gerekse derse ilişkin izlemler dersin etkin olduğunu göstermiştir. Öğrencilere uygulanan tutum ölçeğinin skorlarının ders başı ve sonunda değişmesi bile eğitim alan bireylerin farkındalıkları açısından olumlu olarak yorumlanmaktadır. Bu olumluluklar dersin tasarlanmasında doğru bir strateji izlendiğinin, kaynaklarından, öğretim stratejilerine kadar farklı tekniklerin uygulanmasının uygun olduğunu göstermiştir. Ayrıca dersin uygulanması, öğrenciler kadar, bu bilgi ve farkındalığın önlisans programındaki diğer derslere de yansımasını sağlamıştır. Farklı derslerin eğiticilerinin bu odakta birbiriyle temas etmesi, engelli-yaşlı bireylerle iletişim gibi bazı konuların kurum dışı stajlarda fark yaratması, engelli-yaşlı bakım elemanı yetiştirme konusunun ülkemiz açısından önemini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bakım elemanlarının hukuksal sorumluluklarının ders kapsamında işlenmesi, mezunların meslek tanımlarının yapılması ve istihdam olanaklarının iyileştirilmesi açısından bakanlıklarla iletişim kurmalarına vesile olmuştur.

Anahtar Kelimeler : öğretim tasarımı, engellilik, yaşlılık, farkındalık, bakım hizmeti, yükseköğretim, öğrenci

Kaynakça

1.Serhan Yücel MMT. Sosyal Darwinizm: Ortaya Çıkışı, Gelişimi ve Erken Cumhuriyete Etkisi. Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları. Mart 2016 (sayı:29);: p. 309-340.

2.Akgündüz GÖ. Foucault'da iktidar ve beden ilişkisi. Akademik Bakış Dergisi. 2013;38;: p. 1-16.

3.Goffman E. Damga: Örselenmiş Kimliğin İdare Edilişi Üzerine Notlar Ankara: Heretik Yayıncılık; 2014.

4.Douglas M. Saflık ve Tehlike: Kirlilik ve Tabu Kavramlarının Bir Çözümlemesi İstanbul: Metis Yayıncılık; 2017.

5.İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. [Online].; 2017. Available from: http://www.danistay.gov.tr/upload/insanhaklarievrenselbeyannamesi.pdf adresinden 19 Aralık 2017 tarihinde.

6.Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi. [Online].; 2017. Available from: http://www.danistay.gov.tr/upload/avrupainsanhaklarisozlesmesi.pdf 19 Aralık 2017 tarihinde.

7.Burcu E. Engellilik Sosyolojisi Ankara: Anı Yayıncılık; 2015.

8.Burcu E. Türkiye'de yeni bir alan: Engellilik sosyalojisi ve gelişimi. Sosyoloji Konferansları. 2015;: p. 52.

9.Dolan MD&L. Families with Children with Disabilities -Inequalities and the Social Model. Disability & Society. 2010; 16(1): p. 21-35.

10.Milletlerarası Sözleşme. 2009..

11.Whitehead M. Eşitlik ve sağlık: Kavram ve İlkeler. Türk Tabipleri Birliği; 2001.

12.Gülmez M. İnsan Haklarında Ayrımcılık Yasaklı Eşitlik İlkesi: Aykırı Düşünceler. Çalışma ve Toplum. 2010;(2): p. 217-266.

13.Türkiye'de Eşitsizlikler: Kalıcı eşit.sizliklere genel bir bakış. İstanbul: Açık Toplum Vakfı, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu; 2010.

14.TÜİK. Nüfus ve Konut Araştırması. Ankara:; 2011.

15.Türkiye Özürlüler Araştırması. Ankara:; 2002.

16.Özürlülerin sorun ve beklentileri araştırması. Ankara:; 2010.

17.Temel istatistikler. [Online].; 2010. Available from: 9 Ocak 2017 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018.

18.ASPB. İş Gücü Piyasasının Engelliler Açısından Analizi. Ankara:; 2011.

19.Karadoğan E. Sosyal Yardımların Psikososyal Mitleri. Çalışma ve Toplum. 2015;(3): p. 123-154.

20.Volkan Yılmaz NY. Türkiye'de Engellilere Yönelik Kamu Harcamalarının On Yıllık Seyri. Çalışma ve Toplum. 2017;(1): p. 59-74.

21. David E. Kern. Curriculum Development for Medical Education: A Six-Step Approach. 1998, JHU Press

Ders kapsamında okutulan kitaplar:

Dokuzuncu Hariciye Koğuşu - Peyami Safa, Ötüken Yayınevi

Kendimi Engelletmem - Gerald Metroz, Türkiye İş Bankası Yayınları

Herşey Su İle Başladı- Helen Keller, Aykırı Yayınları

Ben Mutlu Bir Down Annesiyim - Elçin Tapan, Yapı Kredi Yayınları

Dayanacak Bir Bacak- Oliver Sacks, İletişim Yayıncılık

Mars'ta Bir Antropolog- Oliver Sacks, Yapı Kredi Yayınları

Kelebek ve Dalgıç Giysisi- Jean Dominique Bauby, Arion Basım Yayın.

Sol Ayağım - Christy Brown, Nemesis Kitap.

Zambak Kokulu Yalnızlık- Nurgün Erdinç, Nokta Yayınları

Mavi Bir Günde Doğmuştu - Daniel Tammet, D&R

(17632) Akademik Dirençlilik: Bir Kavram Analizi

MUSTAFA AYDIN
NECMETTİN ERBAKAN UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz dünyasında ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin karşılaştırılmasında genellikle ülkelerin sahip oldukları ekonomik güç ön planda görünmektedir. Ekonomi alanında ülkelerin sahip oldukları potansiyel ise çoğunlukla ülkelerin üretim faaliyetleri ile sınanmaktadır. Yakın zamana kadar ülkelerin üretim faktörleri daha çok üretimin niceliksel yönüne odaklanmış (Kibritçioğlu, 1998) olsa da 1980'lerden sonra "yeni büyüme teorisi" ya da diğer bir ifadeyle "içsel büyüme teorisi" artık büyümede önemli bir veri olarak ülkelerin sahip oldukları beşeri sermayeyi de dikkate almaya başladı. Bunun sonucu olarak gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arası farklılıklar ve ülkelerin büyüme eğilimleri daha yakından incelenmeye başladı. Özellikle eğitimin beşeri sermayenin gelişiminde önemli bir yerinin olduğu kabulü beşeri sermaye çalışmalarında eğitim üzerine yapılan çalışmaları daha popüler hale getirmiştir (Çalışkan, Karabacak ve Meçik, 2013). Öte yandan eğitimin, ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasındaki önemli bir rolü olduğu, eşitsizlikleri gidererek bu sayede ülkelerin refah düzeyine bir katkı sağladığı açıktır (Fırat, Ürün ve Aydın, 2015).

Birçok ülkede ulusal ve özellikle de 1960'lardan sonra uluslararası düzeyde öğrenci başarılarının bu amaçla izlendiği ve eğitimin kalitesini artırmaya dönük yoğun araştırmalar yapıldığı, öğrenci başarılarındaki farklılıkların kaynağının araştırıldığı/karşılaştırıldığı çalışmalar görülmektedir. Yürütülen çalışmalarda öğrenci başarılarındaki farklılığın kaynağına ilişkin ana başlıklar; öğrenci özellikleri, aile özellikleri, okul ve öğretmen özellikleri ve eğitim sistemi olarak sıralanabilir (Aydın, 2015). Hattie (2012) ve Marzano (2000) sıralanan bu ana başlıklar içerisinde öğrenci özelliklerinin en etkili faktör olduğunu ifade etmektedir. Öğrenci özellikleri incelendiğinde öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının tüm diğer faktörlere kıyasen ön plana çıktığı görülmektedir (Coleman ve ark, 1966; Buchmann, 2002; Sirin, 2005; Caro ve Cortés, 2012; Hanushek, Link ve Woessmann, 2013). Özellikle bu durumun bir ülke adına gelecek nesilleri etkileme fonksiyonundan ötürü araştırmacılar ve politika yapıcılar, 1960'lardan bu yana akademik başarıdaki sosyo-ekonomik farklılıklara odaklanmışlardır. Birçok deneysel çalışmada, sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı öğrencilerde: okulu terk etme davranışını, sınıf tekrarını, akranlarıyla aynı sürede okulu tamamlayanların ise genel olarak daha düşük öğrenme çıktılarına sahip olduklarını göstermektedir (Agasisti, Avvisati, Borgonovi, ve Longobardi, 2018). Bu durum sosyo-ekonomik anlamda dezavantajlı olan öğrencilerin akademik başarılarında bir düşüşe işaret etmektedir. Ancak bazı dezavantajlı bireylerin bu durumdan daha az etkilendikleri ve bu duruma karşı dirençli oldukları ifade edilir (OECD, 2011). Akademik dirençlilik olarak ifade edilen bu terim, zorlukların üstesinden gelmek için olumlu düzenlemeleri yapabilen ve dezavantajlı bir arkaplandan gelmesine rağmen okulda başarılı olabilen öğrencileri betimlemede kullanılır (Martin ve Marsch, 2006; OECD, 2011; Erberber ve ark, 2015; Sandoval-Hernandez ve Bialowolski, 2016).

Araştırma Yöntemi

Ülkemizde akademik dirençlilik üzerine yapılan çalışmalarda (Dinçer ve Oral; 2013, Önder ve Uyar, 2018) bu alandaki çalışmaların yetersiz olduğu ifade edilmekte ve bu alanda yeni çalışmalara olan ihtiyaç vurgulanmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada akademik dirençlilik kavramına ilişkin literatürde yer alan bireysel, yapısal ve okul ortamı ile ilgili özellikleri koymak ve bu sayede akademik dirençli öğrencilerin profil özelliklerinin betimlemek amaç olarak belirlenmiştir.

Betimsel bir araştırma olan bu çalışmada akademik dirençlilik kavramına ilişkin literatür taramasından yararlanılacaktır. Bu doğrultuda ilk olarak ilgili literatürde yer alan ve akademik dirençlilik üzerine yapılmış çalışmalara erişilecektir. Bu çalışmalar akademik dirençlilik kavramına ilişkin tanımlar gözden geçirilerek elde edilen sonuçlar bir bütün halinde ortaya koymaya çalışılacaktır. Ayrıca literatürde akademik dirençli öğrencilerin özelliklerinin yanında ifade edilen ve öğrencilerin dirençlilik davranışına etki eden okul içi okul dışı diğer faktörler de ele alınacaktır. Buna ek olarak bu literatür çalışmasında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin akademik anlamda dirençli olabilmesi için yapılabilecek sınıf içi ve sınıf dışı aktiviteler, öğretmen öğrenci uygulamaları da ele alınacaktır. Çalışmada eğitim sistemlerini uluslararası düzeyde izleyerek karşılaştırmalarda bulunan TIMSS, PISA gibi geniş ölçekli değerlendirme raporları, ulusal ve uluslararası veri tabanlarında yer alan yerli/yabancı makaleler ve ilgili alanda yayımlanmış monografilerden yararlanılacaktır. Yürütülen literatür çalışması araştırmacının erişime açık ve erişilebilir çalışmalarla sınırlı olacaktır.

Birçok ülkede ulusal ve özellikle de 1960'lardan sonra uluslararası düzeyde öğrenci başarılarının bu amaçla izlendiği ve eğitimin kalitesini artırmaya dönük yoğun araştırmalar yapıldığı, öğrenci başarılarındaki farklılıkların kaynağının araştırıldığı/karşılaştırıldığı çalışmalar görülmektedir. Bu araştırmalar içerisinde öğrenci özellikleri en dikkat başta yer

almaktadır. Öğrenci özellikleri içerisinde ise öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerinin tüm diğer faktörlere kıyasen araştırmalarda ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak sosyo-ekonomik anlamda dezavantajlı bazı bireylerin bu durumdan daha az etkilendikleri ve bu duruma karşı dirençli oldukları görülür. Yapılan bu araştırmada akademik dirençlilik kavramına ilişkin literatürde yer alan bireysel, yapısal ve okul ortamı ile ilgili özellikleri koymak ve bu sayede akademik dirençli öğrencilerin profil özelliklerinin betimlemek amaç olarak belirlenmiştir. Araştırmadan sonunda elde edilecek bulguların araştırmacı ve uygulayıcılar için bir kaynak niteliğinde olması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma ile bazı öğrencilerin olumsuz koşullarda bile daha başarılı olmalarını sağlayan dirençlilik kavramı etraflıca ele alınmış olacaktır. İlgili literatür çerçevesinde akademik dirençli öğrenci profili betimlenmiş olacaktır. Araştırmadan elde edilen bulguların ilgili alanda araştırma yapacak araştırmacılara bir bakış açısı kazandırması ve ilgili çalışmalara kaynak olması beklenmektedir. Ayrıca bu araştırma ile dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarında avantajlı öğrencilerle kıyaslandığında ortaya çıkan belirgin farklılığın giderilmesine yönelik, politika geliştiricilere, sahadaki uygulayıcılara (öğretmenlere) öğrencilerin akademik direncinin gelişimine katkıda bulunacak aktivite ve uygulamaları ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Öte yandan bu araştırmadan elde edilecek sonuçların literatür çalışmaları ile sınırlı olduğu göz önüne alınarak bu doğrultuda öneriler getirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Öğrenci Başarıları, Akademik Dirençlilik, Dezavantajlılık

Kaynakça

Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). *Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA* (No. 167). OECD Publishing.

Aydın, M. (2015). *Öğrenci ve Sınıf Kaynaklı Faktörlerin TIMSS Matematik Başarısına Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Buchmann, C. (2002). Measuring family background in international studies of education: Conceptual issues and methodological challenges. In A. C. Porter & A. Gamoran (Eds.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement*(pp. 150– 197). Washington, DC: National Academy Press.

Caro, D. H., & Cortés, D. (2012). Measuring family socioeconomic status: An illustration using data from PIRLS 2006. *IERI Monograph Series. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*, *5*, 9-33.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. (1966). Equality of educational opportunity.*Washington, DC*, 1066-5684.

Çalışkan, Ş., Karabacak, M., & Meçik, O. (2013). Türkiye'de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (Kantitatif bir yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, *11*(21).

Dinçer, M. A., & Oral, I. (2013). *Türkiye'de devlet liselerinde akademik dirençlilik profili*. İstanbul: ERG yayınları

Erberber, E., Stephens M., Mamedova, S., Ferguson S. and Kroeger, T. (2015), "Socioeconomically disadvantaged students who are academically successful: examining academic resilience crossnationally", *IEA's Policy Brief Series, No. 5* Amsterdam.

Fırat, E., Ürün, E., & Aydın, A. (2015). Kalkınma ve Eğitim İlişkisi: İnsani Gelişme Endeksine Göre Türkiye'nin Eğitim Düzeyinin Değerlendirilmesi The Relationship of Development and Education: An Evaluation of Turkey's Education Level by Human Development Index. In *Internatıonal Conference On Eurasıan Economıes* (pp. 876-883).

Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, *104*, 212-232.

Kibritçioğlu, A. (1998). İktisadi büyümenin belirleyicileri ve yeni büyüme modellerinde beşeri sermayenin veri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *53*(01).

Martin, A. J., and Marsh, H. W. (2006), "Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach", *Psychology in the Schools*, Vol. 43/3, pp. 267-281

Önder, E., & Uyar, Şeyma. (2018). Factors affecting the academic achievement in socioeconomically disadvantaged students. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, *8*(2), 253-280. https://doi.org/https://doi.org/10.14527/pegegog.2018.011

Sandoval-Hernández, A., and Białowolski, P. (2016), "Factors and conditions promoting academic resilience: a TIMSS-based analysis of five Asian education systems", *Asia Pacific Education Review*, Vol. 17/3, pp. 511-520.

Sirin, S. R. (2005), "Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research", Review of Educational Research, Vol. 75/3, pp. 417-453.

(17663) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişimsel Düşünme Beceri Düzeyleri: Düzce Üniversitesi Örneği

ABDULLAH ADIGÜZEL
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

AHMET DOLMACI
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde bilgisayarların her alana girmesi ve bilgisayarların mantığıyla çalışan birçok elektronik aracın ortaya çıkması, bilgisayar kullanmayı veya programlamayı bu yüzyılın artık vazgeçilmez becerilerinden birisi haline getirmiştir. Barr, Harrison ve Conery'e göre (2011) bilgisayarları anlamak, programlar yazabilmek ve bilgisayar sayesinde akıl yürütmek ve problemler çözebilmek, her bireyin sahip olması gereken ve günlük yaşantımızın parçası haline gelen önemli yeterliliklerdir. Onlara göre 21. Yüzyıl bireyinin bilgisayarların ve diğer dijital araçların problemleri çözmede nasıl yardımcı olabileceklerini anlaması ve bilgisayar destekli çözümler kullanarak yardımcı olabilecek insanlarla nasıl iletişim kurulacağını kesinlikle bilmesi gerekmektedir (2011).

Wing'in (2006) "Computational Thinking" isimli çalışmasıyla bilgisayar biliminin temel kavramlarının herkes tarafından öğrenilmesi gerektiği fikri geniş yankı uyandırmıştır ve tekrar tartışılmaya başlanmıştır. Wing'e göre "bilişimsel düşünme, sadece bilgisayar uzmanları için değil herkes için gerekli bir beceridir. Okuma, yazma ve aritmetiğin yanı sıra her çocuğun komputational düşünmeyi de öğrenmesi bir zorunluluktur" (2006: 33).

Wing'e göre (2008) bilişimsel düşünme bir tür analitik düşünme olup ve bir problemi çözmede kullanabileceğimiz genel yollar açısından matematiksel düşünmeyle ve zekâ, akıl ve insan davranışlarını anlamak açısından bilimsel düşünmeyle yakından ilişkilidir.

Bilişimsel düşünme, aslında insanlar için bir çeşit problem çözme becerisi ve problemlerin formüle edildiği düşünce süreçleri olarak ifade edilmektedir. Bilişimsel düşünme; bilgisayar adımlarını, algoritmik ve analitik düşünme, doğrusal ve ikili araştırmalar, problemleri ve çözümleri dönüştürme ve soyutlama kavramlarını içerisine alan bir düşünme şeklidir. Bu yüzden bilgileri ve görevleri sistematik ve etkili bir biçimde gerçekleştirmemize yardımcı olan bir beceridir (Curzon, 2015; Lu ve Fletscher, 2009; Aho, 2012).

Hemmendinger (2010) bilişimsel düşünmeyi öğretmenin amacının; bütün bireylerin bir bilgisayar bilimcisi gibi düşünmesini sağlamak değil; aslında bireylerin bir ekonomist, bir fizikçi, bir sanatçı gibi nasıl düşünebileceklerini ve 21. Yüzyıl problemlerini çözmek, faydalı bir şekilde incelenebilecek yeni sorular oluşturmak ve bulmak için bilgisayarı ve bilgisayar mantığını nasıl kullanacaklarını onlara öğretmek olduğunu söylemiştir. Sysło ve Kwiatkowska'ya (2013) göre bilişimsel düşünme, sadece bilgi iletişim teknolojilerini kullanmak için değil; aynı zamanda modern toplumda bütün mesleklerde ve kişisel sorunlarda bilgisayar mantığını kullanmanın veya programlamanın rolünü anlamayı geliştirmek ve problemleri çözmek için bir bilgisayar metodolojisi olarak bütün disiplinlerde kullanabilmektir. ISTE'ye göre (2011) bilgisayar alanındaki gelişmeler, tahmin edilemeyen bir ölçekte ve daha önce mümkün olmayan stratejileri kullanarak problemleri çözme kapasitemizi bir hayli artırmıştır. Bu yüzden öğrencilerin teknoloji alanındaki hızlı değişimlerin sebep olduğu yeniliklere uyum sağlamaları için, 21. Yüzyılda her anlamda başarılı olabilmeleri için ve hızlı gelişen dünyaya ayak uydurabilmeleri için bilişimsel düşünmeyi öğrenmeleri ve uygulamaları hayati derecede önem taşımaktadır.

Bu araştırmacının genel amacı, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okumakta olan 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme beceri düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde okumakta olan 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme beceri düzeyleri nedir?

Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde okumakta olan 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme beceri düzeyleri, onların kişisel özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, betimsel tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama tekniklerine göre gerçekleştirilmiştir. Tekil tarama tekniği ile öğretmen adaylarının bilişimsel beceri düzeyleri, ilişkisel tarama tekniğine göre ise öğretmen adaylarının bilişimsel beceri düzeylerinin onların kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenecektir. Tarama araştırmalarında bir durumun fotoğrafı çekilerek betimleme yapılır ve çeşitli değişkenler açısından durumlar arasındaki farklılıklar belirlenebilir (Büyüköztürk ve ark., 2014). Çalışmada öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme beceri düzeyleri farklı değişkenlere göre inceleneceği için betimsel tarama modeli benimsenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okumakta olan 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında öğretmen adaylarının tümüne ulaşılmasının zor olduğu düşünüldüğü için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümleri) 3. ve 4. sınıflarından rastgele seçilen toplam 255 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Türkçe ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde 4. Sınıflar henüz olmadığı için çalışmada bu grupta veri yoktur. Bu yüzden çalışmaya katılan 3. Sınıf öğrencisi sayısı 156 iken 4. Sınıf öğrenci sayısı 99'da kalmıştır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerileri, gerekli izinler alındıktan sonra Korkmaz, Çakır ve Özden (2017) tarafından geliştirilmiş olan ve geçerlilik-güvenilirlik analizleri yapılmış olan "Bilgisayarca Düşünme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Toplanan verilerin araştırma amaçlarına göre analiz edilmesinde SPSS (The Statistical Packet for the Social Science) programı kullanılmıştır.

Bu araştırmacının amacı, Düzce Eğitim Fakültesinde okumakta olan 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme beceri düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma evrenini, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okumakta olan 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 3. ve 4. sınıflardan rastgele seçilen 255 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak, "Bilgisayarca Düşünme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Betimsel tarama modelinin benimsendiği araştırmada elde edilen veriler SPSS yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme beceri düzeylerinin kendi algılarına göre yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmanın sonuçları; bilişimsel düşünme beceri düzeyleri açısından erkek ve kadınlar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu, üçüncü ve dördüncü sınıf seviyeleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ve okudukları bölümler açısından öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ancak aylık kitap okuma seviyeleri arasında farklılıkların anlamlı olmadığını göstermiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme beceri seviyeleri belirlenmeye ve çeşitli değişkenlere göre incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme beceri seviyelerinin kendi algılarına göre yüksek olduğunu göstermiştir. Çalışmanın verileri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının bayan öğretmen adaylarına göre bilişimsel düşünme beceri seviyelerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise üçüncü sınıf öğretmen adaylarına göre bilişimsel düşünme beceri seviyelerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme beceri seviyeleri, bölümlere göre değerlendirildiğinde ise en yüksek beceri düzeyinin fen bilgisi öğretmenliğinde görüldüğü ve en düşük beceri düzeyinin ise Türkçe öğretmenliğinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları incelendiğinde ise aylık okudukları kitap okuma sayıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : eğitim fakültesi, öğretmen adayları, bilişimsel düşünme becerisi

Kaynakça

Aho, A. V. (2012). Computation and computational thinking. *The Computer Journal, 55*(7): 832-835.

Barr, D., Harrison, J., & Conery, L. (2011). Computational thinking: A digital age skill for everyone. *Learning and Leading with Technology, 38*(6), 20-23.

Büyüköztürk Ş., Çakmak E.K., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş., ve Demirel F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Curzon, P. (2015). Computational Thinking: Searching to Speak. *http://teachinglondoncomputing.org/free-workshops/computational-thinkingsearching-to-speak* adresinden 20.11.2017 tarihinde erişilmiştir.

ISTE, (2011), Computational thinking leadership toolkit (first edition) Computational thinking for all http://www.iste.org/docs/ct-documents/ct-leadershipt-toolkit.pdf?sfvrsn=4 adresinden erişilmiştir.

Korkmaz, Ö., Çakır, R., M. Y. Özden., Oluk, A., & Sarıoğlu, S. (2015). Bireylerin Bilgisayarca Düşünme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 68-87.

Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the computational thinking scales. *Computer in Human Behaviour, 72*, 558-569.

Lu, J. J. & Fletcher, G. H. (2009). Thinking about computational thinking. *ACM SIGCSE Bulletin, 41*(1): 260-264.

Sysło, M. M., & Kwiatkowska, A. B. (2013). Informatics for All High School Students. *In 6th International Conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution, and Perspectives, Proceedings*, Oldenbrug: Germany, 43-56.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Commun. ACM 49*, 33–35.

Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical transactions of the royal society of London A: mathematical, physical and engineering sciences, 366*(1881): 3717-3725.

(17665) Kavram Haritalarının Öğretim Sürecindeki Etkililiği İle Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısına Etkisi

VELİ BATDI
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Kavram haritaları, bilginin görsel sunumu olarak bilinmesine rağmen daha ayrıntılı açıklama Novak ve Gowin'in (1984) kavram haritası bireylerin bildikleri bilgilerle yeni öğrendikleri bilgiler arasında bağlantı sağlayan ve o bilgilerin birbiriyle nasıl ilişkilendirildiğini gösteren şekiller şeklindeki tanımıyla yapılabilir. Dolayısıyla kavram haritası, bilginin bir anlamda resmedilmesi anlamına gelmektedir. Kavram haritaları, bilgilerin grafiksel yöntemlerle gösterilmesini sağladığı için öğrencilerin anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmelerini de destekleyen bir teknik olarak belirtilebilir. Kavram haritaları fikrinin gelişmesinde Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramının çok önemli bir rolü vardır (Novak, 1990). Nitekim Ausubel yeni bilginin bireyin kendisinde var olan bilgi birikimiyle birlikte düşünülerek yerleştirilmesi fikrini önemseyerek yeni bilgiyi kategorize ederek düzenleyen kavramlara öncelik verilmesi gerektiğini benimsemiştir (Ausubel, 1968). Bu durumda kavram haritaları sayesinde birey yeni öğrenilenlerle önceki var olanları ilişkilendirerek ve bağlantı kurarak anlamlı öğrenme gerçekleştirmiş olmaktadır.

Dolayısıyla herhangi bir konuda yapısal bir bilgi sunan kavram haritalarının, aslında kapsamlı ve sağlam öğrenmeler oluşturabildiği, bunun yanı sıra değerlendirme aracı olarak da kullanılabildiği düşünülebilir (Markham & Mintzes, 1994). Zihnin en önemli özelliklerinden birinin düzenleme olduğu düşünüldüğünde, öğretme-öğrenme sürecinde bilginin düzenlenmiş, organize edilmiş şeklinin öğrenciler tarafından oldukça ilgi çekici bulunacağı ve öğrenciler için kalıcı ve etkili öğrenmeler sağlayabileceği kaçınılmazdır. Bu durumda, öğretmelerin kavram haritalarından yararlanması ile öğretim sürecinin sonunda ulaşılacak hedeflere daha etkin bir şekilde ulaşılması sağlanabilecektir.

Bilgiyi zihinde somut ve görsel şekillerde sunarak anlamlı kılan kavram haritaları bütün eğitim-öğretim yılında, yalnızca bir ünitede, sadece bir konuda veya bir dersteki önemli kavramlar arasında ilişkiler kurulmasını sağlaması son derce etkili bir yöntem olarak düşünülmektedir. Bu paralelde, farklı birçok alanda etkisi görüldüğü gibi olduğu gibi öğretmen adaylarına pedagojik formasyon sürecinde de anlamlı öğrenmeyi sağlamada önemli yöntemlerden birisi olarak tercih edilebilir. Bu özelliğinden dolayı öğretmen adaylarının öğrenmesi sürecinde bir öğretim tekniği olarak kullanılan kavram haritaları bu anlamda düşünme, analiz etme, problem çözme gibi yaratıcı yetenekleri geliştirerek kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Novak, 2002). Yapılan bazı çalışmalarda da kavram haritalarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir (Barrett, 2014; Sinatra-Wilhelm, 2012). Bunun yanı sıra Novak ve Gowin (1984), kavram haritalarının, öğrencilerin aktif katılımıyla oluşturulmasının daha etkili olduğunu; öğrencilerin bu şekilde süreçten daha çok verim alabildiklerini belirtmişlerdir.

Bu araştırma ile anlama, ilişki kurma, yapılandırma, özetleme, kalıcı öğrenme, yaratıcı düşünme gibi özellikleri ön plana çıkaran ve bu sayede akademik başarı üzerinde etkisi büyük olduğu düşünülen kavram haritalarının alanyazın taraması ile etkililiğinin belirlenmesi ve kavram haritalarının akademik başarı üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Meta-tematik analiz ile kavram haritalarının etkililiğine yönelik görüşlere ulaşılmasının ve uygulanan kavram haritası tekniği ile ulaşılan bulguların değerlendirilmesinin alanyazına katkı sunacak nitelikte sonuçlar olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel ve nicel yöntem birlikte kullanılmıştır. Nitel boyut bağlamında, meta-tematik analizle, kavram haritaları konusunda ulusal ve uluslararası alanyazında yürütülmüş farklı veri tabanlarından taranan 960 çalışmaya erişilmiştir. Bu noktada araştırmanın dâhil edilme kriterleri çalışmaların kavram haritasının akademik başarı üzerindeki etkisini içeren, görüşme veya gözlem teknikleri kullanan, 2000-2018 yılları arasında yapılmış olan çalışmalar şeklinde belirlenmiştir. Bu kriterlere uygun 35 çalışma araştırma için uygun bulunmuştur. Ulaşılan çalışmaların analizi Maxqda-11 programı ve içerik analizine göre yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda kavram haritalarının etkililiğine ilişkin oluşan duyuşsal-sosyal (.772) ve bilişsel (.727) alanlara katkısı, genel özellikleri (.802), ile olumsuz etkileri (.901) başlıklı temaların uyum değerleri de hesaplanmıştır. Temalar kapsamındaki kodlar modeller halinde sunulmuştur. Kodlamada güvenirliği sağlama noktasında, farklı bir kodlayıcı tarafından da kodlama yapılarak kodlayıcı güvenirliği sağlanmıştır (Viera ve Garrett, 2005).

Diğer yandan araştırmanın nicel boyutunda, kavram haritaları tekniği uygulama olarak deney grubunda; düz anlatım ve sunu tekniği ise kontrol grubunda kullanılmıştır. Bu amaçla 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde pedagojik formasyon dersi alan Türk Dili ve Edebiyat ve Tarih bölümü öğretmen adaylarının "Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Bilimine Giriş ve Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme" dersleri vize notlarına göre Cluster analizi ile deney ve kontrol gruplarına ayrılarak her

bir grup 32'şer kişi olarak oluşturulmuştur. Yapılan analiz sonucunda Türk Dili ve Edebiyat bölümü öğrencileri deney; Tarih bölümü öğrencileri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Nicel boyutta öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenirliği TAP programıyla sağlanan (Ortalama güçlük=.592; KR-20=.826) 30 soruluk başarı testi, dönem başında ve sonunda gruplara uygulanarak ulaşılan veriler SPSS-18 programıyla analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verileri kavram haritalarının ilgi çekme, isteği arttırma, kendine güven duyma gibi noktalarda duyuşsal-sosyal alanlara katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, hatırlama, tekrar yapma, ilişkilendirme noktalarında etkili öğrenmeler sağladığı ve özet bilgi sunduğu anlaşılmıştır. Diğer yandan çiziminin zor ve zaman alıcı olması, ekstra bilgi ve çaba gerektirmesi şeklinde birtakım olumsuz özelliklerinin de olduğu belirtilmiştir. Nicel kapsamda ise deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testi sontest puanları arasında (Xdeney=23.56; Xkontrol=20.12) istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=2.060$, $p<.05$). Bu durum kavram haritalarının başarı puanları açısından düz anlatım ve sunuya oranla daha etkili olduğu anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra, deneysel uygulamanın etki büyüklüğü (ES) hesaplamasında ES=0.509 değerine ulaşılması Thalheimer ve Cook'a (2002) göre *orta* düzeyde ve anlamlı bulunmuştur. Yapılan meta-tematik analiz ile kavram haritalarının akademik başarıya etkisi olumlu ve pozitif yönde bulunmuştur. Bu sonuçlar bağlamında, araştırmacıların kavram haritaları konusunda daha çok çalışma yapmaları ve öğrenme sürecinde kavram haritalarının daha sistemli kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Kavram haritaları, öğretmen adayı, öğretim süreci, akademik başarı

Kaynakça

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Barrett, K. (2014). An Evaluation of the Use of Concept Maps in the Development of Critical Thinking in One Cohort of Pre-registration Nursing Students. University of Ulster. Nothern Ireland. Retrieved from http://cmc.ihmc.us/cmc2008papers/cmc2008-p094.pdf

Marldiam, K. & Mintzes, J. (1994) The Concept Map as a Research and Evaluation Tool: Further Evidence of Validity. *Journal· of Research in Science Teaching, 31*(1), 91-101.

Novak, J. D (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science Education, 86*(4), 548-571.

Novak, J. D. (1990). Concept maps and vee diagrams: two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. *Instructional Science, 19*(1), 29-52.

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn.* New York: Cambridge University Press.

Sinatra-Wilhelm, T. (2012). Nursing care plans versus concept maps in the enhancement of critical thinking skills in nursing students enrolled in a baccalaureate nursing program. *Journal of Creative Nursing, 18*(2), 78–84.

Thalheimer, W. & Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research articles: A simplified methodology. Retrieved 20st January, 2018 from http://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/content/Effect_Sizes_pdf5.pdf

Viera, A. J., & Garrett, J. M. (2005). Understanding inter observer agreement: The kappa statistic. *Family Medicine, 37*(5), 360-363.

(17694) Bilgisayar Destekli Kavram Haritaları Oluşturmanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerindeki Yaratıcı Düşünme ve Proje Geliştirme Becerilerine Etkisi

BİLAL DUMAN	DİNÇER KAYALI	ÖZGE YILDIRIM	ALİ OSMAN DUMAN
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİ.	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİ.	MEB	MEB

ÖZET

Problem Durumu

Elektronik ortamlarda çeşitli konularla ilgili araştırmalar yapan öğrenenler hiper ortam çevreleri, çoklu ortamlar, İnternet ve sanal kütüphanelerde karmaşık enformasyon yapılarıyla başa çıkmak zorundadırlar. Çünkü bu ortamlar çok sayıda bilgiyi esnek bir biçimde sunma özelliğine sahip olmalarına rağmen çoğunlukla öğrencilerin kendi bilgi yönetim becerileri ve sorumluluk düzeyleri üzerine yapılandırılmaktadırlar. Bu nedenle karmaşık yapıya sahip ve içeriği iyi yapılandırılmamış öğrenme ortamlarında insan zihninin anlamlandırma, öğrenme ve problem çözmedeki sınırlıklarıyla başa çıkmak için yardımcı bilişsel araçların kullanılması gerekir (Tergan, Keller, 2005 ; Aktaran : Fırat, 2009).

Teknolojinin günümüzde hızla gelişerek her alanda olduğu gibi eğitim sistemlerine dahil olması eğitimde teknoloji kullanımını arttırmaktadır. Öğrencilerin zihinsel süreçlerinde anlamlı bir iz bırakan eğitimde teknoloji kullanımının öğrenme-öğretme süreçlerine entegresinde, öğrenciler istekli ve ilgili çalışmalar yürütülmelidir. Bu durum öğrencilerin eğlenerek öğrenmesi sağlamaktadır. Bir diğer öen çıkan kavramlardan birisi de 21. Yüzyıl öğrenme becerileridir. 21. Yüzyıl öğrenme metodolojisinde hazır bilginin aktarıldığı, ezbere dayalı bir eğitim modelinin yanı sıra bilgiyi keşfeden, kurgulayan ve tasarlayan öğrenci profili ön plana çıkmaktadır. Bu durum yaratıcı düşünme becerilerini doğrudan destekleyen bir durumdur. Z kuşağı olarak adlandırılan öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak eğitimciler için elzem bir hal almıştır. Web ortamı, bilgiye ulaşmada en kolay yol haline gelmiştir. Eğitimde internet ortamında bulunan sınırsız bilgiden yararlanılmalıdır. Web tabanlı eğitim; görsel materyalleri bünyesinde bulundurması, kişiye özgü öğrenmeyi ön plana çıkarması, anlık tekrar olanağı ile kalıcı öğrenmeyi sağlaması ve iletişim ile etkileşimi sağlaması gibi özellikleri içerisinde barındırmaktadır (Alessi, & Trollip, 2001). Eskinin kağıt kaleminin yerini alan web 2.0 araçları her sınıf ortamına girerek, eğitim üzerindeki etkisini her geçen gün arttırmaktadır. Bu çalışmada web 2.0 araçların bilgisayar destekli kavram oluşturmaya yarayan, cacoo,bubbl.us ve scribblar gibi bir çok arayüz varken, kullanım kolaylığı ve 3 taneye kadar ücretsiz zihin haritası oluşturulabilinen "Mindmeister" arayüzü kullanılacaktır. Kavram haritaları, yeni kavramların öğrenilmesinde önceden öğrenilen kavramların önemini vurgulayan bir kurama dayanmaktadır (Lanzing, 1997). Kavram haritaları, kavramların kendileri ile aynı kategorideki diğer kavramlarla bağlantısını gösteren bireysel öğrenme araçlarıdır. Bilgiyi ilişkilendirme, somutlaştırma, sınıflama ve bilgiyi görselleştirme gibi özellikleri bulunan kavram haritaları MindMeister arayüzünde hazırlamak aynı zamanda, hazırladığınız ürünü başka kişilerle çevrimiçi paylaşmanızı, onların çalışmanıza destek vermesini ve online beyin fırtınası oluşturmasını sağlayabilmektedir. Disiplinler arası yapılacak olan bu çalışmanın temel amacı, Mindmeister arayüzü ile bilgisayar destekli kavram haritaları oluşturan ilkokul öğrencilerindeki yaratıcı düşünme ve proje geliştirme becerilerine etkisini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmayı 2017-2018 öğretim yılında Özel Milas Özge İlkokulunda 4. Sınıfta öğrenim gören 19'u erkek ve 16'sı kız olmak üzere toplam 35 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın modeli eylem araştırması olarak planlanmıştır. Eylem araştırması, gerçek okul ya da sınıf ortamında öğretimin ya da eylemlerin kalitesini anlamak ve geliştirmek amacıyla yapılan bir araştırma süreci ve önceden planlanmış, organize edilmiş ve diğer ilgili kişilerle paylaşılabilen bir araştırma türüdür (Johnson,2003). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi öğretmen ve öğrencilerin sadece öğretmen ve öğrenmelerinin kalitesinin arttırılmasını değil aynı zamanda okullarda yaşadıkları koşulların da geliştirilmesini içermektedir. Bu araştırmada bilişim teknolojileri ders öğretmeninin kendi uyguladığı süreç gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada eylemsel süreç şu aşamalardan oluşmaktadır. Çalışma sürecinde öncelikle yaratıcı düşünme becerileri ile ilgili örnek çalışmalar yapılmış ve proje geliştirme yolları çeşitli etkinlikler ile öğrencilere aktarılmıştır. Daha sonra öğrencilere kavram haritaları ile ilgili gerekli teorik bilgi aktarılmıştır. Bu süreçte öğrencilerden kendi seçtikleri kavramlar ile kağıt üzerine ön çalışma olarak kavram haritaları oluşturmaları istenmiştir. Daha sonra bilişim teknolojileri dersliğinde MinsMeister arayüzü ile ilgili teknik bilgiler verilmiştir. Sonuç olarak öğrenciler bilgisayar destekli kavram haritaları oluşturma etkinliklerini ortaya çıkardıkları tasarımlar ile bitirmişlerdir.

Verilerin toplanmasında öğrenciler tarafından hazırlanan dijital kavram haritaları ve bunların değerlendirilmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen ürün değerlendirme aracı olarak rubrikler kullanılmıştır. Rubrikler hazırlanırken ilgili literatür incelenmiş ve yaratıcı düşünme ile proje geliştirme süreci ile ilgili kriterler belirlenmiştir. Hazırlanan rubrikler için alanında uzman iki kişiden görüş alınmış ve kapsam geçerliliği için gerekli eklemeler ve düzenlemeler yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme formlarından da faydalanılmıştır.

Teknoloji artık sınıflarımızın vazgeçilmezi haline gelmiştir. Dijital yerliler olarak adlandırılan günümüz z kuşağının ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen eğitim sistemleri içerisinde zenginleştirici bir çok eleman bulundurmaktadır. Sınırsız bir bilgi dünyası olan internet sayesinde her bilgiye çok kısa sürede ulaşılmaktadır. Eskinin kağıt kalemi yerine geçen web 2.0 araçları ile birlikte dersler online ortamda şekillenerek bir çok formatta karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada MindMeister adlı dijital kavram haritaları oluşturmaya yarayan ara yüz kullanılmıştır. Eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmanın temel amacı bilgisayar destekli kavram haritaları oluşturmanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerindeki yaratıcı düşünme ve proje geliştirme becerilerine etkisini incelemektir. Çalışmayı 2017-2018 öğretim yılında Özel Milas Özge İlkokulunda 4. Sınıfta öğrenim gören 19'u erkek ve 16'sı kız olamk üzere toplam 35 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında öğrenciler tarafından hazırlanan dijital kavram haritaları ve bunların değerlendirilmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen ürün değerlendirme aracı olarak rubrikler ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilgisayar destekli kavram haritaları oluşturmanın öğrencilerde fikirlerini organize ederek öznel bir öğrenme materyali ortaya çıkarmasının kalıcı öğrenmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Zihinsel süreçler ile desteklenen bu etkinlikler sayesinde ilgi ve motivasyonu üst düzeyde bulunan öğrenciler, eğlenerek öğrenme ortamı yakalamışlardır. Ürün oluşturmanın verdiği haz ile başarı duygusu yaşamışlardır. Bu çalışma, teknolojiyi tüketim aracı olarak değil üretim aracı olarak kullanmalarına olanak sağlamıştır. Öğrenciler için zor kavram olmadığı, kavramlar arasında kurulan sistematik bağın öğrenmelerini üst seviyeye çıkarmaları beklenmektedir. Yapılan bu çalışmanın öğrencilerin proje geliştirme ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen önemli bir etken için örnek olşturacağı, ilgili literatüre katkı sağlayacağı ve ilerde yapılacak çalışmalara kaynak olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Dijital Kavram Haritaları, Yaratıcı Düşünme Becerileri, Proje Geliştirme Becerisi, 21. yüzyıl becerileri, Öğrenme

Kaynakça

- Alessi, S. M., & Trollip, S.R. (2001). Multimedia for learning: Methods and development. Massachusetts: Allyn & Bacon.

-Fırat, M (2009). Bireyselleştirilebilir bir e-öğrenme aracı olarak dijital konu haritaları. *Bilişim Teknolojileri Dergisi, Cilt(2),* 27-32.

-Johnson, A. P. (2003). What every teacher should know about action research. Boston: Pearson Education, Inc.

-Lanzing, Jan. "The Concept Mapping HomePage". http://users.edte.utwente.nl/lanzing/cm_home.htm 01.02.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

-Patlak, S. (2015). *Kavram haritalarınızı mindmeister ile oluşturun. 15.02.2018, http://www.egitimdeteknoloji.com/mindmeister-nedir-kavram-haritalari-olusturun/*

- S.O. Tergan, T. Keller, "Digital concept mapping in learning contexts: Integrating knowledge, arguments and information resources". In E. Banissi (Ed.), Proceedings of 9th International Conference on Information Visualisation, Los Alamitos, CA, IEEE Computer Society, pp. 371-377, 2005.

(17700) Yabancı Dil Ağırlıklı 5.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri

ŞEYMA VAROL ŞANLI
ORDU ÜNİVERSİTESİ

ESED YAĞCI
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde eğitim alanında yaşanan hızlı gelişim ve değişimin, yabancı dil öğretim programlarını da büyük ölçüde etkilediği ve yabancı dil derslerinin birey yaşantısının şekillenmesindeki yeri ve önemi büyük olduğu düşünülmektedir (Aslantürk, 2011). Yabancı dil öğrenmenin gerekliliği ve gün geçtikçe artan önemi dil öğretim programlarının çağın gereklerine ve bireylerin gereksinimlerine uygun olarak hazırlanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu çerçevede, İngilizce öğretim programları da yenilenmekte ve değişiklikler yapılmaktadır (Seçkin, 2011). Türkiye 2000'li yıllarda, Avrupa Birliği'ne girme ve dünyadaki en son gelişmelere ayak uydurma çabasındaydı. Bu yüzden, MEB eğitimde istenilen seviyeye ulaşmak için köklü bir değişim başlatmıştır (İyitoğlu ve Alcı, 2015).

Türkiye'de İngilizce dil öğretim programları 1997, 2006 ve 2013 yıllarında gerçekleşen üç önemli değişiklikten geçmiştir. Bu değişikliklere ek olarak 2017-2018 öğretim yılında pilot okullarda uygulanan yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programı uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2017b). Yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programının etkili olabilmesi için, öğretmenlerin programdan neler bekledikleri, kendilerini yeterli görüp görmedikleri, bu program için alt yapının nasıl olması gerektiği konusundaki görüşlerinin belirlenmesi gerekmedir. Bu hususların belirlenmesi, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programı nasıl algıladıkları, uygulanacak olan programdan neler beklediklerinin bilinmesi programların başarısında büyük ölçüde belirleyici olmaktadır.

Türk eğitim sisteminde İngilizce dersi öğretim programlarında yaşanan hızlı değişimler, etkin uygulamanın gerçekleşebilmesi ve güçlü ve zayıf yanlarını tespit edilmesi için yakın izlemi gerektirmektedir. Programlar öğretim, materyal üretimi ve değerlendirme prosedürlerini şekillendirirler ve kaliteleri doğrudan öğrencilerin öğrenme ve gelişimiyle bağlantılıdır (Erarslan, 2016). 2017-2018 eğitim öğretim yılında pilot okullarda uygulanmaya başlanan yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programı yoğun olarak araştırılmamış ve değerlendirilmemiştir. Bu araştırma, yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programını aydınlatmaya çalışan ilk girişimlerden biri olarak, programın uygulanmaya başlanılmadığı okullarda görev yapan ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf İngilizce eğitimine ilişkin görüşlerini ve beklentilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece, yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programıyla ilgili öğretmen görüşlerinin ve beklentilerinin belirlenmesi sonucunda alınan kararların programda yer alan eksikliklerin ve uygulama sürecinde oluşabilecek aksaklıkların ortaya çıkarılmasına ve yabancı dil öğretimi noktasında program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu sebeplerden dolayı, öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik görüşleri ve beklentilerinin incelendiği bir araştırma yapılmasına karar verilmiştir. Çalışmanın İngilizce dersi öğretim programları, öğretim uygulamalarına ve alan yazına katkı getirmesi beklenmektedir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Ülkemizdeki yabancı dil eğitimine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Yabancı dil öğrenme yaşına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Sizce yabancı dil eğitimi 2.sınıftan itibaren verildiğinde öncelik hangi becerilere verilmelidir?
4. Hazırlık programı hakkında ne düşünüyorsunuz? Olursa bu program nasıl olmalıdır?
5. Okulların alt yapısı bu program için uygun mudur?
6. Böyle bir hazırlık programı için gereken alt yapı neler olmalıdır?
7. Kendinizi bu program için yeterli görüyor musunuz? Eğer değilseniz sizce neler yapılmalıdır?
8. Öğretmenlerin yeterli olmaları için neler yapılmalıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın yürütülmesinde, öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik görüşleri ve beklentilerinin belirlenmesi amaçlandığından betimleme yöntemi kullanılmıştır. Betimleme modeli, mevcut olayların daha

önceki olay ve koşullarla ilişkilerini göz önüne alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı amaçlamaktadır (Kaptan, 1998). Araştırma nitel bir çalışmadır. Yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen beklentileri ve görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmanın evrenini Ordu ili Fatsa ilçesinde bulunan ortaokul İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu Ordu ili Fatsa ilçesinde bulunan 20 ortaokul İngilizce öğretmenidir.

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Taslak görüşme formunun geliştirilmesinde alan yazın taramasıyla birlikte, taslak anketin oluşturulması için İngilizce öğretmenleriyle yapılan ön görüşme verileri de kullanılmıştır. Bunların sonucu olarak araştırmanın alt problemlerine yönelik geliştirilen 8 soruluk görüşme formu, geçerlik çalışmaları kapsamında uzman görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda bazı maddelerde değişiklikler yapılmıştır. Tüm bunların sonunda, Yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen beklentileri ve görüşlerine yönelik 8 soruluk bir görüşme formu öğretmenlere uygulanmıştır. Görüşmelerin bir kısmı, yüz yüze görüşme şeklinde yapılmış olup ses kaydı alınmıştır. Ses kaydı yapılmasını istemeyen öğretmenler görüşme formundaki soruları yazılı olarak cevaplamışlardır.

Veriler, nitel araştırma yöntemleri kapsamında içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Görüşme formunun uygulandığı öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler düz yazı halinde alt lata getirilerek kodlara ulaşılmıştır. Bu kodlamalar ortak temalar altında birleştirilmiş ve içerik analizi yapılmıştır.

Bu araştırmada, "Yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programı''na yönelik öğretmen beklenti ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programının etkili olabilmesi için, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programı nasıl algıladıkları, uygulanacak olan programdan neler bekledikleri, kendilerini yeterli görüp görmedikleri, bu program için alt yapının nasıl olması gerektiği konusundaki görüşleri belirlenmiştir.

Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmanın yürütülmesinde, öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik görüşleri ve beklentilerinin belirlenmesi amaçlandığından betimleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma nitel bir çalışmadır. Yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen beklentileri ve görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile ortaya çıkarılmıştır.

Veriler Ordu ili Fatsa ilçesinde bulunan 20 ortaokul İngilizce öğretmeniyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Çalışmanın veri analizi süreci devam etmektedir. Görüşme formunun uygulandığı öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler düz metin halinde alt alta getirilerek kodlara ulaşılmıştır. Bu kodlamalar ortak temalar altında birleştirilmiş ve içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen ön bulgulara göre öğretmenler, ülkemizdeki yabancı dil eğitiminin sınav odaklı olduğunu ve uygulama alanının olmadığını, yabancı dil öğrenme yaşının okulöncesinde verilmeye başlanması gerektiğini, yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programı için okulların uygun alt yapıya sahip olmadığını, öğretmenlerin çoğunun bu program için kendini yeterli gördüğünü, öğretmenlerin yeterli olmaları için yurtdışı eğitim imkanlarının sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görüşme formu kullanılarak yapılan yüz yüze görüşmeler neticesinde elde edilen ön bulgulara göre, ülkemizdeki yabancı dil eğitiminin sınav odaklı olduğu ve uygulama alanının olmadığı, yabancı dil öğrenme yaşının okulöncesinde verilmeye başlanması gerektiği, yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programı için okulların uygun alt yapıya sahip olmadığı, öğretmenlerin çoğunun bu program için kendini yeterli gördüğü, öğretmenlerin yeterli olmaları için yurtdışı eğitim imkanlarının sağlanması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın ön bulgularına göre İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programına hakkındaki görüşleri kısmen olumludur ancak okulların alt yapılarının yetersiz olduğu ve bu eksikliklerin programı kullanacak paydaşların görüşleri göz önüne alınarak gözden geçirilmesi ve tamamlanması gerektiği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler : İngilizce Öğretim Programı, Yabancı Dil Öğretimi, Öğretmen Görüşü

Kaynakça

Aslantürk, S. (2011). *Anadolu Liselerinde Kullanılan Yeni İngilizce Öğretim Programı ve Ders Kitapları Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi: Zonguldak İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erarslan, A. (2016). *İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı Değerlendirmesi: Öğretmen Görüşleri ve Uygulamadaki Hususlar*. Doktora Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İyitoğlu, O. ve Alcı, B. (2015). A qualitative research on 2nd grade teachers' opinions about 2nd grade English language teaching curriculum**.** *Elementary Education Online,14(2),* 682-696.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

MEB. (2017b). Ortaokul 5.Sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulaması. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/15180821_5._sYnYf_yabancY_dil_talimat_yazYsY.pdf adresinden 01/02/2018 tarihinde erişilmiştir.

Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 8(2), 550-577.

(17731) Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine İlişkin Bağlılık Düzeyleri ve Özbildirimlerinin İncelenmesi

ÇİĞDEM ALDAN KARADEMİR **ÖZGE DEVECİ**
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ MEB

ÖZET

Problem Durumu

Matematik müzik değildir, müziğin güzellikleri çok büyük sayıda insan tarafından anlaşılabilirken, matematiğin güzelliği çok az sayıda uzman tarafından anlaşılabilir (Göker, 1997). Belirli bir alanda anlaşabilmek için belli bir düzeyde yönelme ve bağlılığın gerekli olduğu düşünülebilir. Robbins'in; "Müthiş bir adanmışlık yoksa muhteşem bir başarı da yoktur." sözü bağlılık ile ilişkilidir. Bir derse bağlılık, eğitsel faaliyetlerle amaçlı etkinliklere adamadaki çabaya, öğrenci memnuniyetine, azme, çalışmalara harcanan süreye ve derse katılım gönüllülüğüne bağlıdır (Krause ve Coates, 2008). Bir diğer açıdan öğrencilerin bir alana bağlılığı, onların öğrenmeleri ve akademik performansları 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. Bireyin kendinde olan becerinin farkında olması, kendisi hakkında düşüncelerini açıklaması, değerlendirmeler yapması, özbildirimin yüksek oluşu ile ilgili olabilir. Öğrencilerin matematik dersinde etkili öğrenme yapabilmesi, öğrenmeye motive olması, derse ilgi duyup kendini adaması,etkinliklere katılması ve dolayısıyla başarılı olabilmesi günümüzde değinilmesi gereken olan 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 dersi öğrenciye soyut düşünmeyi, modellemeyi, çeşitli değişkenler arasında anlamlı ilişkiler kurmayı ve onları ifade etme sistemlerinin kurulmasını, daha sonrasında da çeşitli sembollerle hesaplamalar yapabilmesini ve sonuçlar oluşturabilmesini sağlayan bir bilimdir (Çekici ve Yıldırım, 2011). Öğrencinin matematik dersinde kendisi hakkında yaptığı öğrenme değerlendirmeleri, kendine güvenmesi, inanması, derse motive olması, matematik dersi için özbildirim düzeyinin yüksek ya da düşük oluşu ile ilgilidir. Öğrenmenin olabilmesi için öz bildirim düzeyinin de yüksek olması gereklidir. Bir öğrencinin matematik dersine bağlılığı onun kendini özbildirimlemesine bağlıdır (Rimm- Kaufman, 2015). Matematik dersine ilişkin bağlılık ve matematik özbildirimi konularında ilgili alanyazın taranmıştır. Mazman Akar, Birgin, Göksu, Uzun, Gümüş ve Peker (2017) tarafından yapılan araştırmada ise matematik dersine bağlılık incelenmiştir. Matematik özbildirimi ile ilgili olarak Akın (2011), Özkaya (2016) ve Deveci (2017) tarafından yapılan araştırmalara rastlanmıştır. Alan yazın tarandığında matematik dersine ilişkin bağlılığı ve matematik özbildirimini birlikte inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır. Buradan hareketle bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin bağlılıkları ve özbildirimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

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 örneklemi, seçkisiz örnekleme yöntemi, örneklem birimi ise küme örneklemi alınarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Çalışmaya toplam 600 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Mazman Akar, Birgin, Göksu, Uzun, Gümüş ve Peker (2017) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan üç alt boyutlu, .87 cronbach güvenirlik katsayısına sahip "Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği" ve beş alt boyutlu .87 cronbach alfa güvenirlik katsayısına sahip Akın (2011) tarafından geliştirilen "Matematik Öz bildirim Envanteri" kullanılmıştır. Elde edilen bulgular katılımcıların, cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, en son alınan matematik dersi karne notu ve anne- baba tutumuna göre değerlendirilmiştir. Veriler SPSS 21.0 paket programı ile analiz edilmiş ve verilerin analizinde hangi istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek amacı ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. İki ölçek arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için, Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, en son alınan matematik dersi karne notu ve anne- baba tutumunun değişken olarak ele alındığı araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin bağlılıkları ve özbildirimleri konularında öneriler getirilecektir.

Matematik müzik değildir, müziğin güzellikleri çok büyük sayıda insan tarafından anlaşılabilirken, matematiğin güzelliği çok az sayıda uzman tarafından anlaşılabilir (Göker, 1997). Belirli bir alanda anlaşabilmek için belli bir düzeyde yönelme ve bağlılığın gerekli olduğu düşünülebilir. Robbins'in; "Müthiş bir adanmışlık yoksa muhteşem bir başarı da yoktur." sözü bağlılık ile ilişkilidir. Bir derse bağlılık, eğitsel faaliyetlerle amaçlı etkinliklere adamadaki çabaya, öğrenci memnuniyetine, azme, çalışmalara harcanan süreye ve derse katılım gönüllülüğüne bağlıdır (Krause ve Coates, 2008). Bir diğer açıdan öğrencilerin

bir alana bağlılığı, onların öğrenmeleri ve akademik performansları 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. Bireyin kendinde olan becerinin farkında olması, kendisi hakkında düşüncelerini açıklaması, değerlendirmeler yapması, özbildirimin yüksek oluşu ile ilgili olabilir. Öğrencilerin matematik dersinde etkili öğrenme yapabilmesi, öğrenmeye motive olması, derse ilgi duyup kendini adaması 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 dersi öğrenciye soyut düşünmeyi, çeşitli değişkenler arasında anlamlı ilişkiler kurmayı ve onları ifade etme sistemlerinin kurulmasını, daha sonrasında da çeşitli sembollerle hesaplamalar yapabilmesini ve sonuçlar oluşturabilmesini sağlayan bir bilimdir (Çekici ve Yıldırım, 2011). Öğrencinin matematik dersinde kendisi hakkında yaptığı öğrenme değerlendirmeleri, kendine güvenmesi, derse motive olması, matematik dersi için özbildirim düzeyinin yüksek ya da düşük oluşu ile ilgilidir. Öğrenmenin olabilmesi için öz bildirim düzeyinin de yüksek olması gereklidir. Bir öğrencinin matematik dersine bağlılığı onun kendini özbildirimlemesine bağlıdır (Rimm Kaufman, 2015). Matematik dersine ilişkin bağlılık ve matematik özbildirimi konularında ilgili alanyazın taranmıştır. Mazman Akar, Birgin, Göksu, Uzun, Gümüş ve Peker (2017) tarafından yapılan araştırmada matematik dersine bağlılık incelenmiştir. Matematik özbildirimi ile ilgili olarak Akın (2011), Özkaya (2016) ve Deveci (2017) tarafından yapılan araştırmalara rastlanmıştır. Alan yazın tarandığında matematik dersine ilişkin bağlılığı ve matematik özbildirimini birlikte inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır. Buradan hareketle bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin bağlılıkları ve özbildirimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

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 örneklemi, seçkisiz örnekleme yöntemi, örneklem birimi ise küme örneklemi alınarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Çalışmaya toplam 600 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Mazman Akar, Birgin, Göksu, Uzun, Gümüş ve Peker (2017) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan üç alt boyutlu, .87 cronbach güvenirlik katsayısına sahip "Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği" ve beş alt boyutlu .87 cronbach alfa güvenirlik katsayısına sahip Akın (2011) tarafından geliştirilen "Matematik Öz bildirim Envanteri" kullanılmıştır. Elde edilen bulgular katılımcıların, cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, en son alınan matematik dersi karne notu ve anne- baba tutumuna göre değerlendirilmiştir. Veriler SPSS 21.0 paket programı ile analiz edilmiş ve verilerin analizinde hangi istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek amacı ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. İki ölçek arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için, Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, en son alınan matematik dersi karne notu ve anne- baba tutumunun değişken olarak ele alındığı araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin bağlılıkları ve özbildirimleri konularında öneriler getirilecektir.

Beklenen Sonuçlar

Yapılan araştırmanın ilgili, olası beklenen/ geçici sonuçları şu şekilde sırasıyla belirlenmiştir.

1) Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi bağlılık düzeyleri yüksektir.

2)Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi bağlılık düzeyleri cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, en son alınan matematik dersi karne notu ve anne-baba tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

3)Ortaokul öğrencilerinin matematik özbildirim düzeyleri yüksektir.

4)Ortaokul öğrencilerinin matematik özbildirim düzeyleri cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, en son alınan matematik dersi karne notu ve anne-baba tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

5)Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine olan bağlılıkları ile matematik özbildirimleri arasındaki yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmanın olası/beklenen sonuçları yukarıdaki gibi belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : matematik dersine bağlılık, matematik özbildirim, ortaokul öğrencileri

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., & 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.

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.

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.

(17772) Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması

MELTEM ÇENGEL
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

KERİM GÜNDOĞDU
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğreten öğretmenden öğrenen öğrenci anlayışına geçiş sürecinin kabul gördüğü günümüzde, öğrenme sürecinin anlamı da değişmiştir. Davranışçılıktan yapılandırmacı yaklaşıma evrilen öğrenme-öğretme sürecine çeşitli kuram, model, yöntem ve farklı teknikler de farklı anlamlar yüklemektedir. Tüm bunlar, öğrencileri sorumluluk sahibi bireyler olarak kabul ederek öğrenilenlerin kalıcılığı, başarının artırılması ve öğrenme sürecinin daha anlamlı kılınması amacını taşımaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde, bireyin başarısının nasıl artırılabileceğine ilişkin soruya verilen yanıtlarda vurgunun bireyin nasıl öğrendiği, öğrenmenin gerçekleşmesinde bireysel farklılıklar, öğrenmeye nasıl yaklaştıkları ve bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu tutulması üzerinde olduğu söylenebilir (Doğan & Barış, 2010). Dolayısıyla öğrenme ve öğrenmeye yönelik tutum, algı ve düşüncelerin bireyin öğrenmesinin niteliğine doğrudan etki ettiğine ilişkin alanyazında birçok çalışma olduğu görülmektedir. Nitekim, TIMSS-1999 sonuçlarının yorumlanmasına ilişkin bir EARGED çalışmasında, matematik başarısı üzerinde etkili faktörlerden birinin öğrencilerin başarı-başarısızlık algıları olduğu görülmektedir (EARGED, 2003). Doğan ve Barış'ın (2010) araştırmasına göre ise, TIMMS-2007'de duyuşsal değişkenlerin başarıyı açıklama ve yordama gücü %14'ten %26'a çıkmıştır. Son yıllarda, ülkemizin uluslararası sınavlardan aldığı puanlar okuduğunu anlama, matematik ve fen başarısı açısından çok yüksek görünmemektedir (Akyüz, 2006; Ceylan & Berberoğlu, 2007; Özenç & Arslanhan, 2010).

Öğrenme sürecinde başarılı olan öğrencilerin belirli özdüzenleme becerilerini kullandıkları görülmektedir (Pintrich & DeGroot, 1990; Pressley et al., 1995; Schunk & Zimmerman, 1994; Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996). Düşük başarıya sahip öğrenciler ile karşılaştırıldığında, başarılı öğrenciler kendilerine daha belirgin hedefler koyar; öğrenmek için strateji kullanır; kendilerini izleme sürecine başvurur ve öğrenme için gösterdikleri çabayı öğrenme ürünlerine göre daha sistematik olarak uyarlar. Başarılı bireyler ayrıca akademik öğrenme sürecinde kişisel sorumluluk alırlar ve özyeterlikleri yüksektir. Özyeterlik kavramı, ele alınan görev ile ilgili olarak, bireyin istenilen düzeyde performans göstereceğine ilişkin inancı ya da kişisel algısı olarak tanımlanabilir (Zimmerman, et al., 1996).

Pek çok açıdan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilen özdüzenlemeyi belirleyecek araçlar önem kazanmaktadır. Türkçede özdüzenleme düzeylerini belirlemeye yönelik farklı ölçme araçları bulunmaktadır. Bunlardan biri Tuckman (Tuckman, 2002) tarafından geliştirilen (Duru, Balkıs, Duru, & Buluş, 2009) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Özdüzenleme Ölçeği'dir. Dokuz maddeden oluşan ölçeğin Cronbach α güvenirliği .73 düzeyindedir. Brown, Miller & Lawendowski, (1999) tarafından geliştirilen Özdüzenleme ölçeği ise Aydın, Özer-Keskin, & Yel (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Okul öncesi öğrencilerinin özdüzenlemelerini belirlemeye yönelik olarak (Smith-Donald, Raver, Hayes, & Richardson, 2007) tarafından geliştirilen ölçek ise Tanribuyurdu & Yildiz (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Özdüzenleme ile oldukça ilişkilendirilen kavramlar içerisinden görünen motivasyon stratejilerine yönelik olarak geliştirilmiş olan ölçme araçları da bulunmaktadır. Örneğin (Pintrich & DeGroot, 1990) tarafından geliştirilen ve (Üredi, 2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeği" bulunmaktadır. Öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejilerini belirlemek üzere geliştirilen bir çalışma ise (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci, & Demirel, 2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin öğrencilerin özdüzenleme becerilerini teşviklerini araştıran ölçme araçlarının da (Çelik Ercoşkun & Gündoğdu, 2017) geliştirildiği görülmektedir. Türkçe'de özdüzenlemeyi belirlemeye yönelik olarak geliştirilen veya uyarlanan pek çok araç olmasına karşın bu ölçme araçlarının genel olarak tek seçenek setinden oluştuğu gözlenmektedir. Burada kullanılan ölçme aracının iki seçenek setinden oluşan yapısı, bu yapının önemi, bu yapıların hangilerinin özdüzenlemeli öğrenmeyi belirlemede daha uygun olduğunun belirlenmesi ve karşılaştırılmaları bu çalışmanın özgün yönünü ortaya koymaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada öncelikle dil geçerliği için İngilizce-Türkçe çeviri ve yeniden çeviri işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte eğitim ve programları ve öğretim alanında yetkin, İngilizce yeterliği üst düzeyde olan beş öğretim elemanından destek alınmıştır. Dil açısından kontrol edilen maddelere son hali verilmiş ve dil geçerliği için İngilizce Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim görmekte olan 28 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Maddelerin korelasyonlarının yeterli düzeyde olması üzerine, 817 öğrenci üzerinde uygulanan ölçme aracı üzerinde doğrulayıcı faktör analizi ve model karşılaştırmaları gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada Aydın ilinde üç farklı okul türünden toplan 817 öğrenciye ulaşılmıştır. Bunların %51.4'ü (n=420) kız, %48.0'i ise (n=392) erkektir. %22.3'ü (n=182) beşinci sınıf, %29.8'i (n=243) altıncı sınıf, %17.5'i (n=143) yedinci sınıf, %30.2'si (n=246) ise sekizinci sınıf öğrencisidir.

Ölçme Aracının Tanıtımı

Ölçek maddeleri Chan & Youlden (1992) tarafından geliştirilen "Özdüzenlemeli Öğrenme Statejilerinin Kullanımı" ölçeğinden uyarlanmıştır (Cole and Chan, 1994). Ölçek Zimmerman'ın belirttiği özdüzenlemeli öğrenme stratejilerini tanılayan 24 maddeden oluşmaktadır. Açıklanan her maddede verilen stratejileri ne sıklıkla kullandıkları 1'den 4'e kadar numaralanan sıklıklar arasından yanıtlayıcılardan seçmeleri istenmiştir (1-Asla, 2-Bazen, 3-Sık sık, 4-Neredeyse her zaman). Benzer şekilde, bu stratejinin ne kadar yardımcı olduğunu da 1'den 4'e kadar verili seçenekler üzerinden işaretlemeleri istenmiştir (1-Hiç yardımcı olmaz, 2-Çok az yardımcı olur, 3-Oldukça yardımcı olur, 4-Çok yardımcı olur). Elde edilen puanlar üç alt faktörde değerlendirilmektedir. Kişisel özdüzenlemeli öğrenme stratejileri (13 madde), davranışsal özdüzenlemeli öğrenme stratejileri (6 madde) ve çevresel özdüzenlemeli öğrenme stratejileri (5 maddde). Geçerlik güvenirlik çalışmaları sonucunda ilköğretim düzeyinde öğrenciler için kullanılabilecek bir ölçek çalışmasının alanyazına kazandırılması hedeflenmektedir.

Öğreten öğretmenden öğrenen öğrenci anlayışına geçiş sürecinin kabul gördüğü günümüzde, öğrenme sürecinin anlamı da değişmiştir. Davranışçılıktan yapılandırmacı yaklaşıma evrilen öğrenme-öğretme sürecine çeşitli kuram, model, yöntem ve farklı teknikler de farklı anlamlar yüklemektedir. Tüm bunlar, öğrencileri sorumluluk sahibi bireyler olarak kabul ederek öğrenilenlerin kalıcılığı, başarının artırılması ve öğrenme sürecinin daha anlamlı kılınması amacını taşımaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde, bireyin başarısının nasıl artırılabileceğine ilişkin soruya verilen yanıtlarda vurgunun bireyin nasıl öğrendiği, öğrenmenin gerçekleşmesinde bireysel farklılıklar, öğrenmeye nasıl yaklaştıkları ve bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu tutulması üzerinde olduğu söylenebilir (Doğan & Barış, 2010). Dolayısıyla öğrenme ve öğrenmeye yönelik tutum, algı ve düşüncelerin bireyin öğrenmesinin niteliğine doğrudan etki ettiğine ilişkin alanyazında birçok çalışma olduğu görülmektedir. Nitekim, TIMSS-1999 sonuçlarının yorumlanmasına ilişkin bir EARGED çalışmasında, matematik başarısı üzerinde etkili faktörlerden birinin öğrencilerin başarı-başarısızlık algıları olduğu görülmektedir (EARGED, 2003). Doğan ve Barış'ın (2010) araştırmasına göre ise, TIMMS-2007'de duyuşsal değişkenlerin başarıyı açıklama ve yordama gücü %14'ten %26'a çıkmıştır. Son yıllarda, ülkemizin uluslararası sınavlardan aldığı puanlar okuduğunu anlama, matematik ve fen başarısı açısından çok yüksek görünmemektedir (Akyüz, 2006; Ceylan & Berberoğlu, 2007; Özenç & Arslanhan, 2010).

Genel olarak bakıldığında, öğrenme sürecinde başarılı olan öğrencilerin belirli özdüzenleme becerilerini yoğun şekilde kullandıkları görülmektedir (Pintrich & DeGroot, 1990; Pressley et al., 1995; Schunk & Zimmerman, 1994; Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996). Düşük başarıya sahip öğrenciler ile karşılaştırıldığında, başarılı öğrenciler kendilerine daha belirgin hedefler koyar; öğrenmek için daha çok strateji kullanır; kendilerini izleme sürecin daha sık başvurur ve öğrenme için gösterdikleri çabayı öğrenme ürünlerine göre daha sistematik olarak uyarlar. Kendini izleme, okuduğunu anlama gibi, verilen bir ödeve ilişkin açık ve örtük ürünler açısından amaçlı olarak gözlemesidir. Başarılı bireyler ayrıca akademik öğrenme sürecinde kişisel sorumluluk alırlar ve özyeterlikleri yüksektir. Özyeterlik kavramı, ele alınan görev ile ilgili olarak, bireyin istenilen düzeyde performans göstereceğine ilişkin inancı ya da kişisel algısı olarak tanımlanabilir (Zimmerman, et al., 1996).

Pek çok açıdan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilen özdüzenlemeyi belirleyecek araçlar önem kazanmaktadır. Türkçede özdüzenleme düzeylerini belirlemeye yönelik farklı ölçme araçları bulunmaktadır. Bunlardan biri Tuckman (Tuckman, 2002) tarafından geliştirilen (Duru, Balkıs, Duru, & Buluş, 2009) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Özdüzenleme Ölçeği'dir. Dokuz maddeden oluşan ölçeğin Cronbach α güvenirliği .73 düzeyindedir. Brown, Miller & Lawendowski, (1999) tarafından geliştirilen Özdüzenleme ölçeği ise Aydın, Özer-Keskin, & Yel (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Okul öncesi öğrencilerinin özdüzenlemelerini belirlemeye yönelik olarak (Smith-Donald, Raver, Hayes, & Richardson, 2007) tarafından geliştirilen ölçek ise Tanribuyurdu & Yildiz (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Özdüzenleme ile oldukça ilişkilendirilen kavramlar içerisinden görünen motivasyon stratejilerine yönelik olarak geliştirilmiş olan ölçme araçları da bulunmaktadır. Örneğin (Pintrich & DeGroot, 1990) tarafından geliştirilen ve (Üredi, 2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeği" bulunmaktadır. Öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejilerini belirlemek üzere geliştirilen bir çalışma ise (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci, & Demirel, 2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin öğrencilerin özdüzenleme becerilerini teşviklerini araştıran ölçme araçlarının da (Çelik Ercoşkun & Gündoğdu, 2017) geliştirildiği görülmektedir. Türkçe'de özdüzenlemeyi belirlemeye yönelik olarak geliştirilen veya uyarlanan pek çok araç olmasına karşın bu ölçme araçlarının genel olarak tek seçenek setinden oluştuğu gözlenmektedir. Burada kullanılan ölçme aracının iki seçenek setinden oluşan yapısı, bu yapının önemi, bu yapıların hangilerinin özdüzenlemeli öğrenmeyi belirlemede daha uygun olduğunun belirlenmesi ve karşılaştırılmaları bu çalışmanın özgün yönünü ortaya koymaktadır.

İşlem

Araştırmada öncelikle dil geçerliği için İngilizce-Türkçe çeviri ve yeniden çeviri işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte eğitim ve programları ve öğretim alanında yetkin, İngilizce yeterliği üst düzeyde olan beş öğretim elemanından destek alınmıştır. Dil açısından kontrol edilen maddelere son hali verilmiş ve dil geçerliği için İngilizce Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim görmekte olan 28 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Maddelerin korelasyonlarının yeterli düzeyde olması üzerine, 817 öğrenci üzerinde uygulanan ölçme aracı üzerinde doğrulayıcı faktör analizi ve model karşılaştırmaları gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada Aydın ilinde üç farklı okul türünden toplan 817 öğrenciye ulaşılmıştır. Bunların %51.4'ü (n=420) kız, %48.0'i ise (n=392) erkektir. %22.3'ü (n=182) beşinci sınıf, %29.8'i (n=243) altıncı sınıf, %17.5'i (n=143) yedinci sınıf, %30.2'si (n=246) ise sekizinci sınıf öğrencisidir.

Ölçme Aracının Tanıtımı

Ölçek maddeleri Chan & Youlden (1992) tarafından geliştirilen "Özdüzenlemeli Öğrenme Statejilerinin Kullanımı" ölçeğinden uyarlanmıştır (Cole and Chan, 1994). Ölçek Zimmerman'ın belirttiği özdüzenlemeli öğrenme stratejilerini tanılayan 24 maddeden oluşmaktadır. Açıklanan her maddede verilen stratejileri ne sıklıkla kullandıkları 1'den 4'e kadar numaralanan sıklıklar arasından yanıtlayıcılardan seçmeleri istenmiştir (1-Asla, 2-Bazen, 3-Sık sık, 4-Neredeyse her zaman). Benzer şekilde, bu stratejinin ne kadar yardımcı olduğunu da 1'den 4'e kadar verili seçenekler üzerinden işaretlemeleri istenmiştir (1-Hiç yardımcı olmaz, 2-Çok az yardımcı olur, 3-Oldukça yardımcı olur, 4-Çok yardımcı olur). Elde edilen puanlar üç alt faktörde değerlendirilmektedir. Kişisel özdüzenlemeli öğrenme stratejileri (13 madde), davranışsal özdüzenlemeli öğrenme stratejileri (6 madde) ve çevresel özdüzenlemeli öğrenme stratejileri (5 maddde). Geçerlik güvenirlik çalışmaları sonucunda ilköğretim düzeyinde öğrenciler için kullanılabilecek bir ölçek çalışmasının alanyazına kazandırılması hedeflenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçek uyarlama çalışmaları gerek bir kültürün içerisinde gerekse kültürler arası çalışmalara olanak sağlaması açısından önemlidir. Bu çalışmanın ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik olarak ekonomik ve etkili bir araç olması umulmaktadır. Bununla birlikte, ölçeğin "yarar" ve "kullanım sıklığı boyutları" seçenekleri olması ve bunlar üzerinden gerçekleştirilecek model çalışmaları özdüzenlemeli öğrenme kavramının daha iyi anlaşılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu ölçek öğencilerin özdüzenleme stratejilerini kullanma sıklıklarını ve bunları ne ölçüde yararlı bulduklarına ilişkin olarak önemli veriler sağlayacaktır. Dolayısıyla öğretmenlere özellikle strateji öğretimi noktasında yol gösterici bir işlevi olabilir. Bununla birlikte, özdüzenlemeli öğrenme ile ilgili değişkenlerin belirlenmesi sürecinde ekonomik bir araç olmasından kaynaklı olarak, başka araçlar ile birlikte kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler : özdüzenleme, ölçek uyarlama, doğrulayıcı faktör analizi, model karşılaştırması

Kaynakça

Akyüz, G. (2006). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen ve sınıf niteliklerinin matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 5*(2), 75-86.

Aydın, S., Özer-Keskin, M., & Yel, M. (2014). Öz-düzenleme Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Journal Of Education*, *3*(3), 4–10. http://doi.org/10.19128/turje.48236

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* (pp. 281–289). Sarasota, FL: Professional Resource Press.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması[The Validity and Reliability Study of the Turkish Version of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *4*(2), 207–239.

Chan, K. S., & Youlden, A. J. (1992). *The self-regulated learning strategies scale*. Newcastle, Australia.: The University of Newcastle.

Çelik Ercoşkun, N. & Gündoğdu, K. (2017). Öz Düzenleyici Öğrenmeyi Teşvik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 7(13), 131-146.

Duru, E., Balkıs, M., Duru, S., & Buluş, M. (2009). Öğretmen Adaylarında Akademik Erteleme Eğiliminin Yordanmasında Öz Düzenleme, Akademik Başarı ve Demografik Değişkenlerin Rolü. In *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* Retrieved from https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=104300

Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and sel-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 33–40.

Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & J., M. (1991). *A Manual for the use of the motivated strategies for learning*. Michigan: School of Education Building, University of Michigan.

Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of preschool self-regulation assessment (PSRA) for Field-Based Research. *Early Childhood Research Quarterly*, *22*, 173–187.

Tanribuyurdu, E. F., & Yildiz, T. G. (2014). Preschool self-regulation assessment (PSRA): Adaptation study for Turkey. *Egitim ve Bilim*, *39*(176), 317–328. http://doi.org/10.15390/EB.2014.3647

Tuckman, B. (2002). Academic procrastinators: Their rationalizations and web-course performance. In *the Annual Meeting of the American Psychological Association*.

Üredi, I. (2005). *Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi*. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 63-70.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

(17775) Evaluation of Block Scheduling at the High Schools in Diyarbakır

AZİZ YAĞAN
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

It is a serious problem that teachers and students can not evaluate time in school. The law will start to move away from school if it is realized that a student at school can not learn or develop basic skills. In order to prevent this, it is necessary to make the schools an environment where the students will have difficulties.

It is necessary to plan the day, the week, the month, the period and the year in order to make every minute efficient. It is necessary to manage the time spent in school. The time students spend at school is limited. It is necessary to carefully plan this limited time in terms of teaching and learning. Programing school time or school time ensures that the teacher, the teacher, and the curriculum are successful, enhances student-teacher interaction, and directly affects parents. In the evaluation of school time, traditional scheduling and block scheduling systems are being addressed. In this study, in addition to the traditional programs of the block scheduling, some schools in Diyarbakir have tried to reveal the effects of the purpose and application, the effects on the components of education.

According to data in January 2017 of Turkey Statistical Institute in January 2017, Diyarbakir's population is 1,699,001. According to the age groups of the population, 564 thousand 276 (33.19%) people live in the age range of 0-19 years. It indicates that about one third of the population of Diyarbakır. Families of students are in contact with education. Therefore, each factor affecting education and training in Diyarbakır needs to be identified, examined and its effects revealed.

Block lessons have emerged as a system for reform in the world. Researches and discussions aiming at eliminating the negativities in practice at the schools that implement this aim are still continuing today. The block scheduling is a system that a school chooses and applies freely.

Numerous researches have been conducted on the block scheduling internationally. In this respect, knowledge and experience about the block scheduling has been accumulated and efforts to develop the system are still continuing. However, there are very few articles on the block scheduling in Turkey. Determining the implementation of the block scheduling in secondary and high schools in the central and surrounding districts of Diyarbakir and comparing it with the system applied internationally will be a good basis for maintaining the debate on the right footing.

As can be seen from the results of the research, the block shceduling system is widely applied in the central and surrounding districts of Diyarbakır. On the one hand, we should also consider the block scheduling and its effects, which assess the effect of the parents, students, teachers, school administrators and student transport companies on the other side.

It is a descriptive study of the state of transport and it is designed based on qualitative research techniques. Individual interviews and focus group interview techniques were used in the data collection.

Araştırma Yöntemi

It is a descriptive study of the state of transport and it is designed based on qualitative research techniques. Individual interviews and focus group interview techniques were used in the data collection. The research will be carried out using the interpretive case study method. Field literature review will be directed to teachers using open-ended questions and semi-structured interview techniques. The overall structure of the block scheduling application will be based on what points the teachers pay attention to in the curriculum they are continuing to apply, whether they have solutions for the disciplinary problems they think they are based on, and also the basic features of the block scheduling. The sample of the research will be composed of 25 high school teachers working in different types of high schools determined by appropriate sampling method. The type of school, gender, occupational seniority in which the guidance teachers work is determined.

In this study, semi-structured interviews on block class teaching practice were obtained with 25 guidance teachers working in Diyarbakır province. The open-ended questions to be determined at the end of the field type examination were directed to the teachers using the semi-structured interview technique. In the analysis of data, a descriptive approach was used to classify and summarize teacher opinions under specific categories.

Evaluation of Block Scheduling at the High Shools in Diyarbakır

It is a serious problem that teachers and students can not evaluate time in school. The law will start to move away from school if it is realized that a student at school can not learn or develop basic skills. The departures that start with absenteeism can end with school play. In order to prevent this, it is necessary to make the schools an environment where the students will have difficulties.

It is necessary to plan the day, the week, the month, the period and the year in order to make every minute efficient. It is necessary to manage the time spent in school. The time students spend at school is limited. It is necessary to carefully plan this limited time in terms of teaching and learning. Programing school time or school time ensures that the teacher, the teacher, and the curriculum are successful, enhances student-teacher interaction, and directly affects parents. In the evaluation of school time, traditional scheduling and block scheduling systems are being addressed. In this study, in addition to the traditional programs of the block scheduling, some schools in Diyarbakir have tried to reveal the effects of the purpose and application, the effects on the components of education.

Block lessons have emerged as a system for reform in the world. Researches and discussions aiming at eliminating the negativities in practice at the schools that implement this aim are still continuing today. The block scheduling is a system that a school chooses and applies freely. If the student does not increase their success, the school should be able to detect it, take precautions, and if not, block scheduling.

Numerous researches have been conducted on the block scheduling internationally. In this respect, knowledge and experience about the block scheduling has been accumulated and efforts to develop the system are still continuing. However, there are very few articles on the block scheduling in Turkey. Determining the implementation of the block scheduling in secondary and high schools in the central and surrounding districts of Diyarbakir and comparing it with the system applied internationally will be a good basis for maintaining the debate on the right footing.

As can be seen from the results of the research, the block shceduling system is widely applied in the central and surrounding districts of Diyarbakır. On the one hand, we should also consider the block scheduling and its effects, which assess the effect of the parents, students, teachers, school administrators and student transport companies on the other side.

It is a descriptive study of the act of assessing and it is designed based on qualitative research techniques. Individual interviews and focus group interview techniques were used in the data collection.
The research will be carried out using the interpretive case study method. Field literature review will be directed to teachers using open-ended questions and semi-structured interview techniques. The overall structure of the block scheduling will be based on what points the teachers pay attention to in the curriculum they are continuing to apply, whether they have solutions for the disciplinary problems they think they are based on, and also the basic features of the block scheduling. The sample of the research will be composed of 25 high school teachers working in different types of high schools determined by appropriate sampling method. The type of school, gender, occupational seniority in which the guidance teachers work is determined.
In this study, semi-structured interviews on block class teaching practice were obtained with 25 guidance teachers working in Diyarbakır province. The open-ended questions to be determined at the end of the field type examination were directed to the teachers using the semi-structured interview technique. In the analysis of data, a descriptive approach was used to classify and summarize teacher opinions under specific categories.
Block scheduling; classroom environment, student parents, special education institutions, weekend support courses, classes hours and breaks will be discussed through daily and weekly scheduling, physical structure of schools, school security risk, school cleanliness, school canteens, classroom environment.

It is stated that the reason why the block scheduling is applied at the schools with dual education is that the students arrive in the morning in the dark and the students are prevented from returning to the house in the dark in the evening. However, the block scheduling could be limited to the winter period, at least in the daytime, and full-time or dual education could be done in other periods. No arrows were found to apply this.

Not exceed all day education among OECD countries is only Turkey. Even if dual education in secondary school or high school does not require a block scheduling, the schools have made block scheduling popular, although block scheduling should not be considered the first or last option. In some schools, the block scheduling is ongoing despite the fact that all day education is passed from dual education.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Student parents, weekend support courses, classes hours and breaks will be discussed through daily and weekly scheduling, physical structure of schools, security risk, school canteens.

It is stated that the reason why the block scheduling is applied at the schools with dual education is that students arrive in the morning in the dark and students are prevented from returning to the house in the dark in the evening. However, the block

scheduling could be limited to the winter period, at least in the daytime, and full-time or dual education could be done in other periods.

Even if dual education in secondary school or high school does not require a block scheduling, the schools have made block scheduling popular, although block scheduling should not be considered the first or last option. In some schools, the block scheduling is ongoing despite the fact that all day education is passed from dual education.

Anahtar Kelimeler : Block Scheduling ; High School; Diyarbakır

Kaynakça

Joyner, S., & Molina, C. (2012). Class time and student learning: Briefing papers. Texas Comprehensive Center at SEDL.

Bennett, K. J. (2000). Block scheduling: With a mathematics perspective (CTER Program, University of Illinois)

Hawkins, A., Barbour, M. K., & Graham, C. R. (2012). “Everybody is their own island”: Teacher disconnection in a virtual school. International Review of Research in Open and Distance Learning, 13(2), 123–144.

Nichols, J. D. (2005). Block-scheduled high schools: Impact on achievement in English and language arts. Journal of Educational Research, 98, 298–309.

Kaya S., Aksu M.; The Advantages and Disadvantages of Block Scheduling as Perceived by Middle School Students, J. of Educational and Instructional Studies in the World, February 2016, Volume: 6 Issue: 1, 50-59.

Yazar T, Yanpar Yelken T., (2009), "Liselerde Blok Ders Uygulamasının İncelenmesi"Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XXII (1) 263-278.

(17779) Eğitim Fakültesi Öğrencilerin Etkin Zeka Yapısı ile Öğrenme Stili Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

BÜRHAN AKPUNAR HARRAN ÜNİ.
SERDAR SAFALI AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİ.
MEHMET TEYFUR AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİ.
İSMAİL ÇELİK AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Her bir birey, karşılaştığı durumlarda farklı davranışlar gösterebilmekte, karşılaştıkları uyarıcılara karşı farklı tepkilerde bulunarak farklı beceri ve kabiliyetler le tepkilerde bulunmaktadır. Bu farklılığın en büyük nedenlerinden bir tanesi bireylerin farklı zekâ yapılarına sahip olmasıdır. Gardner (1983) zekayı; bireyin yaşadığı çevrede, kendisinin veya bulunduğu kültürde ve çevreleriyle etkileşime giren çevredeki biyolojik bir faktör olarak görmektedir. Bu faktörler, onun ya da zekâlarının şekillendirilmesinde büyük rol oynamaktadır. Zekâ, sorunları çözmek veya toplumda değerli ürünler yaratmak için kültürel bir ortamda etkinleştirilebilecek bilgileri işlemek için biyo-psikolojik bir potansiyel olarak tanımlamıştır (Emmiyati, Rasyid ve diğerleri; 2014). Zeka tek bir evrensel değişmez varlık değildir; her bireyin farklı alanlara sahip olduğu ve eğitim ve uygulama yoluyla beslenip geliştirilebileceği bazı alt kategorilerden oluşur (Hasheimen, Jafarpour ve Adibpour, 2014).Günümüzde, öğrenciyi merkeze alarak öğrencinin yeteneklerini her yönüyle arttırmayı ve öğrencinin farklı potansiyelini göz önüne almaya yönelik oluşturulan ve merkezine de zekayı ve alt kategorilerini alan kuram "çoklu zeka kuramıdır (Siphai, Supandee ve diğerleri, 2017).

İlk olarak Gardner tarafından ortaya atılan bu kuram, ve bu kurama yönelik çalışmalar genellikle öğrenme ve öğretme teorisinin etkilerini keşfetmek için yapılmıştır (Madkour ve Mohamed, 2016) İnsan zekasını ve potansiyelini incelemekle ilgilenen psikolog ve eğitimci Howard Gardner, zekanın bir kişinin biyolojik olarak ifade edilebilme yeteneği olduğuna olan inancıyla Çoklu Zeka Kuramını oluşturmuş ve bu kuramı; Sözsel/Dilbilimsel Zeka, Mantıksal/Matematiksel Zeka, Görsel/Uzamsal Zeka, Müzikal/Ritmik Zeka, Bedensel Zeka, Sosyal/Bireylerarası Zeka, Özedönük/ Bireysel Zeka ve Doğa Zekası isimlerle gruplara ayırmıştır (Gardner, 1983; Asci ve Demircioğlu, 2004; Demirel, 2015: 198-199).

Her bir birey farklı zeka yapısına sahip olması nedeniyle eğitim sürecinde farklı öğrenme teknikleri kullanırlar ve farklı öğrenme stillerine sahip olurlar.

Birey sürekli olarak yaşadığı çevre ile etkileşim halindedirler ve buna bağlı olarak kasıtlı davranış değişikliği olarak da açıklanan öğrenme sürecindedirler (Eskici, 2008). Öğretmen çocuğun sahip olduğu yetenek ve zeka yapısına göre etkili öğrenme ortamı oluşturmalıdır (Koray ve Azar, 2008: 126). Bu nedenle öğretmen, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak bireye özgü öğrenme stil ve yöntemlerini kullanmalıdır. Öğretmenlerin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olması, öğrencileri tanımasına, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları anlamasını, eğitim öğretim faaliyetlerini de sahip olduğu bu bilgiler ışığında düzenlemesini ve uygulamasını sağlar, öğrenme de daha hızlı ve etkin gerçekleşmiş olur (Brownfield, 1993; Beşoluk ve Önder, 2010).

Yapılan araştırmada öğretmen olarak atanıp geleceğimizi belirleyecek öğretmen adaylarının etkin zeka yapısı ile öğrenme stili arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenecektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin adaylarının etkin zeka yapısı ile öğrenme stili arasındaki ilişkinin; çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan, betimsel türde ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiş bir çalışma olması planlanmaktadır. . Bu araştırmalar sıklıkla ilgilenilen konular doğrultusunda hedeflenen evrenden seçilen bir inançlarını belirleme ihtiyacı duyulduğunda kullanılabilecek bir yöntemdir (Christensen, Burke Johnson ve Turner, 2015). Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturacaktır. Araştırmanın örneklemini ise, tesadüfi yöntemle seçilen öğretmen adaylarından oluşacaktır. Uygulamalar ders saatleri içerisinde ilgili dersin yürütücüsünden izin alınarak gerçekleştirilecektir. Öğretmen adaylarına ölçek formu dağıtılacak, uygulama sonrasında ise bu formlardan eksik ya da hatalı doldurulanlar elenecektir. Araştırmada öğretmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerini ve etkin zeka yapısını ölçmek için McClellan ve Conti (2008) tarafından geliştirilen ve Babacan ve Dilci (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çoklu Zeka Ölçeği" ve öğrenme stilini belirlemek için Gökdağ (2004) tarafından geliştirilen "Öğrenme Stilleri Ölçeği" kullanılacaktır. "Çoklu Zeka Ölçeği" 9 alt boyut ve 27 maddeden oluşmakta olup iç tutarlık katsayıları bedensel zeka alt boyutu için .85; varoluşçu zeka alt boyutu için .85; kişilerarası zeka alt boyutu için .78; içsel zeka alt boyutu için .84; mantıksal zeka alt boyutu için .75; müziksel zeka alt boyutu için .74; doğacı zeka alt boyutu için .73; sözel zeka alt boyutu için .84; görsel zeka alt boyutu için ise .86

olarak bulunmuştur.““Öğrenme Stilleri Ölçeği” 3 altboyut 28 maddeden oluşmuş olup iç tutarlılık kat sayısı 0.38 ile 0.89 arasında bulunmuştur.

Bu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerin etkin zeka yapısı ile öğrenme stili arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Araştırmanın örneklemini Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2017-2018 Güz döneminde kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin seçiminde rastgele örneklem yöntemi kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra, yapılacak bu araştırma sonrasında eğitim fakültesi öğrencilerin etkin zeka yapısı ile öğrenme stili ilişkinin olması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Belirtilen varsayımdan hareketle araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır.

Etkin Zeka Yapısı ile öğrenme stilleri katılımcıların bireysel değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Etkin Zeka Yapısı katılımcıların bireysel değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır;?

Öğrenme stilleri katılımcıların bireysel değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yapılan literatür taraması neticesiyle Etkin Zeka Yapısı ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla yukarıda belirtilen sorulara yanıt aranarak literatürde oluşan veri eksikliğinin giderilmesi ve eğitim biliminin temel çalışma alanlarından biri olan akademik başarı ve öğrenme stilleriyle ilgili veri birikimi sağlanarak öğrencilerin başarı düzeylerine katı sağlaması amaçlanmıştır. Yapılacak bu araştırma sonrasında eğitim fakültesi öğrencilerin etkin zeka yapısı ile öğrenme stili ilişkinin olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Zeka, Çoklu Zeka, Öğrenme Stili

Kaynakça

Aşçı, Z. Demircioğlu, H. (2004). Çoklu zeka temelli öğretimin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ekoloji başarısına, ekoloji tutumlarına ve çoklu zekalarına etkisi. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı. İstanbul.

Babacan, T., Dilci, T. (2012). Çoklu zeka ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmaları. Nwsa-Education Sciences, 7(3).

Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adayların öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. Elementary Education Online, 9(1), 679-693.

Brownfield, K. M. (1993). *The relationship between the Myers-Briggs personality types and learning styles.*(ERIC Documentation Reproduction Service No. ED381577).

Christensen, B. L., Johnson Burke, R. ve Turner, A. L. (2015). *Research Methods Design and Analysis (Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*). (Çeviri Ed. Ahmet AYPAY). 2. Baskı (12. Baskıdan Çeviri), Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2015). Eğitimde program geliştirme. 24. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Emmiyati, N., Rasyid, A. R., ve diğerleri (2014). Multiple intelligences profiles of junior secondary school students in Indonesia. International Educational Studies, 7(11).

Eskici, M. (2008). Öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

Gökdağ, M. (2004). Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet ilişkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hasheimen, M., Jafarpour, A., Adibpour, M. (2014).Exploring relationships between field in dependence, multiple intelligences, and L2 readings performance amonf Iranian L2 learners. Journal of Research in Applied Linguistics, 6(1).

Koray, Ö. Ve Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 16(1), 125-136.

Madkour, M., Mohamed, R. A. (2016). Identifying College Students' Multiple Intelligences to Enhance Motivation and Language Proficiency. English, Language Teaching, 9(6).

Siphai, S., Supandee, T. Ve diğerleri (2017). The development of multiple intelligence capabilities for early childhood development center, local administration organization in Chaiyaphum province. Academic Journals, 12(2), 94-100.

(17793) Online Instructors' Perspectives and Practices on Interactivity in Online Courses

HASAN UÇAR
BİLECİK ŞEYH EDEBALİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

The high demand for online distance education is rapidly growing all over the world. However, online learning has become a mainstream form of education as it mostly offers convenient, flexible, time and place independent form of learning. 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; McGee, Windes, & Torres, 2017; Huss, Sela & Eastep, 2015; Wanstreet, 2006). Even though this construct is very important, 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, 2013) 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 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. 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 online instructors are using to build effective interaction patterns.

Araştırma Yöntemi

This paper is being carried out using 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 many data (Creswell, 2012). However, this study is an instrumental case study, as the researcher is trying to understand a specific case in order to reach a broad meaning of the subject matter. In instrumental case studies, the researcher concentrates on a specific individual or situation with no or little intention to make a generalization (Fraenkel & Wallen, 2009). In this sense, 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.

In order to explore the perspectives of online instructors, purposeful sampling has been employed to discover the online instructors' perspectives on the subject matter. With this purpose, the paper aims to answer the following main question: What are the perspectives and practices of the online instructors on interactivity in online courses? The data collection instrument is a semi-structured interview. The participants are four instructors who facilitate their courses online. Each of these online instructors has been teaching online for more than a year

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 ongoing qualitative case study aims to explore online instructors' perspectives regarding the interactivity in online courses. The data are being collected through face-to-face semi-structured interviews. The interviews are being carried out with four volunteer online instructors in a state university. The responses of the online instructors' are being analyzed. Implications and suggestions for institutions offering online courses, policymakers, practitioners, and online instructors are going to be presented.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results of this ongoing study are expected to explain important issues related to interaction patterns and relevant practices of online instructors in an online learning environment. In addition, the expected results may involve that interaction is the vital factor in online courses to enhance the effectiveness and the quality of an online course. However, online instructors' social presence eases the interaction process. Since interaction is a significant agent in online education, each of online instructors should use convenient strategies to keep the online learners' motivation high. Awareness of interaction is thought to be increasing because of the prevalent online life. Even though online instructors are agreed on the importance interactivity in online learning, there are some failings in practice.

Anahtar Kelimeler : online learning, online instructors, interactivity

Kaynakça

Selected 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.

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.

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.

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., (2013). The Theory of Transactional Distance. In M. G. Moore (Ed.). *Handbook of Distance Education* (pp. 66-85). 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.

(17812) Eğitim İsteği ve Eğitim Beklentisi: Bir Olgu Bilim Çalışması

MELTEM ÇENGEL
ADNAN MENDERES UNIVERSITY

ÖZET

Problem Durumu

Yüksek öğretime devam etme hayali, isteği ve beklentisi pek çok kavram ile ilişkilendirilmektedir. Genel olarak eğitim isteği, bireylerin daha ileri eğitim kurumlarına devam etme niyetlerini işaret etmektedir. (Brookover, Erickson, & Joiner, 1967). Bazı araştırmacılar ise eğitim isteği ve eğitim beklentisini birbirinden ayırmaktadır Eğitim isteğini "ne ölçüde bireyin başarmak istediği" ile ilişkilendirirken, eğitimsel beklentilerini ""ne ölçüde başaracağını düşünüyor" şeklinde kavramsallaştırmaktadır (Boxer, Golstein, DeLorenzo, Savoy, & Mercado, 2011). Örneğin, Wells, Seifert ve Saunders (2013), beklentilerin gerçekte ne kadar ileri gidebileceklerini ifade ederken, isteğin ideal koşullarda gerçekleşebilecekler ile ilişkilendirmektedir. Bazı araştırmalar kavramsal olarak eğitim beklentisi ifadesini tercih ederken (Feliciano, 2006; Frost, 2007; Turley, Santos, & Ceja, 2007; Yeung & Mclnerney, 2005), bazılarının her ikisini de kullandığı (Areepattamannil & Lee, 2014; Irvin, Meece, Byun, Farmer, & Hutchins, 2011) bazılarının ise yalnızca eğitim isteği kavramına yer verdiği görülmektedir (Eshelman, 2013; Shapka, Domene, & Keating, 2012; Watt et al., 2012). Zaman zaman birbirini yerine de kullanılan bu kavramlar, bu çalışmada ilgili tüm kavramsal yapılarak işaret edebilmek amacıyla birlikte kullanılmıştır.

Schultz ve Ricciuti (1954) ise eğitim isteğini bir sonraki denemenin nasıl sonuçlanacağına ilişkin ön görü olarak açıklamaktadır. Bununla birlikte, bu kavramın, "üstün olma isteği" ve "algılanan başarılı olma olasılığı" kavramlarını da içerdiği belirtilmektedir (Brookover et al., 1967).

Eğitim isteği ve eğitim beklentisi kavramları ile olarak Wisconsin araştırmasında, eğitim hedefleri ve bu hedefleri etkileyen kaynaklar, olanaklar ve akademik yeterlilikler çerçevesinden ele alınmıştır (Sewell, Archibald, & Portes, 1969). Bireylerin partnerlerinin (eş, sevgili, vb.) eğtim istekleri ve beklentileri, diğerinin eğitimsel hedeflerine nüfuz eder. Bununla brilitke, sosyal ağlar bu süreçte oldukça önemli roller üstlenmektedir. Genel olarak birelyin eğitim isteğini ve beklentisini, akademik becerileri, başarıları, sosyo-ekonomik arkaplanı ve erişebildiği kaynaklar önemli ölçüde belirlemektedir (Roth & Salikutluk, 2012).

Eğitim isteği kavramı, uluslararası alanyazında da pek çok farklı ülkede derinlemesine incelenmekte, bu konuya ilişkin projeler yürütülmektedir. Örneğin, "School of Educational Aspirations Project" (Sellar, Gale, & Parker, 2011) Avustralya Hükümeti'nin yükseköğretim eğitim hedefleri doğrultusunda, özellikle düşük sosyoekonomik düzeyden gelen bireylerin eğitim isteklerini arttırmak için, eğitim isteğini etkileyen unsurları belirlemeyi amaçlayan bir eylem araştırmasıdır.

Ülkemizde konu ile ilgili araştırmalar oldukça sınırlıdır (Atmaca-Süslü, 2014; Barışsever, 2004; Çengel, 2017; Yelin, 2013). Bu çalışmanın temel amacı, bir okulda dokuzuncu sınıflarda eğitim isteği ve beklentisinin nasıl oluştuğunu ortaya koymaya çalışmaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden "olgu bilim (fenomenoloji)" desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız, üstü kapalı olguların ortaya çıkarılmasına odaklanmaktadır (Hatch, 2002; Patton, 1987) ve tüm insan davranışlarının ve eylemlerinin bilimi olarak tanımlanabilir (Tailor, 2005). Olgu bilimde, temelde katılımcıların yaşadıkları deneyim ile ilgili hissettikleri, algıları, düşünceleri ve bunları nasıl yapılandırıp kendilerinde bir bilinçlilik durumun oluşturduklarını incelenir.

Araştırma kapsamında, örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde, belirli çeşitlilik yelpazesinden durumlar seçilir (Glesne, 2000/2012). Böylelikle yapılmaya çalışılan, çeşitliliği sağlamak yoluyla evrene genellemeler yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıklar ve benzerlikler olduğunu ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Araştırmada üst başarı grubundan 4; orta başarı grubundan 3; alt başarı grubundan 3 olmak üzere 10 öğrenci; bu öğrencilerin dördünün velisi; 5 ders öğretmenleri; 2 okul yöneticileri ve rehber öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda bütün veri analizi teknikleri öncelikli olarak tümevarımsal ve karşılaştırmalıdır (Merriam, 2009/2013). Bununla birlikte, bu çalışmada verilerin çözümlenmesinden, fenomenolojik yaklaşım temel alınacaktır.Bu çözümlemede öze indirgeme yani varlığa dönüş gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Mevcut fenomen farklı bağlamlarda karşılaştırılır veya farklı bağlamlarda nasıl olacağı ile ilgili düşünsel-deneyimler halinde canlandırmalar yapılır. Fenomenolojik çözümleme, iki temel

niteliğe sahiptir: kalkış noktası, öznenin bakışı ve niyeti açısından fenomenin betimlenmesi ve fenomeni özüne indirgeme çeşitleme yoluyla yapılmaya çalışılır (Mayring, 1995/2000).

Fenomenolojik araştırmalarda; kasıtlı ayıklama, çerçeveleme, fenomenolojik azaltma ve yaratıcı varyasyon gibi teknikler kullanılabilir. Buradaki temel amaç, ele alınan olguya farklı bakış açıklarından, durumlardan, rollerden ve görevlerden yaklaşarak hayal gücü ile mümkün olabilecek anlamlar aramaktır (Merriam, 2009/2013).

Yüksek öğretime devam etme hayali, isteği ve beklentisi pek çok kavram ile ilişkilendirilmektedir. Genel olarak eğitim isteği, bireylerin daha ileri eğitim kurumlarına devam etme niyetlerini işaret etmektedir. (Brookover, Erickson, & Joiner, 1967). Bazı araştırmacılar ise eğitim isteği ve eğitim beklentisini birbirinden ayırmaktadır Eğitim isteğini "ne ölçüde bireyin başarmak istediği" ile ilişkilendirirken, eğitimsel beklentilerini ""ne ölçüde başaracağını düşünüyor" şeklinde kavramsallaştırmaktadır (Boxer, Golstein, DeLorenzo, Savoy, & Mercado, 2011). Örneğin, Wells, Seifert ve Saunders (2013), beklentilerin gerçekte ne kadar ileri gidebileceklerini ifade ederken, isteğin ideal koşullarda gerçekleşebilecekler ile ilişkilendirmektedir. Bazı araştırmalar kavramsal olarak eğitim beklentisi ifadesini tercih ederken (Feliciano, 2006; Frost, 2007; Turley, Santos, & Ceja, 2007; Yeung & Mclnerney, 2005), bazılarının her ikisini de kullandığı (Areepattamannil & Lee, 2014; Irvin, Meece, Byun, Farmer, & Hutchins, 2011) bazılarının ise yalnızca eğitim isteği kavramına yer verdiği görülmektedir (Eshelman, 2013; Shapka, Domene, & Keating, 2012; Watt et al., 2012). Zaman zaman birbirini yerine de kullanılan bu kavramlar, bu çalışmada ilgili tüm kavramsal yapılarak işaret edebilmek amacıyla birlikte kullanılmıştır.

Schultz ve Ricciuti (1954) ise eğitim isteğini bir sonraki denemenin nasıl sonuçlanacağına ilişkin ön görü olarak açıklamaktadır. Bununla birlikte, bu kavramın, "üstün olma isteği" ve "algılanan başarılı olma olasılığı" kavramlarını da içerdiği belirtilmektedir (Brookover et al., 1967).

Eğitim isteği ve eğitim beklentisi kavramları ile olarak Wisconsin araştırmasında, eğitim hedefleri ve bu hedefleri etkileyen kaynaklar, olanaklar ve akademik yeterlilikler çerçevesinden ele alınmıştır (Sewell, Archibald, & Portes, 1969). Bireylerin partnerlerinin (eş, sevgili, vb.) eğtim istekleri ve beklentileri, diğerinin eğitimsel hedeflerine nüfuz eder. Bununla brilitke, sosyal ağlar bu süreçte oldukça önemli roller üstlenmektedir. Genel olarak birelyin eğitim isteğini ve beklentisini, akademik becerileri, başarıları, sosyo-ekonomik arkaplanı ve erişebildiği kaynaklar önemli ölçüde belirlemektedir (Roth & Salikutluk, 2012).

Eğitim isteği kavramı, uluslararası alanyazında da pek çok farklı ülkede derinlemesine incelenmekte, bu konuya ilişkin projeler yürütülmektedir. Örneğin, "School of Educational Aspirations Project" (Sellar, Gale, & Parker, 2011) Avustralya Hükümeti'nin yükseköğretim eğitim hedefleri doğrultusunda, özellikle düşük sosyoekonomik düzeyden gelen bireylerin eğitim isteklerini arttırmak için, eğitim isteğini etkileyen unsurları belirlemeyi amaçlayan bir eylem araştırmasıdır.

Ülkemizde konu ile ilgili araştırmalar oldukça sınırlıdır (Atmaca-Süslü, 2014; Barışsever, 2004; Çengel, 2017; Yelin, 2013). Bu çalışmanın temel amacı, bir okulda dokuzuncu sınıflarda eğitim isteği ve beklentisinin nasıl oluştuğunu ortaya koymaya çalışmaktır.

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden "olgu bilim (fenomenoloji)" desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız, üstü kapalı olguların ortaya çıkarılmasına odaklanmaktadır (Hatch, 2002; Patton, 1987) ve tüm insan davranışlarının ve eylemlerinin bilimi olarak tanımlanabilir (Tailor, 2005). Olgu bilimde, temelde katılımcıların yaşadıkları deneyim ile ilgili hissettikleri, algıları, düşünceleri ve bunları nasıl yapılandırıp kendilerinde bir bilinçlilik durumun oluşturduklarını incelenir.

Araştırma kapsamında, örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde, belirli çeşitlilik yelpazesinden durumlar seçilir (Glesne, 2000/2012). Böylelikle yapılmaya çalışılan, çeşitliliği sağlamak yoluyla evrene genellemeler yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıklar ve benzerlikler olduğunu ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Araştırmada üst başarı grubundan 4; orta başarı grubundan 3; alt başarı grubundan 3 olmak üzere 10 öğrenci; bu öğrencilerin dördünün velisi; 5 ders öğretmenleri; 2 okul yöneticileri ve rehber öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda bütün veri analizi teknikleri öncelikli olarak tümevarımsal ve karşılaştırmalıdır (Merriam, 2009/2013). Bununla birlikte, bu çalışmada verilerin çözümlenmesinden, fenomenolojik yaklaşım temel alınacaktır.Bu çözümlemede öze indirgeme yani varlığa dönüş gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Mevcut fenomen farklı bağlamlarda karşılaştırılır veya farklı bağlamlarda nasıl olacağı ile ilgili düşünsel-deneyimler halinde canlandırmalar yapılır. Fenomenolojik çözümleme, iki temel niteliğe sahiptir: kalkış noktası, öznenin bakışı ve niyeti açısından fenomenin betimlenmesi ve fenomeni özüne indirgeme çeşitleme yoluyla yapılmaya çalışılır (Mayring, 1995/2000).

Fenomenolojik araştırmalarda; kasıtlı ayıklama, çerçeveleme, fenomenolojik azaltma ve yaratıcı varyasyon gibi teknikler kullanılabilir. Buradaki temel amaç, ele alınan olguya farklı bakış açıklarından, durumlardan, rollerden ve görevlerden yaklaşarak hayal gücü ile mümkün olabilecek anlamlar aramaktır (Merriam, 2009/2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'nin son yıllardaki eğitim politikasına bakıldığında, daha çok bireyin daha ileri eğitim kademelerine yönelmesinin, hedefleri arasında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, bu hedefin bireylerin eğitim isteklerini arttırmadan gerçekleşmesi olası görünmemektedir. Bu nedenle, öncelikle eğitim isteği kavramının anlaşılması, bu kavramı etkileyen öğelerin belirlenmesi gerekmektedir. Eğitim isteğini etkileyen öğelerin belirlenmesi açık ve örtük program ile ilgili düzenlemelere ışık tutacaktır. Öğrencilerin eğitim isteğini "nasıl" algıladıklarının belirlenmesi, devam eden öğrencilerin motivasyonları/motivasyonsuzlukları ve başarılarını/başarısızlıklarını daha iyi anlamamıza yardımcı olacak ve müdahale çalışmalarına yol gösterecektir. Bununla birlikte, eğitim isteği olgusunun araştırılması, farklı okul türlerine devam eden öğrencilere hangi alanlarda ve ne tür destekler verilmesi gerektiğini ortaya koyacaktır.

Anahtar Kelimeler : eğitim isteği, eğitim beklentisi, orta öğretim, olgu bilim çalışması

Kaynakça

Areepattamannil, S., & Lee, D. H. L. (2014). Linking Immigrant Parents' Educational Expectations and Aspirations to Their Children's School Performance. *The Journal of Genetic Psychology*, *175*(1), 51–57. http://doi.org/10.1080/00221325.2013.799061

Boxer, P., Golstein, S. E., DeLorenzo, T., Savoy, S., & Mercado, I. (2011). Educational aspiration-expectation discrepancies: Relation to socioeconomic and academic risk-related factors. *Journal of Adolescence*, *34*, 609–617.

Brookover, W. B., Erickson, E. L., & Joiner, L. M. (1967). Educational aspirations and educatinal plans in relation to academic achievement and socioeconomic status. *The University of Chicago Press*, *75*(4), 392–400. http://doi.org/10.1086/442823

Eshelman, A. (2013). *Socioeconomic status and social class as predictors of career adaptability and educational aspirations in high school students*. *Department of Psychology in the Graduate School* . Southern Illinois University Carbondale, Illinois.

Feliciano, C. (2006). Beyond the Family: The Influence of Premigration Group Status on the Educational Expectations of Immigrants' Children. *Sociology of Education*, *79*(4), 281–303. http://doi.org/10.1177/003804070607900401

Frost, B. F. (2007). Texas Students' College Expectations: Does High School Racial Composition Matter? *Sociology of Education*, *80*(1), 43–65. http://doi.org/10.1177/003804070708000103

Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany, Ny: State University of New York.

Irvin, M. J., Meece, J. L., Byun, S. yong, Farmer, T. W., & Hutchins, B. C. (2011). Relationship of School Context to Rural Youth's Educational Achievement and Aspirations. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*(9), 1225–1242. http://doi.org/10.1007/s10964-011-9628-8

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey Bass.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Roth, T., & Salikutluk, Z. (2012). Attitudes and expectations: do attitudes towards education mediate the relationship between social networks and parental expectations? *British Journal of Sociology of Education*, *33*(5), 701–722. http://doi.org/10.1080/01425692.2012.668835

Schultz, D. G., & Ricciuti, H. M. (1954). Level of aspiration measures college achievement. *Journal of General Psychology*, *LI*, 267–275.

Sellar, S., Gale, T., & Parker, S. (2011). Appreciating aspirations in Australian higher education. *Cambridge Journal of Education*, *41*(1), 37–52. http://doi.org/10.1080/0305764X.2010.549457

Sewell, W. H., Archibald, O. H., & Portes, A. (1969). 196902%2934%3c82%3ateaeoa%3e2.o.co%3b2-2. *American Sociological Review*, *34*(1), 82–92.

Shapka, J. D., Domene, J. F., & Keating, D. P. (2012). Trajectories of educational aspirations through high school and beyond: A gendered phenomenon? *Canadian Journal of Education*, *35*(1), 239–258.

Turley, R. N. L., Santos, M., & Ceja, C. (2007). Social origin and college opportunity expectations across cohorts. *Social Science Research*, *36*(3), 1200–1218. http://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.09.004

Watt, H. M. G., Shapka, J. D., Morris, Z. A., Durik, A. M., Keating, D. P., & Eccles, J. S. (2012). Gendered Motivational Processes Affecting High School Mathematics Participation, Educational Aspirations, and Career Plans: A Comparison of Samples From Australia, Canada, and the United States. *Developmental Psychology*, *48*(6), 1594–1611. http://doi.org/10.1037/a0027838

Yeung, A. S., & McInerney, D. M. (2005). Students' School Motivation and Aspiration Over High School Years. *Educational Psychology*, *25*(5), 537–554. http://doi.org/10.1080/01443410500046804

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7th ed.). Ankara: Seçkin Yayınevi.

(17947) "Finansal Güç Bizde Artık!": Finansal Okuryazarlık Eğitimi Projesinin Pilot Uygulamasına İlişkin Değerlendirme

BİRGÜL ÇİÇEK
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

PELİN PEKMEZCİ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplum içinde meydana gelen kalıcı davranış biçimleri ekonomik süreçlerde gözlemlenen birtakım değişikliklerin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değişimler bireyin almış olduğu finansal kararları etkilemenin yanı sıra bu konularda bir endişeye de yol açmaktadır (Altıntaş, 2008). Bu endişeleri gidermenin en etkili yollarından birisi finansal okuryazarlık düzeyinin yükseltilmesidir. OECD'nin (2009) bireylerin iktisadi hayata katılımını ve buna bağlı olarak çeşitli finansal durumlarda etkili kararlar vermelerini sağlamanın yanı sıra birey ve toplumun finansal refahını iyileştirmek amacıyla finansal birtakım kavram ve riskler hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu bilgiyi uygulama beceresi, motivasyonu olarak ifade ettiği finansal okuryazarlık sadece yetişkinleri ilgilendiren bir konu değildir (Nguyen, 2013). Çocuk yaşta sağlıklı finansal kararlar alma becerisine sahip olmak bireylerin hem mali açıdan güvenli birer yetişkin olmalarını hem de kırılması zor birtakım alışkanlıklar kazanmalarını sağlamaktadır (Nano & Llukani, 2015). Yapılan çalışmalar harçlık alan çocukların harçlık almayanlara göre malların çeşitliliği ve fiyatları hakkında daha fazla bilgiye sahip olduklarını, parayla ilgili daha çok sorumluluk üstlendiklerini, tüketim mallarının değerinin peşin veya kredi kartı ile ödenmesi arasındaki temel benzerlikleri daha kolay fark edebildiklerini göstermektedir (Abramovitch, Freedman ve Pliner, 1991; Pliner, Darke, Abramovitch ve Freedman, 1994). Özellikle Türk toplumu gibi genç nüfusun yüksek olduğu toplumlarda çocukların tüketici olarak piyasada belirleyici olduklarının bilinmesi ve çocukluk döneminde edinilen tecrübelerin yetişkinlik dönemindeki tüketim kalıplarını etkilemesi, yetişkin olduklarında pazara etkili bir şekilde katılabilmeleri için çocukların doğru tüketime yönelik birtakım beceri, davranış, bilgi ve tutumlara sahip olmasını gerektirmektedir (Ward, 1974; Cram & Ng, 1999). Ayrıca reklamların ve yürütülen kampanyaların çocuk tüketicilere yönelmeye başlaması, aile içinde alınan tüketim kararlarında çocukların oldukça etkili olduğunu gösterdiğinden finansal okuryazarlık eğitimi çocuk yaşlarda başlaması gereken bir süreç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bayhan, Yükselen ve Kaysılı'nın (2007) 6, 8 ve 10 yaş grubu 240 çocuğun ekonomi ile ilgili kavramları nasıl algıladıklarını belirlemeye yönelik yapmış oldukları çalışmada; çocukların ekonomik nedenselliğinin ekonomik deneyimler sağlayarak geliştirilebileceği ve ortaokul döneminin öğretim için en uygun zaman olduğu önerilmiştir. Bu dönemde edinilen kişisel finans ve para yönetimi bilgisi, ilerleyen zamanda kişinin hayat kalitesini, mutluluğunu ve refahını belirlemede önemli rol oynamaktadır.. Bu nedenle planlanan bu proje sayesinde bilinçli, sorumlu bir tüketici kitlesinin oluşturulması hedeflenmektedir. Planlanan ve yürütülen finansal okuryazarlık eğitimi programlarının zaman alması ve pahalı olduğu algısı bu alanda yapılan çalışmaların kısıtlı sayıda olmasının nedenlerinden biri olarak tespit edilmiş ve bu ihtiyaçtan hareketle pilot bir çalışma düzenlenerek çıkan sonuçlar değerlendirilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı, Ankara'nın Keçiören ilçesine bağlı İsmail Enderuni Ortaokulu'nda 27-31 Mart 2017 tarihleri arasında Global Money Week haftasında toplam 313 beşinci sınıf öğrencisiyle yapılan "Finansal Güç Bizde Artık!" finansal okuryazarlık eğitimi projesinin pilot çalışmasının bir değerlendirmesini yapmaktır.

Eğitim materyalleri hazırlanmadan önce literatür taraması yapılmış ve ulaşılan kaynaklardan yararlanılarak çocukların yaş düzeyine uygun olarak eğitim metni hazırlanmıştır. Eğitimin alt başlıkları finansal planlama, para yönetimi, tasarruf, bütçe oluşturma, gelir ve gider harcamalarını dengeleme, finansal hedefler belirleme, kredi kartı kullanımı, borç ödeme, yatırım yapma ve bilinçli tüketim olarak belirlenmiştir.

Özel bir firmadan alınan destekle eğitimin nitelikli hale gelmesi amacıyla katılım sertifikası ile birlikte içinde "hedef haritası", para kullanımına yönelik uyarılar ve finansal terimlerin öğretilmesi için tasarlanan kelime avı ve eşleştirme oyunlarının yer aldığı broşür ile öğrencileri tasarrufa yönlendirmek amacıyla üzerinde proje logosunun yer aldığı kumbara tasarlanmıştır.

Çocukların birçoğu kavramları gözlem ve deneyim yoluyla öğrenseler de "kavramları öğretmek" okul programlarının bütünleştirici parçasıdır (Prater, 1993). Bu nedenle finansal okuryazarlığa ilişkin kavramların pekiştirilmesi amacıyla "hedef haritası" tasarlanmıştır. Bu sayede çocuklara harçlıklarıyla almayı hedefledikleri ürünlere ulaşma yollarını adım adım ilerlemeleri amaçlanmıştır.

Ayrıca "Finansal Güç Bizde Artık!" finansal okuryazarlık eğitimi verilmeden önce öğrencilerin finansal okuryazarlık konusunda bilgi düzeylerini belirlemek ve eğitime son şeklini verebilmek amacıyla demografik bilgilerin yanı sıra 22 soruluk bir anket, eğitimden sonra ise, verilen eğitimin niteliğini, öğrenciler üzerindeki etkisini ve kalıcılığını belirlemek amacıyla da 26 soruluk bir anket uygulanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, Ankara'nın Keçiören ilçesine bağlı İsmail Enderuni Ortaokulu'nda 27-31 Mart 2017 tarihleri arasında Global Money Week haftasında toplam 313 beşinci sınıf öğrencisiyle yapılan "Finansal Güç Bizde Artık!" finansal okuryazarlık eğitimi projesinin pilot çalışmasının bir değerlendirmesini yapmaktır.

Eğitim materyalleri hazırlanmadan önce literatür taraması yapılmış ve ulaşılan kaynaklardan yararlanılarak çocukların yaş düzeyine uygun olarak eğitim metni hazırlanmıştır. Eğitimin alt başlıkları finansal planlama, para yönetimi, tasarruf, bütçe oluşturma, gelir ve gider harcamalarını dengeleme, finansal hedefler belirleme, kredi kartı kullanımı, borç ödeme, yatırım yapma ve bilinçli tüketim olarak belirlenmiştir.

Özel bir firmadan alınan destekle eğitimin nitelikli hale gelmesi amacıyla katılım sertifikası ile birlikte içinde "hedef haritası", para kullanımına yönelik uyarılar ve finansal terimlerin öğretilmesi için tasarlanan kelime avı ve eşleştirme oyunlarının yer aldığı broşür ile öğrencileri tasarrufa yönlendirmek amacıyla üzerinde proje logosunun yer aldığı kumbara tasarlanmıştır.

Ayrıca "Finansal Güç Bizde Artık!" finansal okuryazarlık eğitimi verilmeden önce öğrencilerin finansal okuryazarlık konusunda bilgi düzeylerini belirlemek ve eğitime son şeklini verebilmek amacıyla demografik bilgilerin yanı sıra 22 soruluk bir anket, eğitimden sonra ise, verilen eğitimin niteliğini, öğrenciler üzerindeki etkisini ve kalıcılığını belirlemek amacıyla da 26 soruluk bir anket uygulanmıştır.

Eğitime katılması planlanan öğrencilerin finansal okuryazarlık bilgi düzeyleri ile cinsiyet, yaş, ailedeki çocuk sayısı, ailedeki kişi sayısı, annenin çalışma durumu, babanın çalışma durumu, ailenin toplam geliri, harçlık alış şekli, biriktirdiği parayı değerlendirme biçimi ve para biriktirme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p>0,05$) bulunmamıştır. Verilen eğitimden sonra uygulanan ankete göre ise; öğrencilerin finansal okuryazarlık bilgi düzeyleri, tutum ve davranışları ile cinsiyet, ailedeki çocuk sayısı, annenin çalışma durumu, babanın çalışma durumu, ailenin toplam geliri, harçlık alış şekli ve kumbarada para biriktirme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p>0,05$) bulunmazken, ailedeki kişi sayısı ve hedef haritası yapma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p<0,05$) bulunmuştur. Hedef haritası yapan öğrencilerin, yapmayanlara oranla ve 3 ve daha az kişiden oluşan ailelere sahip öğrencilerin, 6 ve daha fazla kişiden oluşan ailelere sahip olanlara oranla finansal okuryazarlık bilgi düzeylerinin yüksek olduğu, bu yönde olumlu tutum ve davranışları sergilediği sonucuna varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışmaya göre, eğitimin alt başlıkları olan finansal planlama, para yönetimi, tasarruf, bütçe oluşturma, gelir ve gider harcamalarını dengeleme, finansal hedefler belirleme, kredi kartı kullanımı, borç ödeme, yatırım yapma ve bilinçli tüketim gibi konularda ebeveynlerin çocuklara finansal okuryazarlık eğitimi vermede eksiklikler yaşadığı belirlenmiştir. Bu eksiklikten yola çıkılarak, verilen bu öncül eğitimin devamı olarak ebeveynlere de eğitimler verilmesi planlanarak çocukların aile içerisinde doğru bir şekilde finansal okuryazarlık eğitimi alma, bilgilerini davranış haline dönüştürme ve yaşamına uygulayabilmesi için ebeveynlerinin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarına küçük yaştan itibaren ileride kullanabilecekleri finansal konulardaki temel kavramları kendi ifadeleriyle açıklayarak öğretmenin yanı sıra para kazanmanın, tasarruf yapmanın ve uzak durulması gereken tüketim davranışlarının önemini rol model olarak da vurgulamaları gerektiğinden (Martin ve Oliva, 2001) sadece öğrencilere yönelik olarak planlanan projenin boyutu ve kapsamı genişletilerek ebeveynlerin de dâhil edilmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : finansal okuryazarlık eğitimi, ortaokul öğrencileri, çocuk tüketiciler, para yönetimi, 5. Sınıflara finansal okuryazarlık eğitimi.

Kaynakça

Abramovitch, R., Freedman, J. L. & Pliner, P. (1991). Children and Money: Getting an Allowance, Credit Versus Cash, and Knowledge of Pricing. Journal of Economic Psychology,12(1), 27-45.

Agarwalla, S. K.; Barua, S; Jacob, J. & Varma, J. R. (2012). A Survey of Financial Literacy among Students, Young Employees and the Retired in India. Indian Institute of Management Ahmedabad.

Altay, Ç. (2009). Çocuklar İçin Para "Çocuklar İçin Parayla İlgili Her şey". İstanbul Finans Enstitüsü Yayınları.

Altıntaş, K.M. (2008). Bireysel Yatırımcılar Açısından Finansal Eğitimin Önemi "Toplumda Finansal Okuryazarlık Düzeyinin Yükseltilmesi Ve Bireylerde Asgari Finans Kültürü Oluşturma Süreci. İstanbul: Türk Sigorta Enstitüsü Vakfı Sigorta Araştırma ve İnceleme Yayınları-14.

Barnet-Vetzat, C.ve Wolff, F. C. (2002). Motives for Pocket Money Allowance and Family Incentives. Journal of Economic Psychology,23(3), 339-366.

Bayhan, P., Yükselen, A. ve Kaysılı, B. K. (2007). Çocukların Ekonomiyle İlgili Kavramlara Yönelik Algılarının Yaşlara Göre İncelenmesi. Eğitim ve Bilim, 32(143), 4-12.

Cram, F.G. & Ng, S.H. (1999). Consumer Socialization. Applied Psychology, 48 (3), s. 297- 312.

Ersoy, S. (2008). Çocuklara Para Yönetimini Öğretmede Ebeveyn Rehberliği. Sau Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 140-157.

Kiyosaki, R. (2013). Zengin Çocuk Yoksul Çocuk. İstanbul: Alfa.

Levin, E. S. ve Ryan Jr. B. (2005). How to Raise Money- Smart Kids. Kids Allowance Articles. http://www.kidsmoney.org//allart.htm#Values (Erişim Tarihi: 15/09/2017).

Llewellyn, T. R. (2012). Financial Literacy of College Students and the Need for Compulsory Financial Education. Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for Graduation in the College Honors Program and the Ronald E. McNair Post Baccalaureate Achievement Program, The College at Brockport State University of New York.

Lyck, L. (1990). Danish Children's and Their Parent's Economic Understanding, Reasoning and Attitudes. Journal of Economic Psychology, 11, 583–590.

Martin, A. ve Oliva, J. C. (2001). Teaching Children About Money: Applications of Social Learning and Cognitive Learninig Devolopmental Theories. Journal of Family and Consumer Sciences, 93(2), 26-29.

Nano, D. & Llukani, T. (2015). Does Students' Financial Behaviour Differ Based on Their Family Income?. European Journal of Economics and Business Studies, 1 (1), s. 76-82.

Nguyen, K. N. 2013). High School Seniors' Financial Knowledge: The Impact of Financial Literacy Classes and Developmental Assets.

OECD (2009). Financial Literacy and Consumer Protection: Overlooked Aspects of the Crisis, OECD Recommendation on Good Practices on Financial Education and Awareness Relating to Credit.

Pliner, P., Darke, P., Abramovitch, R. ve Freedman J. (1994). Children's Consumer Behavior in a Store with Unattractive Merchandise: The "Caveat Emptorium". Journal of Economic Psychology,15(3), 449-465.

Prater, M. A. (1993). Teaching concepts: procedures for the design and delivery of instruction. Remedial and Special Education, 14(5), 51-66.

Semercioğlu, M. S. (2015). Altın Başlangıç: Aileler ve Çocuklar İçin Para Yönetimi. AZ Kitap: İstanbul.

Terzioğlu, G. (2003). "Çocukların Zaman ve Para İdaresinde Anne Babanın Rolü" Aile Yaşantısı Eğitimi II, Ed. Özgün Bener, Ankara.

Wagner, J. (2015). An Analysis Of The Effects Of Financial Education On Financial Literacy And Financial Behaviors. Nebraska Üniversitesi İşletme Fakültesi Doktora Tezi.

Ward, S. (1974). Consumer Socialization. Journal of Consumer Research, 1, s. 1-14.

(18381) İngilizce Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Üzerine Nitel Bir Çalışma

DEMET ÖZMAT
ÇANKAYA ÜNİVERSİTESİ

NURAY SENEMOĞLU
HACETTEPE ÜNİVERİSTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Senemoğlu'na (2010) göre, bilgi çağını yaşamakta olan dünyada, bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiyi ve bu bilgiye ulaşma yollarını belirleyebilmesi, bilgiye ulaşarak ihtiyacını karşılayabilecek şekilde kullanabilmesi kazanması gereken zorunlu bir beceri olarak görülmektedir.

Bunun yanında günümüzde yabancı dil öğrenme ve yabancı dilede iletişim kurmanın önemi göz önünde bulundurulduğunda, ülkemizdeki yabancı dil öğretim ve öğrenimindeki mevcut duruma bakmak gerekmektedir. Genel olarak küreselleşen bir dünyada yarışabilirliği artırmak ve AB içinde yer almak isteyen Türkiye'de, üniversite öğrencilerinin en az bir yabancı dili bilerek üniversiteden mezun olmalarını sağlamak gerekir. Bu bir asgari koşuldur. AB ülkeleri, öğrencilerden en az iki yabancı dil bilmesini beklemektedir (YÖK,2007).

Son yıllarda, özellikle İngilizce dilinin önemi artmakta ve uluslararası bir dil olma yolunda ilerlemektedir. Bu açıdan, İngilizcenin uluslararası bir araç olarak kullanıldığı küreselleşen dünyada, genel eğitim sistemimiz içerisinde İngilizce öğretimi oldukça araştırılmaya değer bir eğitim alanı haline gelmiştir (Daloğlu, Coşkun 2010). Günümüzde bir öğrencinin yükseköğretim sistemi içinde ve eğitim sonrasında iş yaşamında başarılı olabilmesi için bir ya da birden fazla yabancı dile hakim olması gerekmektedir. Ama öğrenci ortaöğretimden bu konuda yeterli bir kapasiteyle donatılmış olarak gelmemektedir. Bu açığı kapatmak için yükseköğretimde gösterilen çabalar da çoğu kez başarısız olmaktadır (YÖK,2007). Ülkemizde İngilizce öğretimi üzerine yapılan bir çok yabancı dil öğretimi ile yapılmış daha eski ve yeni çalışmalara bakıldığında, İngilizce öğretiminde istenilen standartlara ülke genelinde ulaşılmadığı görülmektedir (Ceyhan, 1982; Özer, 1999; Sözer, 1984; Yaşar, 1990; Gömleksiz, 1993;Bayraktaroğlu, 2012 TEPAV, 2013). Bunlara ek olarak, ana dili İngilizce olmayan ülkelerdeki yetişkinlerin İngilizce yeterliğini belirleyen en kapsamlı indeks olan "Education First English Proficiency Index" (EF EPI) "İngilizce Yeterlik Endeksi" 2014 araştırma sonuçları incelendiğinde, toplam 63 ülke arasında, Türkiye'nin 47. sırada yer aldığı görülmektedir. Aynı zamanda Avrupa ülkeleri arasında ise sonuncu sıradadır (EF EPI, 2015). Ülkemizde uygulanan yerel sınavların sonuçlarının da iç açıcı olduğu söylenemez (Demirpolat, 2015). Bunlara ek olarak, alan yazında ülkemizde dil öğrenmeyi etkileyen faktörlere yönelik birçok çalışma (Akdoğan, 2010; Demirdaş, 2012; Aslantürk, 2011; Soğuksu, 2013; Özkan, 2014; Uzun, 2014) motivasyon, kaygı, akademik özgüven, ders araç gereçleri vb. gibi sadece belirli değişkenler açısından yaşanan sorunları ortaya koymuştur. Bu durumda, İngilizce öğrenmede yaşanan zorlukların ve nedenlerinin bir bütün olarak incelenmesi gereksinimi ile bu araştırmada dil öğrenme sürecinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüşleri alınarak öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerin ortaya çıkarılması ve mevcut durumun sunulması hedeflenmiştir.

Bu bakımdan çalışmanın problem cümlesi, " Ortaokul 7 ve Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Bu çalışma ile dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörler, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ortaya konarak, bu faktörlerin ortadan kaldırılmasına ve İngilizce öğrenme düzeyinin yükseltilmesi çabalarına katkıda bulunulacağı umulmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bilgiler ışığında, ülkemizde yabancı dil programlarının iyileştirilmesine, öğrencilerin ve öğretmenlerin de görüşlerinin dikkate alınmasına ve daha nitelikli yabancı dil öğretmen öğrenme ortamlarının yaratılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Bu araştırmada ortaokul 7 ve lise 11. sınıf öğrencileri ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerin belirlenmesi amacıyla nitel yollarla veri toplanmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi deneyimleri doğrultusunda dil öğrenmeyi zorlaştıran etmenlere yönelik görüşlerinin ortaya konulması ile mevcut durum belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada veriler, ortaokul 7. ve lise 11. sınıf öğrencileri ve İngilizce öğretmenleriden oluşan iki ayrı çalışma gruba uygulanan yarı yapılandırılmış veri toplama aracı ile yüz yüze görüşme yoluyla veri toplanmıştır.

55 ortaokul İngilizce öğretmeni ve 52 lise İngilizce öğretmeni olmak üzere toplamda 107 İngilizce öğretmeni ve öğrenci görüşme grubu için ise, 40 ortaokul 7. Sınıf öğrencisi ve 30 Lise 11.sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 70 öğrenci ile yüz

yüze görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler izinleri alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt edilmiştir. Kaydı alınan görüşmeler, araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür.

Transkriptler, tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılarak MaxQda 12 programı yardımı ile analiz edilmiştir. Kodlar ve temalar belirlendikten sonra ayrıntılı betimleme, kodlayıcı güvenirliği ve uzman incelemesi yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler yorum yapılmadan sunulmuştur. Temalar ise doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Veri analizlerinin iç geçerliğini sağlamak için bir alan uzmanı ile çalışılmıştır.Dış geçerliği sağlamak için araştırmanın sürecine ve sonuçlarına ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.Güvenirliğin hesaplanmasına yönelik Miles ve Huberman'ın (1994) aşağıda önerdiği uyuşum yüzdesi formülü kullanılmış ve öğretmenlerde elde edilen veriler için kodlayıcılar arası uyum yüzdesi 0,84 ve öğrencilerden elde edilen uyum yüzdesi 0,81 olarak hesaplanmıştır.

Ülkemizde dil öğrenme ile ilgili yaşanan mevcut sorunlar göz önüne alındığında ve gerek yutdışı gerek yurtiçinde düşük yabancı dil başarısına yönelik ortaya koyulan veriler incelendiğinde, bu araştırmada problemin temeline inilerek, ortaöğretim ve liselerde öğrenim gören öğrencilerin ve dil öğrenme sürecinde çok büyük role sahip olan İngilizce öğretmenlerinin dil öğretme ve öğrenme geçmişleri boyunca karşılaştıkları zorluklara yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu şekilde, dil öğrenme sürecinde yaşanan zorlukların hem öğretmenler hem de öğreciler tarafından görüşleri alınarak genel bir çerçeve çizilecek ve mevcut durum ortaya koyulacaktır. Bu çalışma ile Türkiye'deki İngilizce öğretimi sorunlarını tespit etmek ve çözüm çabalarına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bunlara ek olarak, çalışmadan elde edilecek bulgular, öğretmen ve öğrenci önerilerinin daha etkili bir yabancı dil öğretme öğrenme ortamlarını yaratmada katkı sağlaması, yaşanan sorunlara çözümler bulunması bakımından önemli görülmektedir.

Bu amaçlar doğrultusunda, çalışmada; "Ortaokul 7 ve lise 11. sınıf öğrencilerinin ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler nelerdir?" alt problemine yanıt aranmıştır.

Araştırmanın kuramsal çerçevesinde öğrenme, öğrenmeyi etkileyen faktörler, yabancı dil öğrenme, yabancı dil öğretimi ve program geliştirme, yabancı dil öğretimini etkileyen faktörler konularıyla ilgili yapılan çalışmalar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Yabancı dil öğrenme sürecinde hem yutiçi hem de yutdışında yapılan çalışmalar ve yabancı dil öğrenmeyi etkileyen faktörler incelenmiştir. Bunların sonucunda, alan yazında yabancı dil öğrenmeye ilişkin yapılan çalışmalarda dil öğrenmeyi birçok faktörün etkilediği görülmektedir. Bunlardan en sık karşılaşılanlar, araştırma sorularının da kapsadığı şekliyle öğrenme kaynaklarından kaynaklanan zorluklar, öğretimin niteliğinden kaynaklanan zorluklar, öğrenin kendisinden kaynaklanan zorluklar ve öğretme öğrenme ortamının psikolojik ve fiziksel özelliklerinden kaynaklanan zorluklar şeklinde gruplanarak incelenmiş ve araştırma sorusuna yön vermiştir.

Araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilindeki MEB'e bağlı devlet ortaokullarından 40 ortaokul 7. Sınıf öğrencisi ve 30 Lise 11.sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 70 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen çalışma grubunu ise, 55 ortaokul İngilizce öğretmeni ve 52 lise İngilizce öğretmeni olmak üzere toplamda 107 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır.

Veriler, gerkli izinler alındıktan sonra yüzyüze görüşme yolu ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Katılımcıların izni veriler, ses kayıt cihazına kaydedilerek daha sonra araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Elde edilen nitel verilerin analizi için MaxQda 12 programından faydalanılmıştır.

Araştırmadan elde dilen sonuçlara göre;

Ortaokul ve lise öğrencileri ile yapılan görüşme sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, her iki grubun öğrencilerinin ortak ve en sık yaşadıkları zorlukların; öğrenme kaynakları bakımından, İngilizce kitaplarının iletişim becerilerini ve öğrencilerin günlük hayatlarında kullanacakları metinleri içermemesi ve öğrencilerinin kullandıkları ders kitaplarının içeriğinin ilgilerini çekmemesidir. Öğretimin niteliği bakımından, derslerde görsel ve işitsel araç gereç kullanımı yetersizliği ve bu araç-gereçlere duyulan ihtiyacın olması, becerilere ilişkin yaşanan zorlukların en çok konuşma ve dinleme becerilerinde olması, derslerde dil öğrenme stratejilerine ve öğrenme yollarına yer verilmemesi, öğrencinin kendinden kaynaklanan zorluklar bakımından, İngilizce dersine okul dışında yeterli zaman ayıramamaları ve İngilizce öğrenme konusunda öğrencilerin kendilerine güven sorunu yaşamaları, dil öğrenme için istek ve ihtiyaç duyma konusunda güdülenme derecelerinin düşük olması ve öğretme-öğrenme ortamının özellikleri bakımından, öğretme-öğrenme ortamında yaşanan disiplin problemleri ve kalabalık sınıflar şeklinde tespit edilmiştir.

Ortaokul ve lise İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, her iki grubun öğretmenlerinin ortak olarak ve en sık yaşadıkları zorlukların öğrenme kaynakları ile ilgili yaşanan eksikliklerin olması,hem ortaokul hem de lise öğretmenleri içeriğin öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olmadığını ve kitapların dört dil becerisini kapsamadığını düşünmektedir.Bunun yanında, öğretimin niteliği bakımından, İngilizce ders saati yetersizliği, dil öğrenme stratejilerine yer vermemeleri, öğrenenden kaynaklanan zorluklara yönelik, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı olumsuz tutumları ve öğrencilerin düşük motivasyonlarının olması, öğrencilerin İngilizce dışındaki derslere daha fazla önem vermesi ve her iki grup da öğretmene değer vermeme ve sevgi eksikliği konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretme- öğrenme ortamının fiziksel ve psikolojik özelliklerinden kaynaklanan zorluklara ilişkin ise; kalabalık sınıfların olması ve dersliklerin fiziksel şartlarının yetersiz olması şeklindedir.

Öğrenciler genel olarak, derslerde öğretici ve eğlendirici etkinliklerin artırılmasını, teknolojinin daha etkilli kullanılmasını, derslerde daha çok dinleme ve konuşma gibi iletişimsel becerilere yönelik etkinliklerinin daha çok yapılmasını, derslerde İngilizce iletişim kurulmasını, sınıf mevcutlarının yeniden düzenlenmesini ve İngilizce öğrenme yollarının kendilerine öğretilmesini önermişlerdir.

Öğretmenler genel olarak, ders kitaplarının yeniden düzenlenmesini, ders saatlerinin artırılmasını, sınıf mevcutlarının azaltılmasını, kur sınıflarının oluşturulmasını, İngilizce öğretimi için yeterli fiziksel ortam ve araç gereç ve teknoloji desteği olmasını önermişlerdir.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, ortaokul 7 ve lise 11. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara ilişkin varılan sonuçlarla ilgili öğretmenlere, MEB'in ilgili birimlerine, program geliştirme uzmanlarına, öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaokul ve lise öğrencileri ile yapılan görüşme sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, her iki grubun öğrencilerinin ortak ve en sık yaşadıkları zorlukların dersin kauynaklarına yönelik olması, derslerde görsel ve işitsel araç gereç kullanımı yetersizliği, becerilere ilişkin yaşanan zorlukların en çok konuşma ve dinlemede olması, derslerde dil öğrenme stratejilerine yer verilmemesi, İngilizce dersine okul dışında yeterli zaman ayıramama ve öğretme-öğrenme ortamında disiplin problemleri şeklinde olduğu beklenmiş ve tespit edilmiştir.

Ortaokul ve lise İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, her iki grubun öğretmenlerinin ortak olarak ve en sık yaşadıkları zorlukların İngilizce ders saati yetersizliği, kalabalık sınıflar, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı olumsuz tutumları ve düşük motivasyon, öğrencilerin İngilizce dışındaki derslere daha fazla önem vermesi ve dersliklerin fiziksel şartlarının yetersiz olması olduğu beklenmiş ve tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Yabancı Dil Öğrenme, İngilizce Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler, Nitel Çalışma

Kaynakça

Akdoğan, S. (2010). *Türkiye'de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Aslantürk, S. (2011). *Anadolu liselerinden kullanılan yeni İngilizce Öğretim Programı ve Ders Kitapları Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi: Zonguldak ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak

Bayraktaroğlu, S. (2014). *Neden Yabancı Dil Eğitiminde Başarılı Olamıyoruz?* A. Sarıçoban ve H. Öz, (Ed.), *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?* 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13 Kasım 2012. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Ceyhan, E. (1982). *Türkiye Üniversitelerinde yabancı dil programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, A. ve Daloğlu, A. (2010). Evaluating an english language teacher education program through peacock's model. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 24-25.

Demirpolat, C.B. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimi ile imtihanı: Sorunlar ve çözümönerileri*.[Çevrimiçi:http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdfErişim tarihi: Kasım , 2015.]

Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (2), 55-80.

EF EPI (Education First English Proficiency Index) (2015). The world's largest ranking of countries by English skills. [Çevrim-içi: http://www.ef.co.uk/epi/, Erişim tarihi: 11 Ekim 2015.]

Gömleksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişiye etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis.* London: SAGE Publications.

Özer, Ö. (1999). İşbirlikli öğrenme ve öğrencilerin güdülenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi

Özkan, M.B. (2014). *Perceptions of language teachers about their teaching competences*. Master of Arts Thesis. Çağ University.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Soğuksu, A. F. (2013). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programındaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara yansıması.*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sözer, E. (1984). *Türkiye'deki üniversitelerde bilim-meslek alanlarına yönelik yabancı dil eğitimi. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Ankara Üniversitesi.

TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) (2013). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi.[Çevrimiçi:http://www.tepav.org.tr/upload/files/13993885191.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf Erişim tarihi: 15 Mayıs 2015].*

Uzun, K. (2014). *The age factor in foreign language acquisition: a comparison of the anxiety levels of high school and university students.(Unpublished* Master of Arts Thesis). Trakya University

Yaşar, Ş. (1990). *Yabancı dil öğretiminde programlı öğretim uygulaması*. Anadolu üniversitesi basımevi yayınları.

YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu) (2007). *Türkiye'nin Yüksek Öğretim Stratejisi.* Ankara.[Çevrimiçi:http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_strateji_kitabi/27077070-cb13-4870-aba1-6742db37696b, Erişim tarihi: 17 Mayıs 2016.]

(18385) Yedinci Sınıf Düzeyinde Öğrencilerin Sentezleyen Zihin ve Yaratıcı Zihin Özellikleri

MUSTAFA ALTINDAĞ
HACETTEPE ÜNİVERİSTESİ

NURAY SENEMOĞLU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim bir milletin, geleceğin dünyasında alacağı yeri belirleyen bir olgudur. Toplumlar günümüze kadar, nasıl bir gelecek istediklerinden yola çıkarak eğitim yapılarını düzenlemekteydiler. Ancak, Berliner (2008)'in VUCA (Volatile, Uncertain, Complex, and filled with Ambiguity; değişken, kararsız, karmaşık ve belirsizliklerle dolu kelimelerinin İngilizce karşılıklarının baş harfleriyle oluşturulan bir akronim) dünyası olarak adlandırdığı günümüzde, bilgi çok kısa sürede katlanarak değişmektedir ve bu değişim giderek hızlanmaktadır. Bilginin bu kadar hızlı değiştiği dünyada geleneksel yöntemlerle çağı yakalamanın imkânsız olduğunu fark eden bilim adamları, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği olan zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalara ağırlık vermişlerdir. Gardner (2007)'ın 1983 yılında Çoklu Zekâ Kuramı kitabını yayımlamasıyla başlayan tartışma günümüze kadar sürmüştür. Gardner, zekâyı tek bir özelik ya da kapasite olarak görmek yerine insanların sergilediği çoklu bir unsur olarak görülmesi gerektiğini savunmuştur.

3'üncü milenyumun başında bilim ve teknolojinin artan gücü; ekonomi, kültür ve sosyal yönden dünyanın birbirine kenetlenmesi; farklı geçmiş ve kültürlere sahip olan insanların sürekli dönüşüm ve etkileşim içinde olması; geleceğin dünyasında eğitimin ne kadar önemli olacağının kanıtıdır. Geleceğin zihinleri eğitimle biçimlenecektir. Gelecekte ne tür zihinlere ihtiyacımız olacaktır sorusunu Gardner (2009), beş zihin türünün çok gerekli olacağını belirterek cevaplamıştır: Disiplinli, sentezleyen, yaratıcı, saygılı ve etik zihinler.

Disiplinli zihin: Disiplinler insanoğlunun önemli başarılarıdır. Bireyin fiziksel, biyolojik ve sosyal olarak kim olduğuna dair temel soruların en mükemmel cevaplarıdırlar. Üzerlerinde uzmanlaşmak zordur ve uzun zaman alır (Gardner, 2004). Ezber bilgilerine sahip olmak, bireyin disiplinli zihne sahip olmasını sağlamamaktadır. Aksine disiplinli zihin, bir olayın tarihsel açıklamasının bilimsel açıklamasından farklı olduğunu, matematiğin gerçeklerinin tarihin gerçeklerinden farklı olduğunu anlamaktır (Gardner, 2009). Saygılı zihin: İnsanların, toplumların farklılıklarını ortadan kaldırmak mümkün değildir. Bunun yanında aralara barikatlar kurarak toplumları ayırmak da çözüm değildir. Bu noktada nefreti, kini bir yana bırakıp insanların farklılıklarını kabul etmeye, onlarla birlikte yaşamayı öğrenmeye, kendi grubumuz dışında olanlara da değer vermeye başlamalıyız. Bu uzlaşı ancak saygı anlayışıyla sağlanabilecektir. Farklı düşüncelere, kültürlere saygılı olarak çatışmaların önüne geçilebilecektir. Etik zihin: Eğitimin amaçlarından biri, bireyi hayata hazırlamak, dolayısıyla iş hayatına hazırlamaktır. İş hayatında alanında uzman ancak profesyonelce davranmayan birçok insan vardır. Kendi çıkarlarını ön planda tutarlar. Öte yandan, diploma sahibi olmadığı halde çevresinin takdirini kazanacak düzeyde profesyonelce davranan birçok insan vardır. Bu kişiler etik zihne sahiptirler. Etik zihne sahip kişiler beceriklidirler, sorumluluk sahibidirler, işlerine bağlıdırlar, etik bir yönelim sergilerler ve saygı görmeyi hak ederler. Sadece iş hayatı değil, iyi bir vatandaş olabilmek de etik bir yönelim gerektirir. (Gardner, 2006). Sentezleyen zihin: Günümüzde çok farklı kaynaklardan elde edilen bilginin birleştirilerek anlamlı bir bütün haline getirilmesi çok önemlidir. Bilgi kaynakları çok çeşitlidir ve insanoğlu her şeyin tutarlı ve bütünlük içerisinde olmasını istemektedir. Günümüzde, bilgi çok kısa sürede katlanarak değişmektedir ve bu değişim giderek hızlanmaktadır. Bu kadar çok miktarda bilginin anlamlı bir şekilde birleştirilerek insanlığın ihtiyacı olan tutarlı bir yapıya dönüştürülmesi ancak sentezleyen zihinlerle gerçekleştirilebilmektedir (Gardner, 2006). Yaratıcı zihin: Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yaratıcılık, tüm insanların değer verdiği yeni fikirleri üretme becerisidir. Bireyler, gruplar ve kuruluşlar sorunlara yeni ve etkili yaklaşımlar bulmak ve kuruluşun çevresiyle olan etkileşimini anlamak için yaratıcı olmak zorundadır (Allen ve Gerras, 2009). Geçmişte tutucu zihniyet tarafından çoğunlukla cezalandırılan yaratıcı zihin günümüzde peşinde en çok koşulan, en çok övgü alan bir özelliktir. Yaratıcı zihne sahip olan uzmanları barındıran firmalar ayakta kalabilmektedir (Gardner, 2006). Ne zaman bir çalışma, bir birey ya da grup tarafından alana özgü ve alanda herkes tarafından yenilikçi olarak görülüp uzun yıllar, alanda gerçek etki yaratırsa ancak o zaman yaratıcılık olarak düşünülebilir.

Bu araştırmanın başında, yedinci sınıf Matematik ve Fen Bilimleri öğretme-öğrenme ortamında öğrencilerin sentezleyen ve yaratıcı zihin özelliklerini ne düzeyde sergilediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu sayede elde edilen nitelikli bulguların, öğrencilerin sentezleyen ve yaratıcı zihin beceri düzeylerini artırmak için öğretme-öğrenme ortamında yapılacak düzenlemelere ışık tutması umulmuştur.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma tarama modeliyle yapılmış betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın çalışma grubu; Ankara İlinde düşük, orta ve yüksek başarı düzeyinde bulunan üç kamu ortaokulunun yedinci sınıf düzeyindeki, orta (3 sınıf) ve düşük (4 sınıf) başarı düzeyindeki okulun tüm yedinci sınıfları, yüksek düzey okulda ise rastlantısal olarak seçilen 4 yedinci sınıfından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısı 208'dir.

Çalışma grubunu oluşturan okullar belirlenirken, okul başarı düzeyleri, 2012 yılına ait Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Analiz Sonuçlarında (2014) yer alan okulların Matematik ve Fen Bilimleri dersi başarı ortalamaları dikkate alınarak belirlenmiştir. Orantısız Tabakalı Amaçlı Örnekleme Yöntemi kullanılarak 716 okul tabakalandırılıp düşük, orta ve yüksek başarı düzeylerine göre alt gruplar oluşturulmuştur (McMillan, 1996; Patton, 1990). Ortalamanın 1 standart sapma altından daha düşük başarı düzeyinde 132; ortalamanın 1 standart sapma altı ve 1 standart sapma üstü arasında 2 standart sapmalık dilimde yer alan orta başarı düzeyinde 434; ortalamanın 1 standart sapma üstünden daha yüksek başarı düzeyinde 150 okulun yer aldığı görülmüştür. Belirlenen bu alt gruplardan daha fazla bilgi elde edebilmek için amaçlı (eş zamanlı olarak veri toplanabilmesi için birbirine yakın mesafede) ve orantısız olarak birer okul belirlenmiş ve bu okullardan da orta (3 sınıf) ve düşük (4 sınıf) başarı düzeyindeki okulun tüm yedinci sınıfları, yüksek düzey okulda ise rastlantısal olarak 4 yedinci sınıf seçilmiştir. Seçilen sınıfların mevcutları; yüksek başarı düzeyindeki okulda 74, orta başarı düzeyindeki okulda 75 ve düşük başarı düzeyindeki okulda 59'dur.

Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Sentezleyen Zihin Algı Ölçeği, Matematik Başarı Testi ve Fen Bilimleri Başarı Testi ile toplanmıştır.

Bildiri Özeti

Öğrencilerin sentezleyen zihin özelliklerine ilişkin algı düzeyleri SZAÖ ile akademik başarı düzeyleri ise Matematik ve Fen Bilimleri Başarı testleriyle belirlenmiştir.

Sentezleyen Zihin Yeterlik Algı Ölçeği (SZAÖ)

Deneme formunun oluşturulması

Ölçme araçları hazırlanırken ilk aşamada K.K.T.C.'de bir devlet okulunda 12 saat ve Ankara'da bir devlet okulunda 12 saat olmak üzere toplam 24 saat süreyle yedinci sınıflarda yapılandırılmamış gözlem yapılmıştır. Gözlemler Matematik ile Fen Bilimleri derslerinde yapılmıştır. Gözlemler esnasında öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamında sergilediği sentezleyen ve yaratıcı zihin becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yapılacağı düzey göz önüne alındığında öğrencilerin yedinci sınıfta insanlık için ilk olan bir yaratıcılık sergilemesi çok mümkün görülmemektedir. Ancak, sınıf içerisinde özellikle öğretmeni ve daha üst öğrenim düzeyindeki öğrenciler tarafından bilinen bir hususu öğrenmeden önce kendisinin keşfetmesi bu çalışmada, sentez becerisi olarak değerlendirilmiştir.

Bu aşamadan sonra araştırmanın amacı yedinci sınıf Matematik ve Fen Bilimleri öğretme-öğrenme ortamında öğrencilerin sentezleyen zihin özelliklerini ne düzeyde sergilediğini ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

Deneme gözlemlerinden sonra, geliştirilen taksonomilerin Bloom ve diğerleri (1956) tarafından oluşturulan Bilişsel Alan Taksonomisi'nde sentez düzeyine denk olan düzeylerinde yer alan beceriler alanyazın taramasıyla belirlenmiştir. Gardner (2006) tarafından ortaya konan sentezleyen zihin özellikleri de dikkate alınarak 6 tema ve 54 maddeden oluşan ölçüt havuzu oluşturulmuştur.

Sonraki aşamada 6 tema, 54 maddeden oluşan ölçüt havuzu uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşler ışığında 5 tema, 31 maddeden oluşan ölçütlerin son hâli verilmiştir.

Ölçüt havuzu kullanılarak ölçeğin çatısı oluşturulmuştur. Maddelerin uygulamanın yapılacağı hedef kitlenin seviyesine uygunluğunu sağlamak için bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenine okutularak gerekli düzeltmelerle Türkçeye uygunluğu ve sadeleştirilmesi sağlanmıştır.

Sonraki aşamada 54 maddeden oluşan madde havuzu uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşüne başvurulan yedi uzmanın beşinden dönüt alınmıştır. Beş uzmanın görüşlerine göre %100 uyuşma olan maddeler ölçeğe alınmıştır. 17 madde görüşler ışığında tekrar düzeltilmiştir. Beşli likert tipinde hazırlanan ön deneme formunun son hâli 35 maddeden oluşturulmuştur.

Deneme uygulamasına Ankara'da bulunan 4 devlet ortaokulundan toplam 553 7. sınıf öğrencisi katılmış, elde edilen veriler analiz edilmiştir. Deneme uygulamasından alınabilecek minimum puan 35, maksimum puan ise 175'tir.

Deneme Uygulaması Verilerinin Analizi

Deneme formundan elde edilen puanların dağılımıyla betimsel istatistikler hesaplanmış, varyansın yüksek olması; puanların geniş bir ranjda dağılması; ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirine yakın olması deneme uygulamasından elde edilen puanların normal dağılıma yakın bir dağılıma sahip olduğunu göstermiştir. Güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,95 olarak hesaplanmıştır.

Çalışma grubunun büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış ve KMO değeri 0.96 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmadaki KMO değerinin çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bartlett testi sonucu 8491.56 (p<0.01) olarak tespit edilmiştir. Test sonucunun anlamlı olması ölçüm yaptığımız verilerin çok değişkenli normal dağılan evrenden geldiğini ve faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Tonta, 2007; Erdoğan ve diğerleri, 2007). Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda öz değerlere göre çizilen çizgi grafiği incelendiğinde ölçeğin tek boyutlu olduğu görülmüştür. Tek faktörle toplam varyansın %37,37'sini açıklayan deneme formunun tek boyutlu olduğu sonucuna varılmıştır.

İç ölçüte dayalı geçerliği test etmek için, %27'lik üst grupla %27'lik alt grubun deneme formundan aldığı puanların farklarına bakılmıştır. Alt grupla üst grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (t(298)=45.25, p<0,01). Ölçeğin iç ölçüte dayalı geçerliğinin yeterli düzeyde olduğu değerlendirilmiştir.

Nihai Ölçeğin Oluşturulması

Büyüköztürk (2002), faktör analizi sonunda madde seçiminde üç ölçütün kullanılmasını önermektedir.

Faktör yük değerleri 0,45 ya da daha yüksek olan maddelerin seçilmesi,

Tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olan maddelerin seçilmesi (Faktör yük değerleri arasındaki farkın en az 0,10 olmasına dikkat edilmelidir),

Ortak faktör varyansının 1,00'a yakın ya da 0,66'nın üzerinde olan maddelerin seçilmesi (Ancak uygulamada bunu karşılamak oldukça zordur).

Ayrıca Tezbaşaran'ın (1996) madde seçiminde önerdiği bir başka yol da korelasyona dayalı madde analizidir. Bu amaçla her maddenin ölçek puanıyla arasındaki korelasyon hesaplanır. Bir maddenin test ile korelasyonunun yüksek olması, o maddenin testin genelinin ölçmek istediği özelliği ölçtüğünün göstergesidir.

Bu kriterler ve ilgili alan yazın göz önünde bulundurularak nihai ölçeği oluşturmak için faktör yükleri 0.54'ün üzerinde olan 28 madde seçilmiştir.

Nihai Ölçeğin İstatistiklerinin Kestirilmesi

28 maddeden oluşan SZAÖ'nin betimsel istatistikleri deneme uygulaması verileriyle kestirilmiş, ölçek faktör analizine tabi tutulmuş, korelasyona dayalı madde analizi yapılmış, ölçek ve madde puanlarının %27'lik üst ve alt gruplar arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile incelenmiştir. Varyansın yüksek olması, puanların geniş bir ranjda dağılması; ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirine yakın olması deneme uygulamasından elde edilen puanların normal dağılıma yakın bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,94 olarak hesaplanmıştır.

Nihai ölçeğin çizgi grafiği incelendiğinde, birinci faktörde yüksek ivmeli bir düşüş meydana geldiği görülmüştür. Yatay çizgiler diğer faktörlere ait öz değerlerin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Bunun yanında tek faktör ölçeğin toplam varyansının %40,05'ini açıklamaktadır. Bu veriler nihai ölçeğin de tek boyutlu olduğunu göstermektedir.

Nihai ölçek maddelerinin faktör yükleri 0,54-0,71 arasında, madde-test korelâsyonları 0,51-0,67 arasında, ortak faktör varyansları 0,42-0,62 arasında ve % 27'lik üst ve alt grup puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu gösteren t değerleri 13,55-20,81 (p<0,01) arasında yer almaktadır. Bu veriler ölçeğin tüm maddelerinin tek boyutta toplandığını ve her maddenin testin tamamının ölçtüğü özelliği ölçtüğünü göstermektedir. Tezbaşaran (1996), ölçeğe alınacak maddelerin üst grupla alt grup puanlarını ayırt edebilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yapılan t testi sonucunda ölçek maddelerinin tümünün yeterli düzeyde ayırt edici olduğu görülmüştür.

Bulgular ve Yorum

Ölçekler, yedinci sınıflar, düşük düzey okulda 4 sınıf, orta düzeydeki okulda 3 sınıftan oluştuğu için düşük ve orta düzey okulda sınıfların tamamına, yüksek düzey okulda ise rastlantısal olarak seçilen 4 sınıfa uygulanmıştır.

Ölçeklerin betimsel istatistikleri incelendiğinde, Matematik ve Fen Bilimleri başarı ortalamalarının okulların başarı düzeyleri ile aynı sıralamaya sahip olduğu, ancak SZAÖ ortalamalarının okulların başarı düzeylerine benzer özelliklere sahip olmadığı görülmektedir. Öğrenci görüşlerine göre okullar arasında sıralamanın bu şekilde olmasının; özellikle yüksek akademik başarı düzeyindeki okul öğrencilerinin sentezleyen zihin becerilerini sergileme düzeylerine ilişkin kendilerinden beklentilerinin daha yüksek olması, düşük akademik başarı düzeyindeki okul öğrencilerinin ise sentezleyen zihin becerilerini sergileme düzeylerine ilişkin algılarının, gerçekte sahip oldukları düzeyden daha yüksek düzeyde olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Fen Bilimleri ve Matematik Dersi başarı puanları ile SZAÖ puanları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığı, okulların tüm yedinci sınıflarından elde edilen veriler kullanılarak incelenmiştir. SZAÖ puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Yüksek ve orta akademik başarı düzeyindeki okulların yedinci sınıf öğrencilerinin Matematik ve Fen Bilimleri dersleri başarı puanları ile SZAÖ puanları arasında p<0,05 ve

p<0,01 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ancak düşük akademik başarı düzeyindeki okulun yedinci sınıf öğrencilerinin Matematik ve Fen Bilimleri dersleri başarı puanları ile SZAÖ puanları arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığı (p>0,05) gözlenmiştir. Özellikle yüksek başarı düzeyindeki okulda Matematik ve SZAÖ puanları arasındaki ilişki ve orta düzey okulda Fen Bilimleri ve SZAÖ puanları arasındaki ilişkinin p <.01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Öğretme-öğrenme ortamında, bu derslerin öğretmenlerinin, öğrencilerin sentezleyen zihin becerilerini sergilemelerini sağlayacak etkinliklere çok yer verdiği ve öğrencilerin de sentezleyen zihin becerilerini sergilemek için çok çaba sarf ettikleri ve istekli oldukları gözlenmiştir (Altındağ, 2015). Bunun sonucu olarak akademik başarı ve SZAÖ puanları arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde anlamlı olduğu değerlendirilmektedir. Düşük akademik başarı düzeyindeki okulda ise öğretme-öğrenme ortamında, öğretmenin sınıf disiplinini sağlamak adına öğrencilerin çekinmelerine neden olacak sert davranışlar sergilediği de açıkça gözlenmiştir. Öğrencilerin her hareketleri disiplinsizlik gibi algılanıp sert şekilde uyarılarda bulunulduğu görülmüştür. Oysa, yapılan araştırmalarda, özellikle öğrencilere hiçbir yargılama olmadan fikirlerini özgürce ifade etme fırsatı verilmesinin, dersin zevkli olması ve öğrencilere eğlenceli gelmesinin öğrencilerin sınıf içi etkinliğini artırdığına (Koray, 2005; Korkmaz ve Kaptan, 2002); öğretmenlerin öğrencilere yönelik demokratik davranışlar sergilemesinin yaratıcıklarının gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir (Erdoğdu, 2006). Tüm okullarda aynı program uygulanmasına rağmen öğrencilerin sergilediği sentezleyen zihin beceri düzeylerinde farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu yönüyle sentezleyen zihni geliştirmeye yönelik davranış düzeylerinde programdan ziyade öğretmen niteliklerinin belirleyici olduğu söylenebilir.

Bunun yanında araştırmanın bir başka amacı da farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin sentezleyen zihin beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymaktır. Her başarı düzeyindeki okulda akademik yönden başarılı ve başarısız öğrencilerin bulunduğu göz önüne alınarak, bu öğrencilere ait verilerin göz ardı edilmemesi için, gruplar okul başarı düzeyleri yerine, öğrencilerin Matematik ve Fen Bilimleri başarı testlerinden aldıkları puanlara göre belirlenmiştir. Gruplar belirlenirken öncelikle Matematik ve Fen Bilimleri başarı puanları T puanlarına dönüştürülmüş ve her iki puanın aritmetik ortalaması alınmıştır. Daha sonra öğrenciler ortalama başarı puanlarına göre en yüksekten düşüğe doğru sıralanmış, sıralamada en üstte olan %27'lik ilk grup yüksek başarı düzeyi, en altta olan %27'lik grup düşük başarı düzeyi ve geri kalan %46'lık grup orta başarı düzeyi olarak belirlenmiştir. Yüksek, orta ve düşük akademik başarı düzeyindeki öğrencilerin SZAÖ puanlarının betimsel istatistikleri incelendiğinde öğrenci başarı düzeyi arttıkça SZAÖ puan ortalamalarının da arttığı görülmüştür. Farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. SZAÖ puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde öğrenci başarı düzeyine göre grupların SZAÖ puanlarının ortalamalarının birbirinden farklı olduğu ve bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı (F=10,07, p<0,01) olduğu görülmüştür.

Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testi uygulanmıştır. Ancak hangi testin yapılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonucu 1,61 (p=0,20>0.05) olarak tespit edilmiştir. Bu değer varyansların arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bu veriler ışığında varyansların homojen olduğu ve grup büyüklüklerinin farklı olduğu durumda kullanılan post-hoc testlerinden biri olan Scheffe Testi kullanılmıştır (McHugh, 2011). Scheffe Testi sonucu incelendiğinde yüksek başarı düzeyindeki öğrenciler ile düşük başarı düzeyindeki öğrenciler arasında yüksek başarı düzeyindeki öğrenciler lehine p<0,01 düzeyinde, orta başarı düzeyindeki öğrenciler ile düşük başarı düzeyindeki öğrenciler arasında orta başarı düzeyindeki öğrenciler lehine p<0,05 düzeyinde anlamlı farklar bulunduğu görülmektedir. Yüksek başarı düzeyindeki öğrenciler ile orta başarı düzeyindeki öğrenciler arasında ortalamalara ($\bar{X}$Yüksek=110,68, $\bar{X}$Orta=104,39) göre yüksek başarı düzeyindeki öğrenciler lehine fark olsa da, bu farkın anlamlı olmadığı (p>0,05) görülmüştür. Yüksek ve orta başarı düzeyine sahip öğrencilerin sentezleyen zihin becerilerine sahip olma düzeylerine dönük algılarının, düşük başarı düzeyine sahip öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca akademik başarı düzeyleri ile aynı özelliklere sahip olduğu için, sentezleyen zihin becerilerinin öğrenmeyi destekleyen faktörlerden biri olduğu ve öğretme öğrenme ortamında sentezleyen zihin becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri sergilemenin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Sonuçlar

Bu çalışmada, 28 maddelik güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,94 olan Sentezleyen Zihin Algı Ölçeği geliştirilmiştir. Bu bulgular ışığında, öğrencilerin sentezleyen zihin becerilerini ölçebilecek güvenilir ve geçerli bir ölçeğin geliştirildiği söylenebilir. Araştırmacıların öğretme-öğrenme ortamının sentezleyen zihin becerilerini geliştirme yönünden yeterliliğini ve bu becerileri geliştirmek için alınması gereken tedbirleri belirleyebilmek için SZAÖ'ni kullanabileceklerdir.

Ayrıca, yüksek ve orta akademik başarı düzeyindeki okulların yedinci sınıf öğrencilerinin Matematik ve Fen Bilimleri dersleri başarı puanları ile SZAÖ puanları arasında p<0,05 ve p<0,01 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu, ancak düşük akademik başarı düzeyindeki okulun yedinci sınıf öğrencilerinin Matematik ve Fen Bilimleri dersleri başarı puanları ile SZAÖ puanları arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığı (p>0,05) gözlenmiştir. Bunun yanında, yüksek başarı düzeyindeki öğrenciler ile düşük başarı düzeyindeki öğrenciler arasında yüksek başarı düzeyindeki öğrenciler lehine p<0,01 düzeyinde, orta başarı düzeyindeki öğrenciler ile düşük başarı düzeyindeki öğrenciler arasında orta başarı düzeyindeki öğrenciler lehine p<0,05 düzeyinde anlamlı farklar bulunduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Beş zihin alanı; sentezleyen zihin; matematik dersi; fen bilimleri dersi.

Kaynakça

Altındağ, M. (2015). Yedinci sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri derslerinde sentezleyen zihin özelliklerinin incelenmesi Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Berliner, D. C. (2008). The effects of high-stakes testing on the US economy, its educators, students, and culture [Bildiri], Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi konferans salonunda 27 Şubat 2008.

Bloom, B. S. (Ed.) (1956). Taxonomy of Educational objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York: Longmans, Gren and Company Inc.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. Eğitim Yönetimi Dergisi, 32, 470-483.

Erdoğan, Y., Bayram, S. ve Deniz,L. (2007). Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği: Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışması. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 4(2), 1-14. [Çevrim-içi: http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article /viewFile/335/247] Erişim tarihi 21.01.2008.

Erdoğdu M. Y. (2006). Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi www.e-sosder.com ISSN:1304-0278 Yaz -2006 C.5 S.17 (95-106)

Gardner, H. (2004). Discipline, Understanding and Community. Journal of Curriculum Stadies, 36 (2), 233–236.

Gardner, H. (2006). Five Minds for the Future. USA: Harvard Business School Press.

Gardner, H. (2007). Five Minds. Persona Excellence, 12 (10), 7-7.

Gardner, H. (2009). The Five Minds for the Future. School Administrator, 33 (2).

Korkmaz, H., Kaptan, F. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlkögretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 92-97.

Koray, Ö. (2005). Altı Düşünme Şapkası ve Nitelik Sıralama Tekniklerinin Fen Derslerinde Uygulanmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı 43, ss. 379-400.

McHugh, M. L. (2011). Multiple comparison analysis testing in ANOVA. Biochemia Medica 2011;21 (3):203-9. Erişim: 02.02.2015, Ebscohost.

McMillan, J.H. (1996). Educational Research: Fundementals for theConsumer. New York: HarperCollins CollegePublishers. [Çevrim-içi: http://ww2.odu.edu/~jritz/attachments/ edrefu.pdf] Erişim tarihi: 12.01.2014.

Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Beverly Hills, CA: Sage. [Çevrim-içi: http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Patton 1990.pdf] Erişim tarihi: 12.01.2014.

SBS Analiz Sonuçları. [Çevrim-içi: http://ankara.meb.gov.tr/www/sbs-ve-oss-analizleri/ icerik/42] Erişim tarihi:16.02.2014.

Tezbaşaran, A. A. (1996). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. Ankara :Türk Psikologlar Derneği.

Tonta, Y. (2007). Faktör analizi (Ders Sunusu). Erişim: 28 Nisan 2008, http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/courses/fall2007/sb5002/sb5002-12-faktor-analizi.pdf

(14752) İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Demografik Değişkenler ve Akademik Başarı Açısından İncelenmesi

BURAK BAZ
MEB

DÜNYA ŞEN-BAZ
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yaratıcı düşünme, problem çözme becerileriyle ilişkilendirilen bir düşünme stilidir. Literatürde farklı tanımları bulunmaktadır. Yaratıcı düşünmenin değerlendirilmesini sağlayan Guilford yaratıcı düşünmeyi ıraksak 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, ıraksak düşünme, problemi kavrama, yeni bir ürün ortaya koyma vs. şekilde sıralanabilir. Bu özelliklerin doğuştan sahip olunan yetilerle ilişkili olduğu gibi sonradan öğrenilen bilgilerle de küçük yaşlardan itibaren geliştirilebilir olduğuna inanılmaktadır (Davaslıgil, 1989).

Yaratıcı düşünme becerisinin gelişiminde bireyin sahip olduğu özelliklerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu özellikler bireysel ve sosyal faktörler olarak ikiye ayrılabilir. Bireysel özelliklerden cinsiyet (Ayyıldız, Potur & Barkul, 2009), yaş (Öncü, 2003), akademik başarının (Koray, Köksal, Özdemir & Presley, 2007) yaratıcılık ile ilişkisi çeşitli araştırmalarca incelenmiştir. Yapılan araştırmalar yaş grupları açısından değerlendirildiğinde ilkokul çağındaki öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ele alan sınırlı sayıda araştırma olduğu dikkati çekmektedir.

İlkokullarda yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde okul kültürü ve bağlamı anahtar rol oynamaktadır (Craft, Cremin, Hay & Clack, 2014). Bu nedenle bireyin içinde bulunduğu çevresel, sosyal faktörler de inceleme konusu olmuştur (Craft, 2001). Sosyal faktörler kapsamında akranlar, öğretmenler ve aile yer almaktadır (Turvey, 2006). Yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde öğretmenlerin öğretici rolünün ön planda olması sebebiyle daha fazla araştırılmıştır (Aslan & Arslan-Cansever, 2009; Akbıyık & Kalkan-Ak, 2014; Kılıç, 2017). Buna karşın ailenin rolü (Yapıcı, 2006), anne-baba öğrenim düzeyi ile ilişkisi (Can-Yaşar & Aral, 2011) bakımından yapılan araştırmalar sayıca daha azdır. Aile, çocuğun ilk eğitimini aldığı kurum olması bakımından önemlidir. Özellikle ilkokul öğrencilerinde ailenin yetiştirme stilinin bariz bir şekilde ortaya çıktığı söylenebilir.

Yaratıcı düşünme üzerinde etkili olan faktörlerden birisi de eğitim durumlarıdır. Öğrenme stilleri, bilgi düzeyi, motivasyon (Baker & Rudd, 2001) ve algı, hafıza (Runco, 2014) gibi temel bilişsel süreçler bunlar arasında sayılabilir Eğitim durumları içerisinde yer alan akademik başarının yaratıcılıkla ilişkisini inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Buna göre yaratıcı düşünme becerisi üzerinde yapılan deneysel çalışmaların akademik başarıya ve akademik becerilere olumlu katkı sağladığına ilişkin bulgular elde edilmiştir (Mourgues, Tan, Hein, Elliott & Grigorenko, 2016). Ayrıca akademik başarının yaratıcı düşünme becerisini anlamlı bir şekilde yordadığına dair araştırmalar da bulunmaktadır (Diener, Wright, Brehl & Black, 2016).

Yaratıcı düşünmeyi bağlamsal unsurlar bakımından ele almayı hedefleyen bu araştırmanın ilk amacı ilkokul 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 yaratıcı düşünme becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Eğitim sisteminde ilkokul kademesinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki öğrenciler dönem sonlarında sayısal karşılığı bulunmayan notlar (pekiyi, iyi vs.) almaktadır. Bu nedenle bu sınıflardaki öğrencilerin yılsonu not ortalaması elde edilememiştir. 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.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın verileri İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde yer alan bir ilkokuldaki 82 kız, 109 erkek toplamda 191 öğrenciden elde edilmiştir. Öğrencilerin yaş ortalaması yaklaşık olarak 7'dir.

Ölçme Araçları

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Form. E. Paul Torrance tarafından 1966 yılında geliştirilen ve Aslan (2001) tarafından Türkçe versiyonu oluşturulan test, sözel ve şekilsel yaratıcı düşünme performansını ölçümlemektedir. Testten 21

farklı boyutta yaratıcılık puanının yanı sıra toplam sözel ve şekilsel yaratıcılık puanı elde edilebilmektedir. Bu araştırma kapsamında testin şekilsel bölümü kullanılmıştır.

Şekilsel testin uyarlama çalışmasında ilkokul grubu üzerinde yapılan güvenirlik analizi sonuçlarına göre testin alt boyutları açısından Cronbach Alfa değerinin 0.50 ile 0.71 arasında değiştiği, 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 not ortalaması bilgilerini içeren bir form kullanılmıştır.

İşlem

Veriler 2016-2017 eğitim öğretim yılında Mart ayı içerisinde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilebilmesi için parametrik analizlerin varsayımları test edilmiş ve veri dağılımını çarpıklaştıran üç uç değer analiz dışı bırakılmıştır. Ardından veri dağılımının normalliği test edilmiştir. Gerekli koşulların sağlanmasının ardından gruplar arası ortalamaları karşılaştırabilmek amacıyla iki kategorili değişkenlerin analizinde t-testi kullanılmıştır. İkiden 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 Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Verilerin analizinin yapılabilmesi için öncelikle yaratıcı düşünme becerisi puanlarının normalliği test edilmiştir. Basıklık çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında yer alması veri grubunun normal dağılımdan anlamlı bir farklılık göstermediğine işaret etmektedir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2014). Bu kurala istinaden verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır.

Araştırmanın ilk problemi olan öğrencilerin demografik özelliklerine göre yaratıcı düşünme becerilerinin farklılaşmasının test edilmesi sonucunda 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 yapılmış ve elde edilen sonuca göre birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine kıyasla dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme puanları anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci problemi olan dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerisi puanları ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen sonuca göre iki değişken arasındaki ilişki düşük düzeyde ve anlamsız bulunmuştur. ($p>0.05$)

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada yaratıcı düşünme becerilerinde cinsiyet açısından kız öğrencilerin ve sınıf seviyesi açısından dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Ogurlu (2014) tarafından yapılan araştırmada kızların yaratıcı düşünme puan ortalamalarının daha yüksek bulunması bu bulguyu desteklemesine karşın Ulaş, Tedik ve Sevim (2014) tarafından cinsiyet açısından farklılaşma anlamlı bulunmamıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine bulunan farklılık ise soyut düşünme becerilerinin gelişmesiyle ilişkilendirilebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Çeliköz (2017) yaş bakımından anlamlı bir farklılaşma olmadığını gösterirken Öncü (2003)'nün yaşı daha büyük olan öğrencilerin lehine bulduğu farklılık bu sonucu destemeklemektedir.

Son olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerisi ile akademik başarısı arasındaki ilişki incelenmiş ve düşük düzeyde, anlamlı olmayan bir ilişkiye ulaşılmıştır. Sternberg (2003) yaratıcı düşünmenin öğretilmesinin, Özerbaş (2011) yaratıcı düşünmeye imkan tanıyan eğitim ortamının öğrencilerin okul başarısının artacağını iddia etmektedir. Bu araştırmada ise öğrencilerin akademik başarı ortalamaları (83.28) daha yüksek bulunurken yaratıcı düşünme becerisi ortalamasının (32.53) düşük olması dikkati çekmiştir.

Anahtar Kelimeler : yaratıcı düşünme, akademik başarı, ilkokul öğrencileri.

Kaynakça

Aslan, N. & Arslan-Cansever, B. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *TUBAV Bilim Dergisi, 2*(3), 333-340.

Ayyıldız-Potur, A. & Barkul, Ö. (2009). Gender and creative thinking in education: A theoretical and experimental overview. *ITU Journal of the Faculty of Architecture, 6*(2), 44-57.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Can-Yaşar, M. & 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.

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. & Clack, J. (2014). Creative primary schools: developing and maintaining pedagogy for creativity. *Ethnography and Education, 9*(1), 16-34.

Çeliköz, N. (2017). Okulöncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research, 2*(1), 1- 25.

Koray, Ö., Köksal, M.S., Özdemir & Presley, A. İ. (2007). The effect of creative and critical thinking based laboratory applications on academic achievement and science process skills. *Elementary Education Online, 6*(3), 377-389, 2007.

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.

Runco, M. (2014). *Creativity theories and themes: research, development and practice* (2.ed.). London: Elsevier.

Sternberg, R. J. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Eduactional Research, 47*(3), 325-338.

Turvey, K. (2006). Towards deeper learning through creativity within online communities in primary education. *Computers & Education*, 46, 309-321.

Ulaş, A. H., Tedik, G.& Sevim, O. (2014). İlkokul 4. sınıfta uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 331-350.

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

(15575) İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zekâları İle Etkin Vatandaşlık Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

SONGÜL TÜMKAYA
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

EDA HİŞMİ
MEB

ÖZET

Problem Durumu

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 arttırılabileceği gibi engellenebilir de. Yani bu dinamik özelliğinden dolayı zekâ, hem genetik mirasın hem de çevre koşullarının etkisiyle değişmez bir özellik göstermez (Davaslıgil, 2015).

Zekâ kavramının diğer bir bileşeni de duygulardır. Yaşanan duygular zihinde tecrübelerimiz olarak yer eder, böylelikle 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 geçekleşmez. Duyuları, duyguları yok sayarak tek yanlı zihinsel zeka ancak bir yere kadar geliştirilebilir (Yurdakavuştu, 2012).

Duygusal zeka kavramı en genel haliyle, kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını algılayabilme, bunlar arasında ayırım yapabilme yeteneği ve duyguları yönetme ve kontrol edebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir (Yaşlıoğlu, 2013). Yine duygusal zeka kavramı, 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 (Acar, 2001).

Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir (Turan, 2012). 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).

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)

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; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, büyüdüğü yerleşim birimi ve öğrenim gördükleri okulun sosyo ekonomik düzeyine göre duygusal zekâ düzeyleri ile etkin vatandaşlık davranışları açısından farklılık olup olmadığının incelenmesidir. Ayrıca duygusal zeka düzeyi ile etkin vatandaşlık davranış düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek araştırmanın amaçları arasındadır.

Araştırma Yöntemi

Betimsel nitelikte olan bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı'nda Hatay ili Antakya ilçesindeki 3 ilkokulun 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 107 kız, 104 erkek öğrenci olmak üzere 211 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir.

Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, 10 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği ve Etkin Vatandaşlık Ölçeği uygulanmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, öğrencinin büyüdüğü yerleşim birimine ilişkin sorular yer almaktadır. 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 güvenirlik analizlerinde ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .89 olduğu bulunmuştur. 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 güvenirlik katsayısı ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından.85 olarak bulunmuştur.

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.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zekâları İle Etkin Vatandaşlık Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Öğrenme duyu ve duygulardan bağımsız olarak geçekleşmez. Duyuları, duyguları yok sayarak tek yanlı zihinsel zeka ancak bir yere kadar geliştirilebilir (Yurdakavuştu, 2012). Duygusal zeka kavramı en genel haliyle, kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını algılayabilme, bunlar arasında ayırım yapabilme yeteneği ve duyguları yönetme ve kontrol edebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir (Yaşlıoğlu, 2013). Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir (Turan, 2012). 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). Hoskins (2006)'e göre etkin vatandaşlığın eğitim hedefinde herkesin eğitim ve öğretim sistemlerine erişimini kolaylaştırmak vardır. 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; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, büyüdüğü yerleşim birimi ve öğrenim gördükleri okulun sosyo ekonomik düzeyine göre duygusal zekâ düzeyleri ile etkin vatandaşlık davranışları açısından farklılık olup olmadığının incelenmesidir. Ayrıca duygusal zeka düzeyi ile etkin vatandaşlık davranış düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek araştırmanın amaçları arasındadır.

Betimsel nitelikte olan bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı'nda Hatay ili Antakya ilçesindeki 3 ilkokulun 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 107 kız, 104 erkek öğrenci olmak üzere 211 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, 10 Yaş Duygusal Zeka Ölçeği ve Etkin Vatandaşlık Ölçeği uygulanmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, öğrencinin büyüdüğü yerleşim birimine ilişkin sorular yer almaktadır. 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 güvenirlik analizlerinde ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .89 olduğu bulunmuştur. 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 güvenirlik katsayısı ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından.85 olarak bulunmuştur. 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.

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin duygusal zekaları ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Etkin vatandaşlık davranışı alt boyutları ile öğrencilerin cinsiyeti, baba eğitim düzeyi, büyüdüğü yerleşim birimi ve öğrenim gördükleri okulun sosyo ekonomik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile etkin vatandaşlık davranış düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde; ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâları ile etkin vatandaşlık davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla, araştırmanın literatüre bu noktada katkı sağlayacağı

söylenebilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur. Öğrencilerin etkin vatandaşlık davranış düzeylerinin arttırılabilmesi için duygusal zekânın gelişimi desteklenebilir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, Etkin Vatandaşlık, İlkokul Öğrencileri

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin duygusal zekaları ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Etkin vatandaşlık davranışı alt boyutları ile öğrencilerin cinsiyeti, baba eğitim düzeyi, büyüdüğü yerleşim birimi ve öğrenim gördükleri okulun sosyo ekonomik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile etkin vatandaşlık davranış düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde; ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâları ile etkin vatandaşlık davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla, araştırmanın literatüre bu noktada katkı sağlayacağı söylenebilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur. Öğrencilerin etkin vatandaşlık davranış düzeylerinin arttırılabilmesi için duygusal zekânın gelişimi desteklenebilir.

Anahtar Kelimeler : Duygusal Zekâ, Etkin Vatandaşlık, İlkokul Öğrencileri

Kaynakça

Acar, F. 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, İstanbul.

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.

Davaslıgil, Ü. (2015). *Kimler üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerdir*, Erişim Tarihi: 03.05.2017, http://www.tuzyeksav.org.tr/wp-content/uploads/2015/09/davasligil-umit-kimlerustun-zek%C3%A2li-ve-yetenekli-ogrencilerdir.pdf,

Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 17, Sayı 2,* s.77-96

Hoskins, B. 2006. Draft Framework on İndicators for Active Citizenship. Ispra: CRELL.

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), s.*191-220.

Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

(15900) Ön Lisans Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnançları ve Öznel iyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi

FATMA ÇELİK KAYAPINAR — MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

İLKNUR ÖZDEMİR — PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Mutluluk nedir? İnsanlar nasıl mutlu olurlar veya öznel iyi oluş, Antik Yunan'dan beri insanların ilgisini felsefenin de dikkatini çekmiştir (Tuzgöl-Dost, 2010). Öznel iyi oluş, ruh sağlığının pozitif yönünü temsil etmektedir ve mutluluk kavramının karşılığı olarak kullanılmaktadır (Doğan & Sapmaz, 2012). Öznel iyi oluş, bireylerin yaşam doyumlarına ve olumlu-olumsuz duygulanımlarına ilişkin genel bir değerlendirmedir. Bu değerlendirme, bireylerin olaylara verdikleri duygusal tepkileri, duygu durumlarını yaşam doyumları hakkındaki bilişsel yargılarını, evlilik ve iş gibi yaşam alanlarındaki doyumlarını içermektedir (Akt. Tuzgöl Dost, 2005). Yaşam doyumu boyutu, kişinin kendi seçtiği ölçütlere göre yaşamının niteliği hakkındaki bilişsel değerlendirmesini ifade etmektedir (Tuzgöl-Dost, 2010). Buna göre, genel olarak güven, cesaret, kararlılık, neşe, sevinç, heyecan gibi olumlu duyguları sık yaşayan; korku, kaygı, nefret, kin, tedirginlik, öfke gibi olumsuz duyguları az yaşayan ve evlilik, sağlık, iş yaşamı, cinsellik gibi çeşitli yaşam alanlarından memnuniyet duyan bireyler "mutlu" olarak nitelendirilebilir (Doğan & Sapmaz, 2012). Öznel iyi oluş hali bireyin öz yeterlik düzeyi ile ilişkilidir. Öz-yeterlik, bireylerin belirli bir işi gerçekleştirmek için ne kadar çaba harcayacaklarını, zorluklarla karşılaştıklarında bu işi ne kadar sürdürebileceklerini ve elde ettikleri başarı düzeyini sürdürmelerini etkileyen önemli bir unsurdur. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre bireyin kişisel özellikleri, içinde yaşadığı çevre ve davranışları birbirini etkileyen bir yapıya sahiptir. Bu etkileşim bireylerin yaşadıkları ortamın olanaklarını kullanma, karşılaştıkları engelleri aşma kapasitelerinin farklı olmasına sebep olmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilişsel teoriye göre, sosyal etkileşimin bireylerin öz-yeterlik inançlarını şekillendirdiğini belirtmektedirler (Morgil, Seçken, & Yücel, 2004). Bandura'ya göre öz-yeterlik başlıca dört kaynaktan meydana gelmektedir. Bunlar; doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlardır (Ergül, 2006). Bu kaynaklar doğrudan bireysel öz-yeterliği etkilemezler ancak bu bilgilerin bireysel olarak yorumlanması sonucunda öz-etkililik artar veya azalır (Albayrak Okçin & Gerçeklioğlu, 2013). Başka bir değişle öz-yeterlik inancının, hayatın değişik alanlarında, değişik durumlarında başarılı olmaya yönelik önemli yardımları olur (Certel, Bahadır, & Saracaloğlu, 2015). Yeterlik gibi temel psikolojik ihtiyaçları karşılama düzeyi arttıkça öznel iyi oluş düzeyi de artmaktadır (İlhan & Özbay, 2010).

Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi Acıpayam Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ve öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler (yaş, ccinsiyet, anne-baba eğitim seviyesi, algılanan ekonomik durum, algılanan aile tutumu, kardeş sayısı v.s) açısından incelendiği nicel bir çalışmadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi Acıpayam Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ve öz yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelendiği betimsel tarama yönteminin kullanıldığı nicel bir çalışmadır. Araştırma grubunu çeşitli ön lisans programlarında öğrenim gören 168 (87 kadın, 81 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla Tuzgöl (2004) tarafından geliştirilen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Schwarzer ve Jarusalem tarafından geliştiren ve Piko, Gibbons, Luszczynska ve Teközel (2002) tarafından lise öğrencilerine yönelik geçerlik çalışması yapılan 'Genel Öz Yeterlik Ölçeği (GÖÖ)' kullanılmıştır. Öznel İyi Oluş Ölçeği 46 maddeden oluşmaktadır ve ölçek maddelerinin 26'sı olumlu 20'si olumsuz ifade içermektedir. Olumsuz ifadelerin puanlanması tersine çevrilerek yapılmaktadır (Tuzgöl-Dost, 2004). Genel öz yeterlik ölçeği 10 maddeden oluşan 4'lü likert tipi bir ölçektir.

Verilerin analizinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmış Öznel iyi oluş ve öz yeterlik puanlarının normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlerin birden fazla bağımlı değişken üzerindeki etkisini (öznel iyi oluş, öz yeterlik) incelemek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. MANOVA'nın sayıltılarından varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği Box M testi ve Levene test ile incelenmiştir. Analiz sonucunda ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grup kovaryans puanlarının varyanslarının eşit olduğu görülmüştür. Bulgular doğrultusunda farkın kaynağına Bonferroni testi ile belirlenmiştir. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkinin ve yönünün belirlenmesinde korelasyon analizi yapılmıştır.

Yapılan çalışmada yaş grupları yükseldikçe ÖİOTP düşmeye başlamıştır ve kadınların ÖİOTP erkeklerden daha yüksektir. Literatür incelendiğinde Gündoğdu ve Yavuzer'in (2012) eğitim fakültesi öğrencilerine yaptığı çalışmada cinsiyet açısından kadınların öznel iyi oluş düzeyini kadınlarda X =168.71; erkeklere X =159.8 olarak Dilmaç ve Bozgeyikli (2009) kadınlarda 179,29; erkeklerde 168,18 olarak belirtmişlerdir. Bu çalışmalara benzer şekilde kadın ve erkeklerin iyi oluş düzeylerinin

cinsiyete göre farklılaştığını (Wood, Rhades, & Whelan, 1989; Kelley & Stack, 2000; Cenkseven & Akbaş, 2007) ve cinsiyetin etkilemediğini (Tuzgöl-Dost, 2010) belirten çalışmalar vardır. Dilmaç ve Bozgeyikli (2009) Öğretmen adaylarının sınıf düzeyinde öznel iyi oluş puanlarını (1. sınıf: 171,98 2. sınıf: 176,60; 3. sınıf: 178,26; 4. sınıf 171,89) belirtmiştir. 3. sınıfa kadar yaş ve öznel iyi oluş artmakta fakat 4. sınıftan itibaren öznel iyi oluş puanları düşmektedir. Yapılan çalışmada cinsiyet öznel iyi oluş düzeyinde etkili olduğunu sınıf düzeyi arttıkça öznel iyi oluş düzeyinin düştüğünü gösteren çalışmalar ile benzer sonuçlar bulunmuştur.

Aile tutumları incelendiğinde ilgisiz ve otoriter aile yapısına sahip katılımcıların ÖİOTP 'da benzer şekilde koruyucu ve demokratik katılımcılara göre düşük tespit edilmiştir. En yüksek ÖİOTP ve GOYTP ise demokratik ailede görülmüştür. GOYTP değerlendirildiğinde sırasıyla otoriter ve koruyucu ailelerin ilgisiz ve demokratik ailelerden düşük olduğu tespit edilmiştir. Tuzgöl-Dost (2010) Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin anne baba tutumu algıları hakkında belirttiği sonuçlar şu şekildedir. Türk öğrencilerde öznel iyi oluş düzeyleri algılanan anne tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken; Güney Afrika öğrencilerinin anne tutumlarında fark belirlenmiş ve demokratik anne tutumuna sahip bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Algılanan baba tutumuna göre ise, Güney Afrika üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Türkiye'deki üniversite öğrencilerinde ise demokratik olarak algılanan baba tutumu, öznel iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir. Demokratik anne-baba tutumunun öznel iyi oluş düzeyine etkilerinin olumu olduğunu belirten çalışmalar (Young, Miller, Norton, & Hill, 1995; Shek , 1999; Tuzgöl Dost, 2006) ile benzer sonuçlar bulunmuştur.

Aylık geliri 3000-4000 TL arasında olan ailelerde ÖİOTP en yüksektir ve bu seviyeye kadar gelir düzeyi arttıkça öznel iyi oluş düzeyi artma eğilimindedir fakat gelir düzeyi 4000 TL ve üzerine çıkmaya başladığında ÖİOTP düşmeye başlamıştır. GOYTP ise sırasıyla 3000-4000 ve 0-1000 TL geliri olan ailelerde en yüksek olarak belirlenmiştir. Gelir seviyesi 4000 TL ve üstüne çıktıkça ise GOYTP azalmıştır hatta en düşük seviyededir. Yani gelir seviyesinin artması GOYTP ve ÖİOTP üzerinde direkt bir etki yaratmamıştır.

Yapılan çalışmadaki bulgulara benzer olarak gelir düzey düşük olduğunda öznel iyi oluşunda düşük olduğunu belirten çalışmalar (Cummins, 2000; Gündoğdu ve Yavuzer, 2012) olmasına rağmen; bireyler temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir gelir düzeyine sahip olduklarında öznel iyi oluş düzeyi gelir düzeyi ile açıklanmakta yetersiz kalmaktadır (Oishi ve diğerleri, 1999). Yani gelir düzeyinin ülkede temel ihtiyaçları rahat karşılayacak düzeyde olması öznel iyi oluş düzeyini daha fazla arttırmıştır. Gelir düzeyi yükseldikçe iyi oluşta düşmeler meydana gelmeye başlamıştır. Yani öznel iyi oluş direk gelir düzeyi ile açıklanabilecek bir kavram olarak görülmemelidir.

Sonuç olarak çalışma yapılan değerlendirildiğinde kadınların erkeklerden özelliklede 22 yaş ve sonrasında ÖİOTP yüksek tespit edilmiştir. Kadınlar yıllar geçtikçe hayattan daha fazla hoşnut olma eğiliminde iken erkeklerde bu düzey düşmektedir. Ailelerin eğitim seviyesinin yükselmesi çocuklara karşı demokratik tutum sergileme, ailedeki çocuk sayısının 4 ve üzerinde olması da ÖİOTP arttırmaktadır. Ayrıca gelir seviyesi belli bir seviyeden sonra öznel iyi oluş ve öz yeterliğe olumlu yönde etkilememektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

168 katılımcının (kadın: 87; erkek: 81) öznel iyi oluş düzeyi K: 165,52 ve E:151,87 ve Öz yeterlik düzeyi K:33,09; E:31,49 olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların ailelerinin öğrenim düzeyi ilkokul seviyesindedir. ÖİOTP (öznel iyi oluş toplam puanı) ve GOYTP (genel öz yeterlik toplam puanı)' nın eğitim seviyesi yükseldikçe arttığı ilkokul düzeyindeki ailelerde en düşük olduğu belirlenmiştir.

ÖİOTP yaş grubunun yükselmesi ile düşme eğilimindedir. GOYTP ise kadınlar en yüksek değere 22 yaş ve üstünde ulaşmışlar. Erkek katılımcıların öz yeterlikleri ise 19-21 yaşından sonra belirgin şekilde azalma eğilimindedir. ÖİOTP 1. çocuktan 3. çocuğa doğru gidildikçe düşerken 4 çocuk ve üstündeki ailelerde tekrar yükselmektedir. GOYTP ise 3. Çocuklu ailelerde yüksek olduğu belirlenmiştir. Aile tutumları incelendiğinde ilgisiz ve otoriter aile yapısına sahip katılımcıların ÖİOTP 'da benzer şekilde koruyucu ve demokratik katılımcılara göre düşüktür.

Anahtar Kelimeler : Öznel iyi oluş, öz yeterlik, ön lisans

Kaynakça

Albayrak Okçin, F., & Gerçeklioğlu, G. (2013). Öğrencilerin Öz-Etkililik-Yeterlik Algıları ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 40-51.

Cenkseven, F., & Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk PDR Dergisi, 3*(27), 43-62.

Certel, Z., Bahadır, Z., & Saracaloğlu, S. (2015). Lise Öğrencilerinin Öz-Yeterlilikleri ile Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*, 307-318.

Cummins, R. (2000). Personal income and subjective well-being: A review. *Journal of Happiness Studies, 1*, 133-158.

Dilmaç, B., & Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 171-187.

Doğan , T., & Sapmaz, F. (2012). Kişilerarası İlişki Tarzları ve Öznel İyi Oluş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(3), 585-601.

Gündoğdu, R., & Yavuzer, Y. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Psikolojik İhtiyaçlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 115-131.

İlhan, T., & Özbay, Y. (2010). Yaşam amaçlarının ve psikolojik ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(32), 109-118.

Morgil, İ., Seçken, N., & Yücel, A. (2004). Kimya ögretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı degiskenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6*(1), 62-72.

Oishi, S., Diener, E., Suh , E., & Lucas, R. (1999). Value as a moderator in subjective wellbeing. *Journal of Personality, 67*(1), 157-184.

Piko, B., Bettina , F., Gibbons, F., Luszcynska , A., & Tekozel, İ. (2002). *Does Culture Matter? Cross-Cultural Comparison of smoking Patterns among Adolescents.* The 16th Conference of the European Health Psychology Society-Proceed

Shek, D. (1999). Parenting characteristics and adolescent psychological well-being: A longitudinal study in a Chinese context. Genetic, Social and General Psychology Monographs. *125*(1), 27-55.

Tuzgöl Dost, M. (2005). Öznel iyi oluş ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(23), 103–110.

Tuzgöl-Dost, M. (2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 35*(158), 75-89.

Wood, W., Rhades, N., & Whelan, M. (1989). Sex differences in positive well-being: A Consideration of emotional style and marital status. *Psychological Bulletin, 106*(2), 249-264.

Young, M., Miller, B., Norton, M., & Hill, E. (1995). The effect of parental supportive behaviors on life satisfaction of adolescent off-spring. *Journal of Marriage and Family, 57*(3), 813-822

(16232) Üniversiteler 2.Lig Hentbol Müsabakalarına Katılan Takımların Otomatik Düşünce ve Başarısı İlişkisi

ZEYNEP FİLİZ DİNÇ	KAMİL DİKİCİ	İLKNUR ÖZDEMİR	DEMET YÜKSEL
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ	MEB

ÖZET

Problem Durumu

Sporda, başarılı performans için fiziksel ve fizyolojik açıdan güçlü olmanın yanı sıra psikolojik (zihinsel ve duygusal) açıdan da güçlü ve sağlam olmak gerekir. Yüksek performans ve başarı; sadece fizik, teknik ve taktik bir hazırlıkla değil, aynı zamanda psikolojik hazırlık ve sosyal yaşamın düzenlenmesiyle gelmektedir. Sporda performans bir bütündür ve bu bütünlük içerisinde uyumu yakalamak gerekir (akt: Erdoğan, Zekioğlu, & Dorak, 2014)

Hentbol 30 dakikalık 2 devre şeklinde 6 saha oyuncusu ve 1 kaleci ile oynanan fiziki mücadelenin üst düzeyde olduğu bir takım sporudur. Oyun sırasında hızlı değişen pozisyonlar sporcuların ani karar verme ve problem çözme becerisinin gelişmiş olmasını gerektirir. Oyun içerisinde fiziksel özellikleri yeterli olmasına rağmen, oyuncular değişen koşullar karşısında kitlenebilmekte ve alternatif çözüm üretmekte zorlanabilmektedirler. Bu durum, oyuncuların yanı sıra takımın performansını da olumsuz biçimde etkileyebilir. Müsabakalar sırasında karşılaşılan problemlerin uygun biçim ve süreç içerisinde çözümlenmesi gerekir. Ayrıca sporcuların oynadıkları mevkilere göre görevleri ve sorumlulukları da farklılık göstermektedir. Orta oyun kurucuları ve kalecilerin maç esnasında sorumlulukları fazladır (İnce , Gürbüz, & Dikici, 2010). Oyun süresi, yarışma ortamı, oyuncuların pozisyonları, takım iş birliği gibi birçok karmaşık sürecin aynı anda ve en doğru şekilde yapılması gerekir. Araştırmalar hentbolda sürekli kaygı seviyesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Sürekli kaygı kişinin içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak yorumlama eğilimidir. Sportif performansta kaygı, sporcuların uyum yeteneklerini dikkat ve konsantrasyonlarını, kondisyon ve dengelerini, karar verme ve değerlendirmelerini, özgüven ve değerliliklerini, motivasyon ve aktivasyonlarını önemli ölçüde etkilenmektedir (akt: Nacar , İmamoğlu , Karahüseyinoğlu , & Açak, 2011). Diğer yandan sporcular ve takımlar hedefledikleri başarıya ulaşmaları halinde tatmin olma beklentileri karşılanmakta aksi durumda ise tatminsizlik ile birlikte hüsran ve hayal kırıklıkları oluşmaktadır. Tatmin doğrudan gözlenemeyen birey tarafından hissedilen zevk, iç huzuru anlatan kavramdır. Sporda tatmin, sporcuların yaptıkları spor branşlarından kişisel olarak ve sportif olarak beklentilerinin karşılığını alması demektir. Sporda dışsal ve içsel tatminden söz edilebilir. Dışsal tatmin maddi ödül, sosyal avantajlar, transfer gibi yollarla sağlanırken, içsel tatmin de sporcunun kendi yeterliliğinden ve gelişim düzeyinden memnun olmasıyla oluşur (Özdevecioğlu & Yalçın). Hentbol müsabakalarında performansı fiziksel ve fizyolojik faktörler dışında etkileyen birçok psikolojik bileşen (antrenör, beden dili, seyirci, aile, arkadaş, hakem, kişilik, iletişim, mola, beklenti) de etkilemektedir (Erdoğan, Zekioğlu, & Dorak, 2014).

Hentbol gibi takım oyunlarında sporcular başarısızlığı; takım arkadaşına, hakeme, seyirciye, ortam koşullarına, antrenördeki eksikliklere yansıtarak kendilerince çarpıtılmış çözüm yolları bulup huzurlu hissedecek şemalar oluşturabilir. Bu çarpıtılmış şemalar kişinin kendisini sorgulamadan başkalarını suçlamasına, bireysel olarak da gereken performansı ve çabayı sarf ettiğine inanmasına sebep olabilir. Daha kötüsü her yenilginin ve kaybın sorumluluğunu çarpıtılmış şemalar ile başka kişilere yüklemeyi alışkanlık haline getirebilir. Otomatik düşünce puanlarının düşük olması bireysel sorumluluk bilinci ile kişilerin başarı ve başarısızlıkta kendilerini de sorguladıklarını gösterir. Aksi durum ise müsabakalar sonrasında sorumlulukların yükleneceği kişileri aramaya sebep olacak psikolojik problemleri de beraberinde getirir.

Bu çalışma 2017-2018 Sezonunda Türkiye Üniversite Sporları 2. Lig Hentbol müsabakalarına katılan öğrencilerin otomatik düşünce kalıpları ile takım başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma grubunu 2017-2018 Üniversiteler 2. Lig Hentbol müsabakalarına katılan (5 kadın ve 10 erkek takımı) 18-24 yaş aralığında n=189 (68 kadın, 121 erkek) öğrenci oluşturmaktadır.

Üniversitelerin takım başarısı müsabaka sonucunda aldıkları sıralamaya göre belirlenmiş kadın takımları tek grup, erkek takımları ise A ve B olmak üzere kura ile 2 gruba ayrılmıştır. Takımların başarı sıralamaları müsabakalar sonunda puan sıralamasına göre belirlenmiştir. Kadın ve erkek takımları başarı sıralaması sırasıyla Atatürk, Yüzüncü Yıl, Erciyes, Erzincan ve Batman; Erkek A grubu Erzincan, Batman, Ağrı İbrahim Çeçen, Bingöl ve Antalya; Erkek B grubu Dicle, Celal Bayar, Yüzüncü Yıl, Gümüşhane, Pamukkale Üniversiteleri olarak belirlenmiştir.

Bireylerin kendine yönelik olumsuz değerlendirmelerinin sıklığını ölçme amacıyla Hollan ve Kendal (1980) tarafından geliştirilen Aydın ve Aydın (1990) ve Şahin ve Şahin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan Otomatik Düşünce Ölçeği (ODÖ) kullanılmıştır. Ölçek 1-5 arasında puanlanan 30 maddeden oluşmakta ve alınacak puan ranjı 150-30 arasındadır. Ölçekten

alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin otomatik olumsuz düşüncelerinin sıklıkla ortaya çıktığını gösterir (Savaşır & Şahin, 1997). Ölçeğin Türkiye uyarlamasında, Şahin ve Şahin (1992) Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını 0.93; madde toplam puan korelasyonlarını ise 0.35 ile 0.69 arasında ve Aydın ve Aydın (1990) 0,37 ile 0,85 arasında bulunmuştur. Ölçek kişinin kendine yönelik negatif duygu ve düşünceleri (2,3,7,8,17,18,21,23,24 ve 27.), şaşkınlık / kaçma fantezileri (13,14,15,19,20 ve 22.), kişisel uyumsuzluk ve değişme istekleri (9,26 ve 29.), yalnızlık/izolasyon (1, 4, 10 ve 28.) ve ümitsizlik (5,6,11,12,16,25 ve 30) olmak üzere 5 faktörden oluşmaktadır (Şahin & Şahin, 1992). Verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiş ölçekten alınan puanlar ile takım başarılarının karşılaştırmalarda Kruskal Vallis, ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Otomatik düşünceler belirli durum ve olaylara karşı kişinin zihninde şimşek gibi çakan ve hızla akıp giden düşünceleri ifade ederken (Leahy, 2004) çoğunlukla farkına varılmayan (Beck, 2005) ve refleks gibi aniden oluşan (Haaga, Dyck, & Donald, 1991) kişide olumsuz duygulara yol açan bilişsel yapının en yüzeyindeki düşüncelerdir (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979). Otomatik düşünceler bireyin kendisi, dünyası ve geleceği ile ilgili iç diyaloglarıdır ve bir olay karşısında bilinçli bir çaba göstermeden kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Türkçapar , 2007). Bu düşünceler belirli durumlarda o kadar sık ve yoğun şekilde tekrar eder ki bu düşüncelerin farkında olamayız (Leahy, 2004). Otomatik düşünceler çeşitli duygularla birlikte ortaya çıkabileceği gibi olumsuz duyguları da ortaya çıkarabilirler (Gökçakan & Gökçakan, 2005). Olumsuz otomatik düşünceler formüle edilmiş somut düşüncelerdir. Nesnel gerçekliğe uymamaları, amaca yönelik uygulamalardaki gibi belli bir mantıksal sıra izlememelerine rağmen oluşmayı sürdürürler (Haaga, Dyck, & Donald, 1991) Otomatik düşünceler de kendiliğinden oluşmaz. Bu düşüncelerin de altında daha kalıcı bilişsel tutumlar, yani inançlarımız yatmaktadır (Leahy, 2004). İrrasyonel inançlara dayanan, bireyin mantık süzgecinden geçmeyen ve birey tarafından sorgulanmadan doğruluğu kabul edilen bu düşünceler (Beck, 1995; Leahy, 2004) bireylerde kalıp yargılar oluşturarak rasyonel düşünme kapasitelerini zayıflatmaktadır (Gültekin , 2013). Çocukluktan itibaren çevremizle ilgili genellikle sorgulanmayan, doğruluğu önceden kabul edilmiş, bilişsel süreçlerimize yön veren bazı temel inançlar geliştiririz (Beck, 1995; Leahy, 2004). Bu inançlar düşüncelerimizin içeriğini ve rengini belirleyen "öz"ü ifade ederken değişime karşı dirençli, genelleyici ve toptancı bir özellik gösterirler (Gültekin , 2013). Temel inançlar yerleşmiş ve köklü inançlardır (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979). Otomatik düşünceler ise ara inançlar vasıtasıyla oluşmaktadır. Beck (2001) temel inançlara kıyasla ara inançların (varsayımların) değişmeye daha yatkın olduğunu belirtmektedir. Otomatik düşünceler yüzeydeki ve daha kolay ulaşılabilen düşünceleri ifade ederken (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979), inançlar daha zor ulaşılabilen daha derindeki düşünceleri ifade etmektedir. Kişi kendisine ilişkin yaşadığı deneyimlerden de yola çıkarak "beceriksiz birisiyim" şeklinde temel inanç geliştirmiş olabilir. Böyle bir inanç bir defa geliştikten sonra artık belirli durum ve olaylara karşı getirilecek yorumlar ve bu yorumlara bağlı olarak ortaya çıkacak duygu ve davranışlar bu temel inançtan etkilenecektir (Beck, 1995; Leahy, 2004).

Literatür incelendiğinde bireylerin otomatik düşünce puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını, kadın ve erkek tüm bireylerde benzer şekilde gözlenebilir nitelikte olduğu belirtmiştir (Tümkaya , Çelik, & Aybek, 2011; Şirin & Izgar, 2013; Oruç, 2013). Ayrıca otomatik düşünce puanları ile iletişim becerileri algısı puanları arasında orta düzeyde ve negatif yönlü ilişki vardır (Şirin & Izgar, 2013). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerilerinin yüksek olması (Tepeköylü, Soytürk, & Çamlıyer, 2009) nedeniyle otomatik düşünce puanlarının düşük olması beklenir. Fakat müsabakaya katılarak derece yapıp bir üst lige çıkan takımlarda (grup 1. leri) iletişim algısı otomatik düşünceleri engellememiştir. Benzer durum hemşireler içinde geçerlidir. Yani iletişim becerileri yüksek olmasına rağmen otomatik düşünce puanları da yüksektir (Şirin & Izgar, 2013).

Olumsuz otomatik düşüncelerin, iletişim becerisine olan etkisi benzer kavramlar göz önüne alınarak değerlendirildiğinde, olumsuz otomatik düşüncelerin neden olduğu kaygı, sosyal kaygı, öfke gibi duygulara sahip olan bireylerde sosyal beceri yetersizliğine neden olabilmektedir. (Bernard, 1990). İşlevsel olmayan bilişsel yapılar ile sosyal beceriler arasındaki ilişkiye işaret eden çalışmalarda; mantık dışı inançlar (Monti, Zwick, & Warzak, 1986), bilişsel çarpıtmalar (Nas, Brugman, & Koops, 2005) ve mükemmeliyetçilik arttıkça (Flett, Hewitt, & De Rosa, 1996) algılanan sosyal beceriler azalmaktadır. Bu beceri azalmaları müsabakalar sırasında da kendisini gösterip hızlı sinirlenme, bireysel karar verme, takım oyunu kuramama, doğru pozisyon alamama, yüksek başarı beklentili atışların başarısızlıkla sonuçlanması gibi istenmeyen durumların yaşanmasına sebep olur. Yavuzer & Karatas (2013) öfkenin, fiziksel saldırganlık ile otomatik düşünceler arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini ve öfke yönetiminin fiziksel saldırganlığın önlenmesi açısından çok önemli olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak otomatik düşünceler başarı sağladıkça tatmin olan bir takım oluşmasına neden olur. Başarısızlık ile sonuçlanan durumlarda takım ruhunun kaybedilmesine, sporda fairplay ilkesine uygun davranışları gösterememeye neden olur. Takım üyeleri başarısızlığın sorumluluğunu göğüsleyip çözüm bulmak yerine bir yerlerde suçlu aramaya başlarlar. Bu mantık hatalarına inanma eğilimi psikolojik problemleri de beraberinde getirir.

Beck'in psikolojik problemlerin ve depresyonun oluşumunda; kişinin kendisine, çevresine ve geleceğine ilişkin olumsuz bir tutum içinde olması, temel inanç şemaları ve şemaların içinde yer alan temel inançlarla uyumlu şekilde kişinin kendisine ve çevresine karşı ürettiği bilişsel çarpıtmalar yatmaktadır (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979). Ayrıca Bilişsel modeli geliştiren uzmanlar çeşitli duygusal sorunlara yol açan çok sayıda bilişsel çarpıtma ve irrasyonel düşünme tespit etmiştir. Leahy (2004) en yaygın görülen bilişsel çarpıtmaları; beyin okuma, falcılık, felaketçilik, etiketleme, olumlu şeyleri önemsememe, olumsuz

filtre, aşırı genelleme, iki uçtan birinde düşünme, olması gerekenler, kişiselleştirme, suçlama, haksız mukayese, pişmanlık yöneltme, ya şöyle olursa, duygusal muhakeme, yargı odaklanması, kurtulma yetersizliği olarak bildirmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Hentbolcuların otomatik düşünce puan ortalamaları (n=189; 65,95) kadınların (n=68) ve erkeklerin (n=121) otomatik düşünce puan ortalamaları (62,05; 68,14) olarak belirlenmiştir. Cinsiyete göre otomatik düşünce puanları ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Üniversitelerin kendi içlerinde otomatik düşünce puanları sıra ortalaması en yüksek olan Dicle (155,89); Erzincan (106,38) erkek takımları ve Batman (121,09); Erzincan (92,25) Üniversiteleri kadın takımıdır. Erkek ve kadın takımlarında sırası ile en düşük otomatik düşünceye sahip olan Üniversiteler ise Pamukkale (39,86); Celal Bayar (69,21) ve Erciyes (55,61); Atatürk (76,84) olarak belirlenmiştir.

Müsabakayı 1. olarak tamamlayan (erkek A-B ve kadın grupları) takımların; otomatik düşünce puanları sıra ortalamaları (17,38; 31,68; 12,81) olarak belirlenmiş ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Sırasıyla 2.olan takımların sıra ortalaması (23,80; 16,89; 20,37) ve 3. olan takımların sıra ortalaması (16,14; 20,14; 10,78)'dir. Müsabakayı 2. ve 3. olarak tamamlayan takımların otomatik düşünce ortalaması arasındaki fark anlamlı değildir.

Anahtar Kelimeler : Hentbol, otomatik düşünce, 2.Lig

Kaynakça

Aydın, G., & Aydın, O. (1990). Otomatik Düşünceler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Psikoloji Dergisi, 7*(4), 51-57.

Beck, A., Rush, A., Shaw, B., & Emery, G. (1979). *Cognitive Therapy of Depression.* New York: The Guilford Press.

Beck, J. (2001/1995). *Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Ötesi (Cognitive Therapies and Beyond).* (N. Şahin, Çev.) Türk Psikologlar Derneği Yayını.

Bernard, M. (1990). Rational- emotive therapy with children and adolescents: Treatment strategies. *School Psychology Review, 19*, 294-303.

Erdoğan, N., Zekioğlu, A., & Dorak, F. (2014). Hentbol antrenörlerine göre sporcuların performansını psikolojik yönden etkileyen faktörler nelerdir? Nitel çalışma. *International Journal of Science, Culture and Sport, Özel*(1), 194-207.

Flett, G., Hewitt, P., & De Rosa, T. (1996). Dimensions of perfectionism, psychosocial adjustment, and social skills. *Personality and Individual Differences, 20*, 143-150.

Gökçakan, Z., & Gökçakan, N.(2005).Depresyonda Bilişsel Terapi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 91-101.

Gültekin, M. (2013). Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirme Programının Lise Öğrencilerinin Otomatik Düşünceleri Üzerindeki Etkisi. *Doktora Tezi*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Haaga, D., Dyck, M., & Donald, E. (1991). Empirical status of cognitive theory of depression. *Psychological Bulletin, 110*(2), 215-236.

İnce, G., Gürbüz, T., & Dikici, K. (2010). Üniversiteler Hentbol B Kategorisindeki Takımların Mevkilerine ve Demografik Özelliklerine Göre Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. *188*, 282-295.

Leahy, R. (2004). *Bilişsel Terapi ve Uygulamaları.* (H. Hacak, M. Macit,, & F. Özpilavcı, Çev.) İstanbul: Litera Yayıncılık.

Monti, P., Zwick, W., & Warzak, W. (1986). Social skills and irrational beliefs: A preliminary report. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 17*, 11-14.

Nacar, E., İmamoğlu , O., Karahüseyinoğlu , M., & Açak, M. (2011). Hentbolcuların Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Degişkenler Açısından Araştırılması. *e-Journal of New World Sciences Academy, 6*(1), 1-12.

Nas, C., Brugman, D., & Koops, W. (2005). Effects of the EQUIP programme on the moral judgement, cognitive distortions, and social skills of juvenile delinquents. *Psychology, Crime & Law, 11*, 421- 434.

Oruç, T. (2013). Üniversite Öğrencilerinde Psikososyal Değişkenlere Göre Yalnızlık İle Otomatik Düşünceler İlişkisinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdevecioğlu, M.,& Yalçın, Y. (tarih yok). Spor tatmininin sporcularin stres ve saldirganlik düzeyleri üzerindeki etkisi. *Beden Egitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 4*(1).

Savaşır, I., & Şahin, N. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Şahin, N., & Şahin, N. (1992). Reliability and validity of the Automatic Thoughts Questionnaire. *J Clin Psychology, 48*(3),334-340.

Şirin, H., & Izgar, H. (2013). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri ve Olumsuz Otomatik Düşünceleri Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online, 12*(1),254-266.

Tepeköylü, Ö., Soytürk, M., & Çamlıyer, H. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerisi algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 7*(3), 115-124.

Tümkaya, S., Çelik, M., & Aybek, B. (2011). Lise Öğrencilerinde Boyun Eğici Davranışlar, Otomatik Düşünceler, Uyumsuzluk ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi.*Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(2),77-94.

Türkçapar , M. (2007). *Bilişsel terapi temel ilkeler ve uygulama.* Ankara: HYB Yayıncılık.

Yavuzer, Y., & Karatas, Z. (2013). The mediating role of anger in the relationship between automatic thoughts and physical aggression in adolescents. *Turk Psikiyatri Dergisi, 24*(2),117.

(16277) 5. Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgusuna Yönelik Metaforik Algıları

SEDA AYDIN ELMAS
MEB

ERGÜL DEMİR
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okulların nasıl olması gerektiği sorusu sürekli gündemde olan bir tartışma konusudur. Eğitim kurumları olarak okullar, sürekli yeniliğe açık, bilginin üretildiği, kullanıldığı ve geliştirildiği, takım çalışması ile insana güven sağlayan, toplumun yeni bilgi ihtiyaçlarının karşılandığı, çok işlevli bir yapıda olmak zorundadır.

Bugün artık çok sayıda okulun yeni reformların gerektirdiği öğrenme türünü üretemediği ileri sürülmektedir. Gerekli öğrenmeyi üretememe, okulların bunu istememelerinden çok, onu nasıl yapacaklarını bilememelerinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle okulların yeniden yapılandırılmasına duyulan gereksinim giderek artmaktadır. Yeniden yapılanma sürecinin sağlanması, okulun hem öğrenci hem de öğretmen için gerçek anlamda bir "okul" olması demektir (Leithwood ve diğerleri 1998). Bu bağlamda, okulun en önemli paydaşları olan öğrencilerin ve öğretmenlerin okula yönelik düşüncelerini, okul deneyimlerini nasıl yorumladıklarını ve okuldaki rollerinin neler olduğu konusundaki düşüncelerinin ortaya çıkarılması önemlidir.

Okullar, sembolik unsurların bulunduğu kurumlardır. Bu sembollerden birisi de metaforlardır. Metaforlar, insanların, hayatı, çevreyi, olayları ve nesneleri nasıl gördükleri, varlıkları benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak düşünülmektedir (Cerit, 2008). Bu yönüyle bakıldığında, metaforlar bir algı aracı olarak görülebilmektedir.

Eğitim süreçlerini anlamak ve araştırmak, öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin, velilerin ya da okul çalışanlarının eğitimle ve eğitim uygulamaları ile ilgili algılarını metaforlar aracılığıyla incelemek, anlamak ve açıklamak mümkündür (Yob, 2003). Çocukların belirli konular hakkında iç dünyalarını anlamak, belirli olay, kişi, olgu, durumlar hakkında ne düşündüklerini öğrenmek, yine belirli olay, kişi, olgu ve durumlara ne tepki verdiğini öğrenmek için metaforlar en etkili veri toplama yöntemlerinden birisi olabilir. Örneğin, çocuklara resim çizdirmek kullanılacak yöntem olarak tercih edilebilir. Burada resimde nelerin çizildiğinden veya resmin basit veya karmaşık olmasından ziyade çocuğun çizdiği resmini nasıl açıkladığı veya nasıl yorumladığı asıl veriyi oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çocukların bütün çizimlerinden onların kişilikleri, algıları, değer yargıları ve davranışları hakkında pek çok bilgi elde etmek mümkündür (Yavuzer, 2015).

Son yıllarda Türkiye'de eğitim ve okul konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, metaforlara dayalı fazla sayıda çalışma olduğu göze çarpmaktadır (Ogurlu, Öpengin ve Hızlı, 2015; Akkaya, 2012; Aydoğdu, 2008; Balcı, 1999). Bu çalışmalarda bireylerin farklı konular hakkında nasıl düşündüklerini görmek ve problemi tanımlamak ve problem yönelik çözüm önerilerini ortaya koymak için yeni bakış açıları yaratmada metaforlara başvurulmuştur. Sınırlı sayıda araştırmada veri toplama aracı olarak çizimlere/resimlere başvurulduğu görülmüştür (Karaşahinoğlu, 2015; Karaşahinoğlu, 2015; Yalçın ve Erginer, 2014). Eğitim alanında çalışan araştırmacılar metaforları, eğitim uygulamalarındaki mevcut durumu anlamak ve açıklamak için kullanılabilecek çok güçlü araçlar olarak görmektedirler.

Alan yazında özellikle ortaokul kademesinin ilk aşaması olan beşinci sınıf öğrencileri tarafından bir bütün olarak nasıl algılandığına ilişkin çalışmalara çok az yer verildiği görülmüştür. Oysa bu tür çalışmalar, eğitim sürecini ve bu sürecin önemli bir öğesi olan okulu, bu sürecin öznesi olan öğrencilerin gözüyle görmek, onların duyuş, düşünüş ve algılayışını belirlememize, dolayısıyla bu alanda var olan problemlerin ortaya çıkarılmasında önemli veriler sağlaması açısından öğretme–öğrenme sürecinin zenginleşmesine önemli katkılar sunabilecektir.

Bu çalışmada da öğrencilerin okul algılarının ortaya çıkarılmasında öğrencilerin yazılı ifadelerinin yanı sıra öğrencilerin zihinlerindeki okul algısını görselleştirip somutlaştırması açısından çizimlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda bu çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin okula yönelik algılarını kurdukları metaforlar üzerinden tanımlamak üzere, okula yönelik yazılı anlatımlarında ve çizdikleri resimlerde kullandıkları metaforların neler olduğunun belirlenmesi ve bunların tematik gruplarda toplanarak değerlendirmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseniyle gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin okul sürecindeki deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları bu araştırmanın odağını oluşturmuştur. Bu kapsamda ele alınan olgu, okul algısıdır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bir özel okulda öğrenim gören 44 öğrenci ile bir devlet okulunda öğrenim gören 41 öğrenci olmak üzere toplam 85 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin okula yönelik

algılarının ortaya çıkarılması için araştırmacılar tarafından "Okul Algısı Formu" geliştirilmiştir. Geliştirilen form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin, "Okul … gibidir. Çünkü …" , "Okul … gibi kokar. Çünkü …", "Okulda … gibi hissediyorum. Çünkü …", "Okul … rengi gibidir. Çünkü …" şeklinde verilen ifadelerdeki boşluğu tamamlamaları ve benzetme nedenlerini bir ya da iki cümle ile açıklamaları istenmiştir. İkinci bölümde ise öğrencilerin okulla ilgili düşüncelerini yansıtacağı bir resim çizmeleri ve neden bu resmi çizdiklerini kısaca açıklamaları istenmiştir.

Veri toplama aşamasında, çalışma grubuna dahil olan öğrencilerin branş/sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı ve uygulamaların nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi verilmiştir. Öncelikle hazırlanan okul algısı formunun ilk bölümü araştırmacılar tarafından yaklaşık on beş dakikada uygulanmıştır. Daha sonra formun ikinci bölümü olan resim çizdirme kısmı uygulanmıştır. Uygulamalar bir ders saatinde (40 dk) tamamlanmıştır.

Verilerin analizinde, elde edilen yazılı ve görsel dokumanlar, dokuman analizi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin okulu nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak için yazılı ve resimsel ifadeler bir arada değerlendirilmiştir. Çizimlerde anlatılmak istenenlerin yazılı ifadelerle birlikte değerlendirilmesi ile daha nitelikli veriler elde edilmiştir.

Bu çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin okul kavramına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Öğrencinin yaşamının önemli bir parçası olan okul olgusunun öğrenciler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi öğretme öğrenme sürecinin planlaması açısından önem taşımaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden "olgu bilim" ile uyumludur. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 öğretim yılının güz döneminde farklı illerde öğrenim gören 44 özel okul öğrencisi ve 41 devlet okulu öğrencisinden oluşan toplam 85 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Okul Algısı Formu aracılığıyla elde edilen veriler, doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. Öğrencilerin, okul kavramına ilişkin ürettikleri yazılı metaforlarında, "ev", "aile", "eğlendiren", "güvende" ve "mutlu hissettiren bir yer" gibi olumlu algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Az sayıda "esir", "hapishane", "sınav" metaforlarının kullanıldığı görülmüştür.

Görsel metaforlarında okulu daha çok "oyun alanı", "eğlenceli bir yer" olarak gördükleri belirlenmiştir. Ancak "sıkıcı bir yer" metaforunun sıkça kullanıldığı görülmüştür. Ortaokulun ilk kademesi olan beşinci sınıf öğrencilerinin geliştirdikleri metaforlar, okulun öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini anlamak açısından önemli göstergeler olarak kabul edilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin ürettikleri yazılı metaforlar incelendiğinde, okulla ilgili olarak, "ev", "aile", "eğlendiren", "güvende" ve "mutlu hissettiren yer" gibi olumlu algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Çok az sayıda "esir", "hapishane", "sınav" metaforları kullanılmıştır.

Görsel metaforlar ise en fazla çizim içerenden en az çizim içeren kategoriye doğru "Eğlence", "Baskı", "Mutluluk", "Aile", "Başarı", "İçerik", "Kültür", "Meslek", "Kaygı", "Gelecek ve hayat" ögesi şeklindedir. Yazılı metaforlardan farklı olarak, "Kültür ögesi" kategorisi yer almaktadır. Bu kategoride öğrencilerin Türk Bayrağı, tören, İstiklal Marşı, Atatürk'e saygı ile ilgili şekiller, semboller kullandıkları görülmüştür.

Araştırma sonucunda öğrencilerin, "okul" olgusuna yönelik algılarının daha çok olumlu yönde olduğu görülmüştür. Görsel metaforlarda baskı unsuru olarak algılanabilecek olumsuz metaforların görülmesinin nedeni derinlemesine incelenmelidir. Öğrencilerin okula yönelik algılarının belirlenmesi konusunda yapılan bu çalışmanın bulguları eğitim paydaşlarının bu konuda yapacakları benzer çalışmalarda yol gösterici olabilir. Ortaokulun ilk kademesi olan öğrencilerin olumlu algılarının sınıf düzeyi arttıkça olumsuz hale gelmesinin nedenleri araştırılıp bu durumu önlemeye yönelik çalışmalara yer verilebilir.

Anahtar Kelimeler : Okul, algı, okul algısı, metafor, olgu bilim

Kaynakça

Akkaya E. (2012). Ortaöğretim öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yoluyla analizi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers, and parents from four selected schools (in Ankara)*. (Doktora Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden alınmıştır.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.

Karaşahinoğlu, A. (2015). *Öğrencilerin metaforik sınav algıları ile velilerin okula yönelik görüşleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden alınmıştır.

Karaşahinoğlu, T. (2015). *Ortaokullarda beden öğretmenine ilişkin metaforik algılar. (Yüksek Lisans Tezi).* https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden alınmıştır.

Leithwood, K., Leonard, L ve Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34 (2), 243-276.

Ogurlu, Ü., Öpengin, E. ve Hızlı, E. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin okul ve öğretmene ilişkin metafor algıları. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 46, 67-83.

Yalçın, M. ve Erginer, A. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü algılarına ilişkin yaptıkları çizimler. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 270-285.

Yavuzer, H. (2015). *Resimleriyle çocuk*. Ankara: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies In Philosophy and Education*, 22, 127-138.

(16304) Kişiler Arası İletişim, Sosyal Medya ve Yalnızlık

CEM ŞAHİN
MEB

NİHAT ÇALIŞKAN
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknoloji ve yaşam tarzının değişmesi kişiler arası iletişimi de değiştirmiştir. Çağımızın vazgeçilmezi olan internetin hayatımıza girmesi ile birlikte iletişim araçlarımızda da değişmeler ve yenilikler ortaya çıkmıştır. İnternetin gelişmesi ile birlikte başta sadece bilgi ve haberin alıcısı durumunda olan insan, gitgide bu verilerin üreticisi konumunu almıştır. İnternet ortamında bilgi alışverişinin kolaylaşıp yaygınlaşmasıyla birlikte kişiler arası iletişimin sağlandığı çeşitli sosyal medya araçları ortaya çıkmıştır. Sözü edilen bu sosyal medya araçları Google, Twitter, Facebook, Skype, Wikipedia, Instagram, Periscope gibi sosyal paylaşım ortamlarıdır. Bu tür sosyal paylaşım ağları üzerinden eş zamanlı ve eş zamansız mesaj gönderme-alma, resim, video vb. doküman paylaşımı yapılmakta ve kullanıcılar kendi içeriklerini oluşturabilmektedir. Bununla birlikte kullanıcılar bu ortamlardaki sanal topluluklar üzerinden görüşlerini paylaşabilmektedir. Sanal paylaşım ortamlarında kullanıcılar tanısın ya da tanımasın; yakınında ya da uzakta olsun her kullanıcının paylaşımına yorum yapabilmekte, beğenip beğenmediğini ifade edebilmektedir. Ayrıca insanları belirli bir başlık altında toplayarak her hangi bir konu üzerinde dünya çapında yankı uyandırabilmektedir. Sosyal medya mecralarının kullanımı gitgide yaygınlaşırken bize kazandırdığı birçok kolaylıklar yanında çeşitli olumsuz etkileri de beraberinde getirmektedir. Bu olumsuz etkiler arasında sosyal medya kullanıcılarında görülen yalnızlık, depresyon, sosyal kaygı, internet bağımlılığı gibi durumlar gösterilebilir. Son dönemde oluşan sanal iletişim yollarıyla gerçek yaşama ayrılan zaman azalmakta; çocuklar ve gençler gelişimleri açısından kendilerine rol model olabilecek kişilerle yüz yüze iletişim kurmamakta; giderek yalnız ve içe dönük hale gelmektedirler. Sosyal medyanın renkli ve havalı dünyasına dalan birey gerçek hayattan soyutlanıp sanallaşmaktadır. Özellikle akıllı telefonların ve tabletlerin yaygınlaştığı günümüzde sosyal medya kullanım yaşı gitgide düşmekte, birey gerçek hayatla tanışamadan kendisini sosyal medyanın içerisinde bulmaktadır. Sosyal medyanın sanal kalabalığından gerçek dünyanın yalnızlığıyla tanışan birey kişiler arası iletişim konusunda büyük sıkıntılar yaşamaktadır. Verilen bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, kişilerarası iletişimde internet ve sosyal medyanın etkisini incelemek, yeni bir kavram olarak hayatımıza giren sosyal medya ile günümüz toplumunun yaşadığı temel problemlerden olan yalnızlık kavramı arasındaki ilişkiyi irdelemektir. Ayrıca sosyal medya ve internet kullanımının kişilerarası iletişimde neden olabileceği duygusal bazı problemler hakkında öğretmenleri ve velileri bilinçlendirip yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Kişilerarası iletişimde sosyal medya ve genel olarak internet kullanmanın etkilerini incelemesi, yalnızlık gibi duygusal ve sosyal problemlerle sosyal medya kullanımının ilişkisini irdelemesi ve yapılacak ileri çalışmalara yarar sağlaması bakımından yapılan bu çalışma önem arz etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada belgesel (literatür) tarama modeli kullanılmıştır. Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel (literatür) tarama denir. Belgesel tarama modeli hemen her araştırma için kaçınılmaz olarak görülen bir veri toplama tekniğidir.Belge yoksa tarih de yoktur. Belgelerin varlığı kadar, onlara ulaşmak ve bu çalışmalardan yararlanabilmek de önemlidir. Belgelerden yararlanmamak, tarihi bilmemek, onu yeniden yaratmaya çalışmak gibi gereksiz bir çabayı da birlikte getirir.Bilgide birikim ve süreklilik, geçmişin aynası olan, belgelerle sağlanır. Bu nedenle de, araştırma kavramının, ancak, raporun yazılması ile bir bütünlük kazandığı kabul edilir.Araştırmacılar, zamanlarının büyük bir bölümünü önceden yapılmış araştırmaların incelenerek değerlendirilmesine harcarlar. Bu araştırmalarda, "yorum" un esas olduğu, veri toplamanın yorum içinde olduğu düşünülürse, belgesel tarama ile de özgün araştırmaların yapılabileceği kabul edilmelidir. Araştırmamızın amacı kişiler arası iletişim konusunda sosyal medya ve yalnızlık arasında her hangi bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek ve eğer var ise bu ilişkinin ne yönde olduğunu saptamak üzerine kurulmuştur. Araştırma sürecinde kişiler arası iletişim, sosyal medya, internet kullanımı ve yalnızlık konu başlıklarında aramalar yapılmış, bulunan yurtiçi ve yurtdışı kaynaklar detaylı bir çalışma içerisine incelenmiştir. İncelemeler sonucunda araştırma konumuzu ilgilendiren, çalışmamıza veri oluşturacak araştırmalar seçilmiş ve belirli bir akış içerisinde sıralanmıştır. Sıralanan çalışmalar araştırma problemimiz çerçevesinde harmanlanarak konu hakkında genel bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır.

Teknoloji ve yaşam tarzının değişmesi kişilerarası iletişimi de değiştirmiştir. Çağımızın vazgeçilmezi olan internetin hayatımıza girmesi ile birlikte iletişim araçlarımızda da değişmeler ve yenilikler ortaya çıkmıştır. Bunlar Google, Twitter, Facebook, Skype, Wikipedia, Instagram, Periscope gibi araçlardır. Bu tür sosyal paylaşım ağları üzerinden eş zamanlı ve eş zamansız mesaj gönderme-alma, resim, video vb. doküman paylaşımı yapılmakta ve kullanıcılar kendi içeriklerini oluşturabilmektedir. Bununla birlikte kullanıcılar bu ortamlardaki sanal topluluklar üzerinden görüşlerini paylaşabilmektedir. Sosyal medya mecralarının kullanımı gitgide yaygınlaşırken bize kazandırdığı birçok kolaylıklar yanında çeşitli olumsuz

etkileri de beraberinde getirmektedir. Bu olumsuz etkiler arasında sosyal medya kullanıcılarında görülen yalnızlık, depresyon, sosyal kaygı, internet bağımlılığı gibi durumlar gösterilebilir. Son dönemde oluşan sanal iletişim yollarıyla gerçek yaşama ayrılan zaman azalmakta; çocuklar ve gençler gelişimleri açısından kendilerine rol model olabilecek kişilerle yüz yüze iletişim kurmamakta; giderek yalnız ve içe dönük hale gelmektedirler. Verilen bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, kişilerarası iletişimde internet ve sosyal medyanın etkisini incelemek, yeni bir kavram olarak hayatımıza giren sosyal medya ile günümüz toplumunun yaşadığı temel problemlerden olan yalnızlık kavramı arasındaki ilişkiyi irdelemektir. Ayrıca sosyal medya ve internet kullanımının kişilerarası iletişimde neden olabileceği duygusal bazı problemler hakkında öğretmenleri ve velileri bilinçlendirip yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Kişilerarası iletişimde sosyal medya ve genel olarak internet kullanmanın etkilerini incelemesi, yalnızlık gibi duygusal ve sosyal problemlerle sosyal medya kullanımının ilişkisini irdelemesi ve yapılacak ileri çalışmalara yarar sağlaması bakımından yapılan bu çalışma önem arz etmektedir.Bu araştırmada belgesel (literatür) tarama modeli kullanılmıştır. Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir. Belgesel tarama modeli hemen her araştırma için kaçınılmaz olarak görülen bir veri toplama tekniğidir.Araştırma sonuçlarına göre internet ve sosyal medya kullanımının günümüz dünyasının vazgeçilmezi haline geldiği ve kişilerarası iletişimde büyük yenilikler getirmiş ve değişiklikler sağladığı görülmektedir.Hayatımıza giren sosyal medya olgusunun insanların kişiler arası iletişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu gibi bazı olumsuz durumlara da sebep olabildiği görülmüştür. Yalnızlık bu olumsuzlukların başında gelmektedir. Sosyal medyanın büyülü dünyasına kapılan bireyin, hayattan kendini izole edebildiği ve gerçek hayatta kişilerarası iletişimde büyük problemler yaşayabildiği görülmektedir.Sosyal medyada binlerce arkadaşı olan bir bireyin neden yalnız hissetmesinin sorgulanması gereken bir durum olduğu ortaya çıkmıştı. Sosyal medya ve genel anlamda internet kullanımı hakkında daha fazla eğitim verilmesi ve yeterli bilinç oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre internet ve sosyal medya kullanımının günümüz dünyasının vazgeçilmezi haline geldiği ve kişilerarası iletişimde büyük yenilikler getirmiş ve değişiklikler sağladığı görülmektedir. Hayatımıza giren sosyal medya olgusunun insanların kişiler arası iletişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu gibi bazı olumsuz durumlara da sebep olabildiği görülmüştür. Yalnızlık bu olumsuzlukların başında gelmektedir. Sosyal medyanın büyülü dünyasına kapılan bireyin, hayattan kendini izole edebildiği ve gerçek hayatta kişiler arası iletişimde büyük problemler yaşayabildiği görülmektedir. Sosyal medyada binlerce arkadaşı olan bir bireyin neden yalnız hissetmesinin sorgulanması gereken bir durum olduğu ortaya çıkmıştı. Sosyal medya ve genel anlamda internet kullanımı hakkında daha fazla eğitim verilmesi ve yeterli bilinç oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler : kişiler arası iletişim, sosyal medya, yalnızlık

Kaynakça

AKTAŞ, C., ÇAYCI, B. (2013). *"Yeni Enformasyon ve İletişim Teknolojilerinin Sosyal Hayattaki Rolü", 1. Uluslararası Medya Çalışmaları Sempozyumu, Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi, s. 629-636.*

Durak Batıgün, A. ve Hasta, D. (2010) *İnternet bağımlılığı: Yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme,*Anadolu Psikiyatri Dergisi 2010; 11:213-219

Güçdemir, Y. (2012). *Sanal Ortamlarda İletişim, Bir Halkla İlişkiler Perspektifi.* İstanbul: Derin Yayınları.

Gürgen, H. (1977). *Örgütlerde İletişim Kalitesi.* İstanbul: Der Yayınları.

Işık, M.,& Biber, L. (2010). İletişim, İletişim Süreci ve İletişim Çeşitleri, Genel ve Teknik İletişim. M. Işık, & L. Biber (Dü) içinde, *Genel ve Teknik İletişim.* Eğitim Akademi.

Kim, J.,LaRose, R., Peng, W. (2009) *Loneliness as theCauseandtheEffect of Problematic Internet Use: TheRelationshipbetween Internet UseandPsychologicalWell-BeingCYBERPSYCHOLOGY & BEHAVIOR Volume 12, Number 4, 2009 ª Mary AnnLiebert, Inc. DOI: 10.1089=cpb.2008.0327*

Moddy, E.J. (2001). Internet UseandItsRelationshiptoLoneliness CYBERPSYCHOLOGY & BEHAVIOR Volume 4, Number 3, 2001 Mary AnnLiebert, Inc.

Peltekoğlu, F. B. (2012). Sosyal Medya, Sosyal Değişim. T. Kara, & E. Özgen (Dü) içinde, *Sosyal Medya Akademi* (s. 3-9). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.

Sosyal Paylaşım Siteleri Soruşturması (2011). 2 Haziran 2012 tarihinde http://www.uhim.org/images/rapor/1301669887.pdf adresinden erişildi.

Şalom (2012). *Sanal âlem fayda mı zarar mı?* 1 Haziran 2012 tarihinde http://www.salom.com.tr/newsdetails.asp?id=79299#.ULhhPuQidBo adresinden erişildi.

Törenli, N. (2005). *Yeni Medya, Yeni İletişim Ortamı.* Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Virilio, P. (2003). Enformasyon Bombası, çev.: Kaya Şahin. İstanbul: Metis Yayınları.

(16416) İngilizce Öğrenmeye Çalışan Öğrencilerin İngilizceye İlişkin Metatforik Algıları İle Dil Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

FUAT TANHAN
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

SÜLEYMAN KASAP
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilişsel süreçlerin bir sonucu olarak açığa çıkan algı, kişinin bir duruma ilişkin öznel değerlendirmelerini içermektedir. Bilişsel algı bize görme, duyma, tat alma, koku ve dokunma gibi farklı duyularla aldığımız uyarıcılar aracılığıyla dünyayı organize etme ve anlama imkânı tanır. Bu yönüyle bilişsellik, genellikle bilgiyle alakalı her şeye gönderme bağlamında kullanılır. Başka bir ifadeyle deneyimlerimiz yoluyla öğrendiğimiz bilgilerin toplamı bilişselliğimizi oluşturur. Bu yönüyle bilişsellik durumu dikkat, bellek, dil, akıl yürütme gibi farklı bilişsel süreçleri kapsadığından tüm zihinsel faaliyetleri içerir. Bilişsel süreçleri içerisinde yeni bilgileri birleştirip kararlar verdiğimiz bir mekanizma olarak görebiliriz. Bu süreçlerde farklı bilişsel fonksiyonlar rol oynar. Algı, dikkat, bellek, akıl yürütme, problem çözme gibi. Bu bilişsel fonksiyonların her birisi yeni bilgileri birleştirmek ve bizi çevreleyen dünyayı anlamak için birlikte çalışırlar. Uyarıcı alındıktan sonra beyin tüm bilgileri birleştirerek yeni bir bellek yaratır ve bu bellek üzerinden karşılaştığı şeyi olumlu veya olumsuz algılayarak tepkide bulunur. Söz konusu tepki, arka planda bir düşüncenin varlığı ile gerçekleşir. Düşünme eylemi ise oluşturulan belleği kullanır ve bu belleği uygun bir dil oluşturulur. Dil ve düşünce birlikte gelişirler ve karşılıklı olarak birbirlerini etkilerler. Bu betimleme çerçevesinde İngilizce öğrenmeye çalışan bireylerin metaforik algıları, onların İngilizce diline ilişkin bilişsel yapıları hakkında önemli bilgiler vermiş olacaktır.

İnsan davranışlarını şekillendiren önemli süreçlerden biri de öğrenmedir. Yaşantılar yoluyla davranışlarda görece kalıcı izli değişmeler olarak tanımlanan öğrenme, konuşulan dil, tutum, inançlar, kişisel hedefler, motivasyon düzeyi ve algı gibi yaşantıların tüm boyutları üzerinde biçimlendirici olabilmektedir. Dil öğrenme sürecinde, kişinin öğrenmek istediği dile ilişkin olumlu algılar geliştirmesi, dil öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve motivasyonu arttırıcı bir faktör olabilmektedir. Kişinin sahip olduğu algıya bağlı olarak dile ilişkin metaforik açıklamalı olumlu veya olumsuz nitelikler gösterebilir. Bunun tersi de mümkündür. Yüksek bir motivasyonla dil öğrenmeye başlayan birinin süreç içinde dili öğrenmekte zorlanması veya girdiği sınavlarda başarısız olması onun öğrenmeye çalıştığı dile ilişkin olumsuz algılar geliştirmesine neden olabilir. Bunu bir sonucu olarak da dil öğrenmekten vaz geçebilir ya da dil öğrenmeye ilişkin motivasyon düşüklüğü yaşayabilir. Bu durum literatürde öğrenilmiş çaresizlik olarak değerlendirilmektedir. Öğrenilmiş çaresizlik, ilk defa Seligman ve arkadaşları tarafından kullanılmış bir kavramdır. Öğrenilmiş çaresizlik, yaşanan başarısızlıkların ardından kişinin gelecekte de başarısız olacağını düşünerek, hareket etme motivasyonu kaybetmesi biçiminde özetlenebilir. Bu motivasyon düşüklüğüne bağlı olarak açığa çıkan tepkisizliğin ötesinde öğrenilmiş çaresizlik, kişinin ve duruma ilişkin olumsuz algılar geliştirmesine ve bu olumsuz algıya bağlı olarak da kendisinin başarılı olamayacağına ilişkin özgüven eksikliğine yol açtığı görülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Dil öğrenme, uzun, zahmetli ve yoğun çaba gerektiren bir süreç olmasından dolayı; zaman içinde kişiler dile karşı öğrenilmiş çaresizlik geliştirebilmelerinin yanı sıra, öğrendikleri dile karşı olumsuz algılar geliştirerek özgüven düşüklüğü yaşayabilmektedirler. Metaforlar, kişinin sahip olduğu algı ve tutumun bir yansıması olarak önemli psikolojik göstergelerdir. Metaforlar üzerinden kişilerin İngilizceye karşı sahip oldukları tutumlar açıkça görülebilir ve bu metaforlar büyük oranda kişinin kaygı düzeyinin bir yansıması olarak da okunabilir. Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin İngilizce diline ilişkin metaforları ve İngilizce dil kaygı düzeyleri incelenmiştir.

Bu çalışmada Van ilinde İngilizce dil eğitimi veren özel bir eğitim kurumuna devam etmekte olan ve dil öğrenme amaçları ile motivasyon düzeyleri farklık gösteren yaklaşık 100 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu öğrencilerin yaş ranjı 18 ile 40 arasındadır. Araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin kullanıldığı karma araştırma yöntemine uygun olarak yapılandırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin İngilizceye ilişkin metaforik algıları **"İlgilizce…….. gibidir; çünkü……..."** biçiminde yapılandırılmış cümlede boş bırakılan yerlerin doldurulması yoluyla belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorusuyla toplanan metaforlar, araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Öncelikle tüm metaforlar benzerlikleri ve içerdikleri anlam üzerinden gruplandırılmış ve grupların içerdiği metaforlar üzerinden seslendirilmiştir. İkinci olarak tüm metaforlar iki grup altında toplanmaya çalışılmıştır. Olumlu ve olumsuz olarak gruplandırılan metaforlar uzman görüşüne sunularak, olumlu ve olumsuz gruplandırmaların geçerliği sınanmıştır. Uzman görüşüne bağlı olarak olumlu ve olumsuz kategorilere bölünmüşolan bu kategoriler üzerinden öğrencilerin İngilizce dil kaygı

puanları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin dil kaygı puanları İngilizce Dil Kaygı Ölçeği (Aydın ve ark. 2016) ile toplanmıştır. Araştırmada öğrencilere ilişkin demografik bilgiler anket yoluyla toplanmıştır.

Sonuç

Araştırma sonucunda öğrencilerin İngilizceye ilişkin metaforik algılarının önemli bir zenginlik barındırdığı ve bu metaforik algıların daha çok olumsuz olarak nitelendirilebilecek metaforlar olduğu, buna bağlı olarak da öğrencilerin dil kaygı puanlarının öğrencilerin ürettikleri metaforun olumlu ve olumsuz olmasına bağlı olarak istatistiksel anlamlılık gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçlara bağlı olarak öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde öncelikli olarak dile karşı olumlu tutuma sahip olmaları ve bu olumlu tutumun eğitim sürecinde canlı tutulması ve sürdürülmesinin dil öğrenme sürecine olumlu etkilere neden olacağı değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Metafor, Dil Kaygısı, İngilizce, Öğrenme, Öğrenci

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda İlgilizce öğrenmeye çalışman kişilerin İngilizceye ilişkin olarak oldukça farklı anlamlara yönelik zengin metaforlar geliştirdikleri görülmüştür. öğrencilerin İngilizceye ilişkin metaforik algılarının önemli bir çeşitlilik barındırmasına karşın genel olarak dört kümede toplanabilmiştir. İngilizce öğrenen grubun üretmiş olduğu metaforik algıların genel olarak olumlu ve olumsuz olarak nitelendirilebilecek iki küme altında toplanabilmesi mümkün olabilmiştir. Söz konusu olumlu ve olumsuz gruplar uzman görüşü çerçevesinde pozitif ve negatif ogruplar olarak nitelendirilmişlerdir. Katılımcıların İngilizce dil kaygısı ölçeğinden alınan puan ortalamalarının ise, İngilizceye ilişkin olarak üretilen metaforun pozitif veya negatif olmasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Bu sonuçlara bağlı olarak öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde öncelikli olarak dile karşı olumlu tutuma sahip olmaları ve bu olumlu tutumun eğitim sürecinde canlı tutulması ve sürdürülmesinin dil öğrenme sürecine olumlu etkilere neden olacağı değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Metafor, Dil Kaygısı, İngilizce, Öğrenme, Öğrenci

Kaynakça

Balcı, A. (2001). Sosyal bilimlerde araştırma. Ankara: Pegem A.

Balcı, A., Demirkasımoğlu, N., Erdoğan, Ç. ve Akın, U. (2011). Turkish teachers' and supervisors' metaphorical perceptions about supervisors. International Research Journals, 2(10), 1602-1610.

Berg, B. L. (1995). Qualitative Research Methods for Social Sciences, Allyn Anda Bacon, Boston.

Gherardi, S. (2000). Where learning is: Metaphors and Situated Learning in a Planning Group, Human Relations, 53(8), 1057-1080.

Morgan, D. L. (1988) Focus groups as qualitative research, Sage, Newbury Park.

David Rith, D. (1987). The correlation of paretns and students attitudes with hebrew language achievement. Foreign Language Annals. October, s. 421-425.

Demircan, Ö. (1988). Dünden bu güne Türkiye'de yabancı dil. İstanbul: Remzi kitapevi, s. 40-45.

Demirel, Ö. (1993). Yabancı dil öğretimi, ilkeler, yöntemler, teknikler. Ankara: Usem Yayınları.

(17108) Etkili İletişim Eğitiminin İngilizce Öğretmenliği Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Etkisi

FUAT TANHAN VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİ.
GAMZE MUKBA VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİ.
SUAT AYNAS VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİ.
NACİYE AYNAS VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

İletişim, duygu, düşünce ve çeşitli kavramların bir kişiden diğerine etkileşimsel olarak aktarıldığı, çift yönlü olarak kişilerin birbirlerinden gelen mesajları anlamlandırdığı bir süreçtir (Köroğlu, 2015, s.13). Etkili bir iletişimin geçekleşebilmesi için kişilerin kazanması gereken birtakım beceriler vardır. Bu beceriler; etkin dinleme, empati kurma, araştırma-soruşturma, ben dilini kullanma, konuşmanın içeriği yönünde eşlik eden duyguları anlama, dinlenilen ile ilgili geri bildirimde bulunma, kendini etkin ve doğru ortaya koyan bir tutum sergileme vb. örneklendirilebilir. Öğretmenlik mesleğini seçmiş bireylerin gerek meslek yaşamlarında öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla olan iletişimlerinin etkin olabilmesi gerekse toplum içinde etkin iletişim kurmaları yönünde model oluşturmaları göz önüne alındığında üniversite yaşamlarında iletişim becerilerinin daha üst seviyelere ulaşması önem taşımaktadır. Ortega ve Fuentes (2015) öğretmen adaylarına verilen iletişim becerileri eğitiminin önem taşıdığını ve üniversitede iletişim becerileri dersini yürüten öğretim elemanlarının da iletişim becerileri düzeylerini nasıl algıladıklarının önem taşıdığı belirtmişlerdir. Öğretmenler ve öğretmen adayları, dinleme, kişilerarası temas kurma, yazma becerileri gibi öğrencilere dönük anlamayı kolaylaştırıcı iletişim becerilerini ve iç ve dış paydaşlarla kurulan etkili iletişim yollarını geliştirmelilerdir (Ihmeideh, Al-Omari ve Al-Dababneh, 2010). Bu sayede öğretmen adayları davranışlarını, sözsüz ifadelerini, duygularını ve amaçlarını doğru biçimde ortaya koyarak (Köroğlu, 2015) mesleklerine uygun iletişim tutumları sergileyebilirler. Alan yazına bakıldığında öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen etkili iletişim eğitim programının onların iletişim becerileri ve problem çözme becerilerine etkileri ile ilgili araştırmalara rastlanabilmektedir. Çam (1999) gerçekleştirdiği deneysel çalışmasında iletişim becerileri eğitim programının öğretmen adaylarının eleştirel ebeveyn, koruyucu ebeveyn, yetişkin, çocuk ego durumu puanları ve problem çözme becerisi algıları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucunu bulmuştur. Benzer olarak Arslan, Erbay ve Saygın (2010) gerçekleştirdikleri deneysel çalışmalarında yaratıcı drama yöntemi ile verilen iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri puanlarını arttırdığı sonucunu elde etmişlerdir. Bu araştırmada İngilizce öğretmenliğinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine verilen "etkili iletişim" eğitiminin öğrencilerin iletişim becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. İletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin gündelik yaşamlarına olan katkıları da incelenmek istenmiştir. Etkili iletişim eğitiminin öğrencilerin iletişim becerilerine etkisini incelemek amacıyla hem nicel hem de nitel verilerden yararlanılmıştır. Araştırmanın amacına ilişkin aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır; 1. Etkili iletişim dersi öncesinde elde edilen ön-test iletişim becerileri değerlendirme puanları ile etkili iletişim dersi sonrasında elde edilen son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? 2. Etkili iletişim dersi kapsamında edinilen becerilere ilişkin öğrencilerin yükledikleri anlam nedir?

Araştırma Yöntemi

Veri toplama tekniği olarak hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma nicel boyutunda deneme öncesi deneysel desenlerden tek grup ön-test son-test modelinden yararlanılmıştır. Araştırmada Korkut (1996) tarafından geliştirilen 25 maddeden oluşan "İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılmak isteyen öğrencilere etkili iletişim eğitimi öncesi ön-test ve 9 haftalık eğitim sonrası son-test uygulanmıştır. Çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İngilizce öğretmenliği 1. sınıfta okuyan 8 kadın ve 4 erkek olmak üzere toplam 12 öğrenci oluşturmuştur. Eğitim kapsamında yararlanılan temalar şunlardır; "dinleme becerileri", "beden dili", "kültür ve toplumsal cinsiyet", "çatışma becerileri", "önyargı", "çocuklarla iletişim". Öğretim elemanı, dersi işlerken gündelik somut örnekler üzerinden hareket etmiş olup öğrencilerin derse zaman zaman soru-cevap biçiminde katılmalarını sağlamıştır. 9 Haftalık eğitim sürecinin ilk 6 haftası öğretim elemanı ders sürecini yönetmiştir. Son üç hafta ise derse giren öğrenciler, 6 gruba ayrılarak özümsedikleri bilgileri drama aracılığıyla sergilemişlerdir. Derste işlenen her bir temaya ilişkin birer grup oluşturulmuştur. Araştırmanın nicel boyutuna katılan 4 öğrenci 1. gruba, 1 öğrenci 2. gruba, 2 öğrenci 3. gruba, 2 öğrenci 4. gruba, 1 öğrenci 5. gruba ve 4 öğrenci 6. gruba dahil olmuştur. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin her bir gruptan grup sözcüsüne canlandırdıkları dramalara ilişkin 2'şer soru yöneltilmiştir. Her bir grupta araştırmanın nicel kısmına katılan birer öğrenci grup sözcüsü olmuştur. Araştırmanın nitel boyutundaki görüşme soruları şunlardır; 1. Bu çalışmayı hazırladığınızda grupta ortak olarak karara vardığınız gündelik hayatınızdaki en önemli farkındalığınız ne oldu? 2. Bu çalıştığınız tema ile ilgili en çok öne çıkan kavram ne oldu?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin İBDÖ ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucu bulunmuştur (t(11)=-3.508; p<.01). Öğrencilerin ön-test İBDÖ ortalama puanları 102.88; son-test ortalama puanları 109.43 bulunmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ise içerik analizinden yararlanılmıştır. "Canlandırılan iletişim temasının gündelik hayata etkisi" başlığı altında şu kategoriler bulunmuştur; "özeleştiri yapabilme" (n=2), "empati kurabilme" (n=4), "hayatına uyarlama isteği" (n=4), "tutarlılığı fark etme" (n=2), "olumsuz iletişim kalıplarının sonuçlarını görme" (n=1). "Önyargı" temasını drama yoluyla canlandıran 5. grubun sözcüsü "empati kurabilme" ve "özeleştiri yapabilme" kategorisine ilişkin "*Karşımızdaki gerek görünüş gerek dinlediği müzik, konuşması filan farklı olduğunda bizden çok farklı gibi geliyordu ama farklı da olsa düşündüğümüz kadar kötü biri olmayabilirmiş, o da benim gibi. Geçmişte önyargılı davrandığımız kişilere pişmanlık oldu, bundan sonra biri bizden farklı diye kötü olarak düşünmeyiz."* biçiminde görüş belirtmiştir. Sonuç olarak nitel ve nicel verilerin birbirini desteklediği, iletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin iletişim becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucu bulunmuştur.

Kaynakça

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.

Çam, S. (1999), İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumları ve problem çözme becerisi algılarına etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 16-27.

Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*,2 (7), 18-22.

Köroğlu, E. (2015). *İletişim becerileri ve öfke denetimi.* Ankara: HYB Yayıncılık.

Ortega, J. L. G., & Fuentes, A. R. (2015). Communication skills training in trainee primary school teachers in Spain. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17 (1), 86-98. doi: 10.1515/jtes-2015-0007.

Ihmeideh F. M., Al-Omari A. A., & Al-Dababneh K. A. (2010). Attituders toward communication skills among students'-teachers' in Jordanian public universities. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (4),1–11.

(17367) "Oyun Arkadaşım: Açık Ceza İnfaz Kurumlarında Annesiyle Kalan Çocuklarla Oyun Etkinlikleri"

SUNA ARSLAN
CUMHURİYET UNİVERSİTY

ÖZET

Problem Durumu

T.C Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkif Evleri Genel Müdürlüğü yasalarına göre, annesi tutuklu ya da hükümlü olduğu süre içinde cezaevlerinde doğan ya da dışarıda bakacak kimsesi olmadığı için annesinin tutuklandığı tarihte onunla birlikte cezaevine girmek zorunda kalan çocukların durumu, toplumda az bilinen ve hukuk kurumu dahilinde kalması, çözümlenmesi tercih edilen bir konudur. Adli istatistikler, bu durumdaki çocukların ve annelerin sayısının arttığını, bu çocuklara sağlanan kurumsal hizmetlerin, psiko-sosyal gelişimleri ve eğitim koşullarıyla ilgili personelin artan sayıya göre yetersiz kaldığını göstermektedir. Hukuki düzenlemeler bu durumdaki çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla öğretmen, sosyal hizmet uzmanı ve psikolog atamaktadır. Ancak resmi ve yasal düzenlemeler çerçevesinde kalan bu uygulamaların yanı sıra yetişkinler için oluşturulan ve yetişkin yaşlarda ve suç işlemiş kişiler için düzenlenmiş koşullarda erken çocukluk dönemini geçirmekte olan bu çocuklar için daha fazlası yapılmalıdır. Bu saptama, hukuki düzenlemeleri tamamlayıcı eğitsel, gelişimsel destekler verilmesinde Eğitim Fakültelerinin bu konuda sorumluluk alması gerektiği anlamına gelir. Eğitim Fakültelerinin, Ceza İnfaz Kurumlarının sağladığı koşullara ek bir görev üstlenerek, özellikle Okul Öncesi Öğretmenliği düzeyinde eğitim alan öğrencilerle/öğretmen adaylarıyla oluşturulacak programlarla katkıda bulunması, eğitimin genel amaçları gereğidir.

Bu araştırmada, Adalet Bakanlığı Açık Ceza İnfaz Kurumları ile Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri işbirliği içinde yürütülecek eğitim çalışmalarına örnek bir program oluşturmak ve uygulama sonuçları üzerinde tartışmak, öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Hükümlü anneleriyle birlikte açık cezaevlerinde kalan çocukların yaşları, gelişim özellikleri, sosyo-kültürel özelliklerindeki farklılıklar ve cezaevi koşulları göz önüne alınarak didaktik bir program planlamak yerine, Topluma Hizmet Uygulaması dersi alan okul öncesi öğretmen adaylarıyla birlikte serbest ama yarı yapılandırılmış oyun etkinlikleri içeren bir program tercih edilmiştir.,

"Oyun Arkadaşım" şeklinde adlandırılan programın öncelikli sorusu şudur: Açık Ceza İnfaz Kurumlarında kadın hükümlülerin birlikte kaldıkları 6 yaş ve altındaki çocuklar için uygun oyun etkinlikleri neler olabilir, oyun ortamında hangi koşullar oluşturulabilir, programın çocuklar için hedeflenen kazanımları neler olabilir, sorusuna yanıt aranmaktadır?

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

Eğitim Fakültesi-Okul Öncesi Öğretmenliği Topluma hizmet uygulamaları dersine devam eden öğrenciler bu program kapsamında akademik ya da kurumsal ortamve diğer yaşam alanlarından farklı koşullarda; oyun ve yaratıcı drama etkinlikleri planlama, uygulama, mesleki deneyim kazanma ve topluma hizmet uygulaması anlamında hangi deneyimleri yaşamışlar ve bundan nasıl etkilenmişlerdir?

Hükümlü annelerle kalan çocuklarda, ceza infaz kurumunun personeli dışında farklı yetişkinlerle (oyun abileri ve ablalarıyla) paylaştıkları bu süreçte hangi davranışsal gelişimler, öğrenmeler gözlemlenmiştir?

Cezaevi idari, sosyal hizmetler, psikolog ve diğer personelinin, bu süreçle ilgili duygu ve düşünceleri nelerdir?

Çalışmanın, cezaevinde büyümekte olan çocukların farklı ihtiyaçlarına farkındalık yaratmak; bu ihtiyaçların giderilmesinde tüm kurumların ama öncelikle eğitim kurumlarının sorumluluğu olduğunu hatırlatmak şeklinde bir amacı vardır.

Araştırma Yöntemi

"Oyun arkadaşım" programı, Nitel araştırma desenlerinden Durum Çalışması uyarınca gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması bireyler, kurum, gruplar ve ortam boyutunda gözlemler-kayıtlar yaparak belirli bir duruma ilişki sonuçlar ortaya koyma amacı taşır. Bir duruma ait etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır, ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır. Araştırmanın Veri Toplama Aracı olarak Katılımcı Gözlem-Yarı Yapılandırılmış Gözlem türünde, bu araştırma için geliştirilen Oyun Gözlem Formları kullanılmıştır. Gözlem formları, oyun zamanı ve yeri, oyuncaklar, oyun kişileri/arkadaşları, oyun türü ve oyun davranışları başlıkları altında düzenlenmiştir. Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda eğitim almakta olan öğretmen adayları 2016 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar döneminde, dokuz hafta süreyle, gözlem formlarına oyun etkinliklerini ve izlenimlerini kaydetmişlerdir. Öğretmen adaylarına öncelikle ceza infaz kurumlarında anneleriyle kalan çocukların yaşam şartlarının nasıl olduğu, infaz kurumu yasa ve yönetmelikleri hakkında bilgi verilmiş, uymaları gereken kurallar tanıtılmış, kurum çalışanlarıyla tanışma toplantısı yapılmıştır. İkinci olarak paylaşılan etkinliklerin eğitim-öğretim amacı taşımadığı, sadece birlikte oyun oynama, iyi zaman geçirme ilkesine uymaları, infaz kurumu kuralları

konusunda dikkatli olmaları, cezaevi psikologu, öğretmenleri ve sosyal hizmet uzmanlarıyla işbirliği kurmaları konularında ön görüşmeler yapılmıştır. Gözlem formları günlük programın bitiminden sonra, oyun odaları dışındaki alanda kaydedilmiştir. Çalışmaya Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören yirmi altı öğretmen adayı, haftanın belli günleri için gruplar oluşturularak katılmıştır. Kaydedilen metinler içerik analizi yapılarak bulgular ve sonuçlar şeklinde raporlaştırılmıştır. Bu sonuçların infaz kurumunda kalan çocukların öğrenme yaşantıları ve gelişimi konusunda yapılacak değişiklikler ve öğretmen adaylarının eğitimi alanında öneriler geliştirilme yönünde değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırma, Adalet Bakanlığı Açık Ceza İnfaz Kurumları'nda hükümlü anneleriyle birlikte kalmak zorunda olan altı yaş ve altındaki çocuklarla ilgili oyun etkinlikleri programlamak, uygulamak ve bu süreçlerle ilgili gözlem ve görüşme raporlarının analiz sonuçlarını kapsamaktadır. "Oyun Arkadaşım" şeklinde adlandırılan süreç, Açık Ceza İnfaz Kurumu ile Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğrencilerin işbirliğinde yürütülmüştür.

Araştırma Eğitimin Sosyoloji ve Psikoloji (Gelişim Psikolojisi, Çevresel Psikoloji) alanlarıyla kesişiminde bir durumu ele almakta ve doğal ortamında raştırmaktadır. Nitel Yaklaşım; var olan bir durumu, olay ve olguları derinliğine ve uzun süreli katılımcı gözlemle, kayıt tutma ve fotoğraflarla veri toplama çocukların oyun davranışlarının betimlenmesi ve yorumlanması çalışmalarına uygun olduğu için tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu erken çocukluk döneminde on beş (bu sayı program sürecinde değişiklikler olmuştur) çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmanın bulgularına Oyun köşesi-seçilen oyuncak, kimlerle birlikte oyun oynandığı, oyun türleri (sembolik oyun, paralel oyun, izole oyun, yarışma oyunları vd.) ve oyun davranışları (üstlenilen roller, iletişim, yıkıcı/yapıcı davranışlar) başlığı altında temalandırılan verilerin analiziliyle ulaşılmıştır. Küçük çocuklar için saptanan sonuçlar dışında, öğretmen adaylarının (oyun arkadaşları) kendi algılarına dair kayıtları da veri analizine tabi tutulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın genel sonucu, çalışma grubunu oluşturan bebek ve çocukların "Oyun Arkadaşım" programından olumlu gelişme ve öğrenmeler kazandıkları, programın başında ve sonunda tutulan kayıtlar karşılaştırıldığında, gözlemlenen davranış değişikliklerinin tümüyle gelişme yönünde olduğu şeklindedir. Örneğin Türkçe bilmeyen ya da konuşmayan çocukların sözel ileitşimlerinin geliştiği, eşya ve oyuncaklara kötü davranan çocukların oyun oynamayı öğrenebildikleri, onlara oyun arkadaşlığı yapan öğretmen adaylarına genelde çabuk alıştıkları, sempati geliştirdikleri vb. olumlu gelişmeler programın yararlılı olduğunu kanıtlamıştır. İnfaz kurumu yönetici ve çalışanlarının, hükümlü annelerin, öğretmen adaylarının oyun arkadaşım programına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür

Bu sonuçlar doğrultusunda programın uygulanması ve sürdürülebilmesi konusunda öneriler geliştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Açık Ceza İnfaz Kurumlarında hükümlü annelerle birlikte büyümek zorunda kalan çocukları için Adalet Bakanlığı-Açık Ceza İnfaz Kurumları ile Milli Eğitim Bakanlığı-Eğitim Fakülteleri vd. eğitim kurumlarının işbirliği içinde yapılması gereken çok çeşitli çalışmalar vardır. Bu durum fark edilmesi, gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesi gereken önemli bir sorumluluktur.

Bu farkındalıkla gerçekleştirilen "Oyun Arkadaşım" projesinin, uygulamaya katılımı sağlanan bebeklerde ve çocuklarda, dolaylı olarak hükümlü annelerde beklenenin üstünde kazanımlar sağladığı görülmüştür. Konuşma ve iletişim sorunu yaşayan, gelişimsel olarak yaşının altında davranışsal özellikler gösteren çocuklarda, olumlu değişimler gözlemlendiği, bazen de oyun ağabeylerine-ablalarına güçlü bağlanmalar oluşturdukları ifade edilmiştir.

Öğretmen adayları da farklı bir ortamda, alışılanın dışında deneyimler kazandıklarını belirtmişlerdir. Hatta programın başında istek duymadıklarını, infaz kurumunda uygulama yapmak konusunda olumsuz görüşleri ya da çekinceleri olduğunu belirten okul öncesi öğretmenliği adayları, program sonuç değerlendirmelerinde bu düşüncelerinin değiştiğini vurgulamışlardır.

Araştırma, daha geniş bir çerçevede toplumsal yarar sağlamak üzere bir programın geliştirilmesi ve değerlendirilmesine dayalıdır.

Anahtar Kelimeler : Erken çocukluk gelişim dönemi, Açık cezaevi, Oyun kuramları,Topluma Hizmet Uygulaması,

Kaynakça

Aksoy, A. B., Çiftçi, H.D. (2014) Erken çocukluk döneminde oyun. Ankara: Pegem Akademi.

Bener, S.S. (2013). Antikçağda Oyun ve Oyuncaklar. İstanbul: Kitap Yayınevi.

Çoban, B., Nacar, E. (2006). Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Diken, İ. H. (2014). Erken çocukluk eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

Koca, E. (2015). Çocuk, oyun ve oyuncak seçimi. İstanbul: Çamlıca Çocuk Yayınları.

Özdoğan, B. (2000). Çocuk ve oyun. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sezgin, B. (2015). Oyun-Tiyatro-Drama İlişkisi kuram ve uygulama. İstanbul: BGST Yayınları.

Yavuzer, H. (2013). Resimleriyle çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2012). Çocuğu tanımak ve anlamak. İstanbul: Remzi Kitabevi

Yavuzer, H. (2 016). Çocuğunuzun ilk altı yılı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

http://alpersarica.av.tr/acik-cezaevi-ne-demektir-avantajlari-nelerdir/

http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/08/20150822-11.htm

(17413) Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık, Yaşam Doyumu ve Gelecek Beklentileri Arasındaki İlişkiler

MELTEM SÜNKÜR ÇAKMAK
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

GÜLSEREN ÖZALTAŞ SERÇEK
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsanlar eğitim aldıktan sonra iş bulma kaygısı, aile sorunları gibi nedenlerle yoğun stres altında olabilmekte, zamanla kendisi ve çevresindekilerle sıkıntı yaşayabilmektedirler. Ayrıca teknolojinin ilerlemesi, küreselleşme ile teknoloji bağımlılığı artmakta ve iletişim konusunda sıkıntılar da ortaya çıkmaktadır. Stresi ve zorlukları aşma olarak ifade edilebilecek dayanıklılık özelliği, bireylerin sorunlar karşısında daha soğukkanlı ve iyimser olmasını sağlamakta böylelikle bireylerin yaşam doyumu daha yüksek olabilmektedir. Psikolojik olarak dayanıklı ve yaşam doyumu yüksek olan bireylerin, her yönden daha sağlıklı bir yaşam sürdürdükleri ve böylece geleceğe daha pozitif baktıkları söylenebilir.

Stres yaratan durumları ve zorlukları aşma, yönetme ve uyum sağlama süreci olarak ifade edilebilen dayanıklılık kavramı, bireyin zor bir durum karşısında iyimserliğini koruması (Rutter, 2006; 2007) ve sorunlarla başa çıkabilmesi anlamında kullanılmaktadır (Masten, 2001; Stanton, Revenson ve Tennen, 2007; Taylor ve Stanton, 2007).

Araştırmalar dayanıklı bireylerin daha sağlıklı ve uzun yaşadığını, daha başarılı, mutlu ve sosyal olduklarını (Masten ve Coatsworth, 1998; Rutter, 1985), değişime açık (Çetin vd., 2015; Tugade ve Fredrickson, 2004; Tugade vd., 2004;) ve enerjik (Masten, 2001) bir yapıları olduğunu göstermektedir.

Günlük hayatta sık başvurduğumuz kelimelerden biri olan mutluluk, pozitif psikoloji literatüründe öznel iyi oluş kavramı ile ifade edilmektedir. Öznel iyi oluş üç boyuttan oluşmaktadır, bu boyutlar olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumudur (Diener vd., 1997). Yaşam doyumu, bireyin yaşamının sadece bir alanına ilişkin değil genel olarak tüm boyutlarına dair memnuniyetini kapsamaktadır.

Yaşam doyumu yüksek olan bireyler, her yönden sağlıklı bir yaşama, olumlu sosyal ilişkilere, uyumlu bir kişiliğe ve gelişime açık bilişsel bir yapıya sahip olmaktadırlar (Diener, 1984, 1994, 2000; Diener vd., 1999).

Bireyin gelecekten beklentisi; arkadaş çevresi, ailesi, kişilik özellikleri, iş ortamı gibi yakın ilişkide bulunduğu ortamlardan etkilenebilir (Şanlı ve Saraçlı, 2015: 25).

Bu bağlamda ülkemizdeki gençlerin gelecek beklentileri incelendiğinde, doksanlı yıllarda üniversite öğrencilerinin çoğu kendi alanında iş bulamayacağını düşünüyor ve başka bir alanda çalışmak istiyordu (Ensari ve Deniz, 1992) ayrıca %56'sı gelecekle ilgili kötümser ve en büyük istekleri iyi bir iş ve ikincisi kariyerinde yükselmeydi (Güleri,1998). İkibinli yıllara gelince öğrencilerin gelecekle ilgili birinci beklentileri hala iyi bir iş ve ikincisi yüksek ücret oldu (Korukoğlu, 2003). Sonraki araştırmalarda gençler gelecek beklentilerinde daha iyimserler oldular (Tuncer, 2011; Kaya ve Göktolga, 2014).

Bu çalışma ile 2017-2018 döneminde Mardin Artuklu Üniversitesinde lisans eğitimi alan öğrencilerin psikolojik dayanıklılığı, yaşam doyumu ve gelecek beklenti düzeyleri belirlenmeye çalışılmakta ve bunlar arasındaki ilişkiler incelenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Betimsel yöntem olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlemeye ve açıklamaya çalışmaktır. Betimleme araştırmaları mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedeflemektedir (Kaptan, 1998: 59). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır (Karasar, 2006: 77). Araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılında Mardin Artuklu Üniversitesinde eğitim gören 3412 lisans öğrencisi oluşturmaktadır.

Fribog, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge ve Hjemdal, (2005) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Basım ve Çetin (2011) tarafından yapılmış "Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği"; Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985), tarafından geliştirilip Köker (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yaşam Doyumu Ölçeği"; Yavuzer, Demir, Meşeci ve Sertelin (2005) tarafından geliştirilen 23 ifadeden oluşan "Gelecek Beklentisi Ölçeği" kullanılmıştır.

Verilerin toplanmasında gerekli örneklem sayısına ulaşabilmek için kolayda örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Elde edile verileri analiz etmek için uygun paket programlar kullanılacaktır. Veri analizinde, kullanılacak ölçeklerin örnekleme

uygunluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi kullanılması planlanmaktadır. Hangi analizlerin kullanılacağını belirlemek için ise öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılacaktır. Çıkan sonuca göre ilgili korelasyon tekniği kullanılarak değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi planlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Batan ve Ayten (2015) tarafından yapılan çalışmada, olumlu dini başa çıkma ile yaşam doyumu ve psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu; psikolojik dayanıklılığın artmasıyla birlikte yaşam doyumunun da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ülker Tümlü ve Recepoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmada yaşam doyumu ile psikolojik dayanıklılık arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çelik, Sanberk ve Deveci (2017) tarafından yapılan çalışmada, yaşam doyumu ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif; umutsuzluk ile ise negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, psikolojik dayanıklılık ve umutsuzluğun aday öğretmenlerde yaşam doyumunu yordadığı bulunmuştur.

Şanlı ve Saraçoğlu (2015) üniversite öğrencilerin gelecek beklentilerini üzerinde etkili olan faktörlerin belirlemeyi amaçladıkları çalışma sonucuna, bireylerin kişilik özelliklerinin gelecek beklentisi üzerindeki en önemli faktör olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin gelecek beklentilerinin yüksek olmasında bireyin yetişme tarzı, sosyallik bakımından arkadaş çevresiyle geçirdiği zamanı etkin olarak kullanması ve üniversitede edindiği mesleki tecrübenin iş hayatında yeterli olacağını düşünmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın verileri toplanma aşamasında olduğundan, daha önce yapılan çalışma sonuçlarının incelenmesiyle psikolojik dayanaklılık, yaşam doyumu ve gelecek beklentisi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik dayanıklılık, yaşam doyumu, gelecek beklentisi

Kaynakça

Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması. Türk Psikiyatri Dergisi, 22 (2), 104-14.

Batan, S. N. ve Ayten, A. Dinî Başa Çıkma, Psikolojik Sağlamlık ve Yaşam Doyumu İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 3 (15), 67-92.

Çelik M., Sanberk İ. ve Deveci F. (2017). Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumlarının Yordayıcısı Olarak Psikolojik Dayanıklılık ve Umutsuzluk. İlköğretim Online, 16 (2), 654-662.

Çetin, F., Yeloglu, H. O. ve Basim, H. N. (2015). Psikolojik dayanıklılığın açıklanmasında beş faktör kişilik özelliklerinin rolü: Bir kanonik ilişki analizi. Türk Psikoloji Dergisi, 30 (75), 81-95.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. Psychological Bulletin, 95 (3), 542-575.

Diener, E., Emmons, R. A., Larson, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. Journal of Personality Assessment, 49, 71-75.

Diener, E., Suh, E. ve Oishi, S. (1997). Recent Findings on Subjective Well-Being. Indian Journal of Clinical Psychology, 24, 25-41.

Ensari, H. ve Deniz, L. (1992). Üniversite Gençliğinin İş Beklentileri ve Part-Time Çalışma Alışkanlıkları. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4, 59-64.

Friborg O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H. ve Hjemdal, O. (2005). Resilience in Relation to Personality and Intelligence. Int J Methods Psychiatr Res, 14 (1):29-42.

Güleri, M. (1998). Üniversiteli ve İşçi Gençliğin Gelecek Beklentileri ve Kötümserlik-İyimserlik Düzeyleri. Kriz Dergisi, 1, 55-65.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Tekışık.

Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel.

Kaya, M. ve Göktolga, Z. G. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Beklentisinin Yapısal Eşitlik Modeli ve Chaid Analizi ile Belirlenmesi: Cumhuriyet Üniversitesi İibf Öğrencilerine Yönelik Bir Uygulama. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. I, 127-139.

Korukoğlu, A. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Eğitimden Beklentileri "Ege Üniversitesi İİBF Örneği". SDÜ İİBF Dergisi. 8 (1), 79-89.

Köker, S. (1991). Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist, 56 (3), 227-238.

Masten, A. S., ve Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. American Psychologist, 53 (2), 205–220.

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. British Journal of Psychiatry, 147, 598–611.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. Annals of the New York Academy of Sciences, 1094, 1−12.

Rutter, M. (2007). Resilience, competence and coping. Child Abuse and Neglect, 31 (3), 205-209.

Şanlı, T. ve Saraçlı, Ş. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri Üzerinde Etkili Olan Faktörlerin Analizi. KAÜ İİBF Dergisi, 6 (11), 25-36.

Tuncer, M. (2011). Yükseköğretim Gençliğinin Gelecek Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. Turkish Studies, 6 (2), 935-948.

Ülker-Tümlü, G, ve Recepoğlu, E. (2013). Üniversite Akademik Personelinin Psikolojik Dayanıklılık Ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3 (3), 205-213.

Yavuzer, H., Demir, I., Meşeci, F., Sertelin, C. (2005). Günümüz Gençliğinin Gelecek Beklentileri. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 93-103.

(17439) Türkiye' de Cinsel Eğitim: Yaşam Boyu Mu?

NESLİHAN GÜNEY KARAMAN HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SELDA ATA ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
NEVRA ATIŞ AKYOL CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Cinsellik, fiziksel, ahlaki, sosyal, ruhsal, psikolojik ve duygusal boyutları içeren bir gelişim alanıdır. Örgün eğitim kapsamında fiziksel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında yapılması gerekenlerle ilgili mevcut program ve uygulamalar olmasına karşın "gelişim bir bütündür" ilkesinin aksine cinsel gelişim göz ardı edilmektedir. Oysaki bireyin gelişiminin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için cinsel gelişimini destekleyecek şekilde bir cinsel eğitim alması oldukça önemlidir. Cinsel eğitim, kimlik, iletişim, kendini tanıma, ilişkiler, gizlilik ve mahremiyet hakkında yaşam boyunca süren bilgi edinme, değer, tutum ve inanç oluşturma süreci olup kapsamlı bir cinsel eğitim programının; bilgilendirme, tutum-değer-anlayış, kişiler arası beceriler ve sorumluluk geliştirme gibi dört temel amacı olduğu vurgulanmaktadır (SIECUS, 2004). Verilecek cinsel eğitimin çocuğun yaşı, gelişim düzeyi, ailenin kültürel ve sosyal yapısına uygun bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (SIECUS, 2004). Dünyada çok sayıda ülkede, cinsel eğitim programlarına ilişkin farklı örneklere rastlanmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk kez 1892 yılında Ulusal Eğitim Birliği, cinsel eğitim ulusal eğitim müfredatı içerisinde yer alması gerektiğini belirtmiştir. (Haffner, 1998). Danimarka, 1971'de okullarda cinsel eğitimi zorunlu kılan yasayı kabul ederek, ilkokuldan liseye kadar tüm eğitim kademelerinde çocukların yaş seviyesine uygun olarak cinsel eğitim konularını ele almaktadır (Günaydın, 2000). Hollanda ve Almanya' da cinsel eğitimle ilgili mevcut bir program belirlenmemiş olsa da okulların programları içerisine yedirilmiş uygulamalar bulunmaktadır (Berne ve Huberman, 1999). Aile Planlaması Derneği'nin katkılarıyla ülkemizde ilk kez 1974 yılında cinsel eğitim hakkında konuşulmaya başlanmıştır (Bulut, Çokar, Eylen ve Akalın, 2003). 1994 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Sağlık İdaresi Daire Başkanlığı tarafından okullarda, ergenlik döneminde meydana gelen değişiklikler hakkında öğrencilere bilgi verilmesini amaçlayan bir proje başlatılmış, 2000 yılında 'cinsel eğitim' dersi verilmeye başlanmasına rağmen maalesef ki uygulamanın sürdürülebilirliği olmamıştır (Milliyet Gazetesi, 2000). Güncel okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim programlarında incelendiğince cinsellik ve cinsel eğitim konularının yer almadığı görülmektedir (MEB, 2013, MEB 2018a, MEB 2018b, MEB 2018c). Ülkemizde erken çocukluk dönemini kapsayan kapsamlı bir uygulamaya rastlanmamaktadır. Yalnızca Türkiye Aile Sağlığı ve Planlaması Vakfı tarafından yürütülmüş olan Cinsel Sağlık Eğitim Programı ilkokul 3. sınıftan lise son sınıfa kadar olan öğrencileri kapsamaktadır. Cinsel eğitime ilişkin ulusal çapta yapılan proje ve uygulamalar (Değişim: Genç Kızlığa İlk Adım Projesi (1993-1995), Ergenlik Dönemi Değişim Projesi (1999-2003), Ergenlerin Sağlık Bilincinin Geliştirilmesi Projesi(2001-2003), Gençler için Cinsel Sağlık/Üreme Sağlığı Savunuculuğu Projesi (2004-2006), Gençlerin Cinsel Sağlık Eğitimlerinin Desteklenmesi Projesi (2006), Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı Alanında Ulusal ve Yerel Medya Yoluyla Savunuculuk (2006)) incelendiğinde programların genellikle ergenleri kapsadığı görülmektedir. Ayrıca, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen, 3-6 ve 7-11 Baba Destek Programlarında "sağlıklı cinsel yaşam", 3-6 Yaş Aile Gelişim Kurs Programında "Üreme sağlığı ve cinsel sağlık ile cinsel eğitim" başlıkların yer aldığı görülmektedir (http://aileegitimi.meb.gov.tr/detay.php?id=8).

Ülkemizde uygulanan cinsel eğitim programlarını ve bu programların ne derece Amerika Cinsel Bilgi ve Eğitim Konseyi (SEICUS)' nin nitelikli bir cinsel eğitim programında olması gereken özelliklere uygun olduğunun incelenmesi önemlidir. Bu araştırmanın amacını, Türkiye' de geçmişten günümüze kadar ulusal çapta uygulanan cinsel eğitim programlarının sürekliliği ve SEICUS' un nitelikli bir cinsel eğitim programında olması gereken özellikleriyle karşılaştırılarak, var olan cinsel eğitim programlarının içeriklerine göre sağlıklı bir cinsel gelişim için ortaya çıkan ya da çıkmayan durumların saptanması hedeflenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).Ulusal çapta yapılan cinsel eğitim uygularının SIECUS kriterlerine göre incelenerek Türkiye 'de mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. SIECUS'un kriterleri; insan gelişimi, ilişkiler, sağlıklı cinsellikle ilgili kişisel beceriler, cinsel davranış, cinsel sağlık, toplum ve kültür olmak üzere altı başlık şeklinde belirlenmiştir (SIECUS, 2004). Bu kriterleri sırayla özetlemek gerekirse, insan gelişimi, fiziksel, duygusal, sosyal ve entelektüel gelişimler arasındaki karşılıklı ilişkiyi kapsamaktadır. İlişkiler, yaşamımızda olmazı gereken temel bir beceridir. Sağlıklı cinsellik, belirli kişisel ve kişilerarası becerilerin geliştirilmesini ve kullanılmasını gerektirir. Cinsellik, insan olmanın merkezi bir parçasıdır ve bireyler cinselliklerini çeşitli şekillerde ifade etmektedir. Cinsel sağlık promosyonu, cinsel davranışın istenmeyen sonuçlarından kaçınmak için belirli bilgi ve tutumlar gerektirir. Sosyal ve kültürel

çevreler, bireylerin cinselliklerini öğrenme biçimlerini şekillendirir ve cinselliklerini ifade eder. Bu olması gereken kriterler göz önünde bulundurularak ülkemizde yapılmış ulusal çaplı projeler, eğitim programları ve uygulamalar her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilip, birlikte tartışmalar sonucunda hangi kriter veya kriterleri ne derece kapsamakta olduğu değerlendirilmiştir. Ayrıca yapılan çalışmaların devamlılığının olup olmadığı da araştırma da incelenen bir diğer kriterdir. Araştırmada sadece ulusal çapta yapılmış uygulamalara yer verilmiş olup yerel uygulamalar çalışmaya dahil edilmemiştir.

Sağlıklı bireylerin yetiştirilebilmesi için, yaşam boyu var olan cinsel gelişimin diğer gelişim alanlarından ayırt edilmeksizin aynı özeni görmesi gerekmektedir. Bireyin cinsel gelişiminin desteklenebilmesi için yaşam boyu cinsel eğitim hizmetlerinden yararlanması önemlidir. Bu araştırmada, Türkiye de uygulanmış ve uygulanmakta olan ulusal çaplı cinsel eğitim hizmetlerinin SIECUS' un cinsel eğitim kriterlerine ve uygulamaların devamlılığına göre incelemesi yapılarak mevcut durum ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ülkemizde verilen cinsel eğitimin çok sınırlı olduğu ve SIECUS kriterlerinden bazılarını karşılayan uygulamalar olsa bile hepsini karşılayan uygulamalara rastlanmadığı gibi bu uygulamaların devamlılığının olmadığına ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak bireyin yaşam boyu cinsellikle ilgili doğru bilgi alabilmesi ve cinselliğe yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirebilmesi için, yapılan çalışmalar ulusal nitelikte, devamlı ve uzun vadede kalıcı, olumlu tutumlar geliştirmeye odaklanmış olmalıdır. Araştırmanın sonucunda ülkemizde yapılmış cinsel eğitim uygulamalarının son derece sınırlı ve sürdürülebilirliği az uygulamalar olarak yerel ölçekte kaldığı görülmektedir. En temel bağlamda düşünüldüğünde dahi hem fiziksel hem de duygusal açıdan yaşamın her döneminde cinsel gelişim söz konusudur; bebeklikte yaşanan cinsel hazlar ve tuvalet eğitimi duygusallığı, iletişim becerisi, çocuk katılımı, çocuklukta yaşanan cinsel organların farkına varma, cinsel kimlik gelişimi ve ergenlikte yaşanan cinsel biyolojik değişimleri ve kimlik oluşumu, yetişkinlikte yaşanan cinsel ilişki deneyimleri ve duygusal ilişkiler, yaşlılıkta yaşanan yaş dönümleri ve duygusal değişimler hiç kuşkusuz cinsel eğitimin yaşam boyu sürmesinin gerekliliğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : cinsel eğitim, cinsellik

Kaynakça

Berne, L. Ve Huberman, B. (1999). European Approaches to Adolescents Sexual Behavior & Responsibility, Advocates for Youth, Washington, DC.

Bulut, A., Çokar, M., Eylen, B., & Akalın, A. (2003). Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Cinsel Sağlık Eğitimi. *İstanbul: İnsan Kaynağını*.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Erkan Akgün Ö., Karadeniz Ş., Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Günaydın, S. (2000). Okullarda Cinsel Eğitim ve İşlevini Yitiren Leylekler. Hürriyet Gazetesi. 3 Mart 2000.

Haffner, D. W. (1998). Sexuality Education, *Social Policy, 28*(3), 76-79.

http://aileegitimi.meb.gov.tr/detay.php?id=8 adresinden 14.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2018a). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

MEB (2018b). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

MEB (2018c). *Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı.* Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Milliyet http://gazetearsivi.milliyet.com.tr/Arsiv/2000/02/22 adresinden 12.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

SIECUS, (2004). Guidelines for Comprehensive Sexuality Education, Kindergarten Through 12th grade, 3rd edition, National Guidelines Task Force, Sexuality Information and Education Council of the United States.

(17506) Current Issues in Creativity Measurement: Analyses of The Most Popular Creativity Tests

BURAK TÜRKMAN
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

The measurement of creativity has attracted the attention of psychometric researchers for decades because few other psychological concepts have proven so difficult to measure (Hocevar, 1981). According to Runco (2010), usefulness and originality are two main aspects of creativity, and because they are generally unpredictable, it is very difficult to formulate measures for them. This challenge has inspired deep and controversial explanations of what creativity is and what it is not (2010). For example, creativity has been presented as a complex psychological construct requiring multifaceted assessment techniques (Runco, 2004). First, it is difficult to capture all domains of creativity in a singular test, even a test with multiple sections. Secondly, it is difficult to determine what behaviors are creative. This criterion issue (Runco, 2010) creates several problems because of the uncertainty regarding what to look for or what to expect. These are only two of the core reasons why researchers find it very difficult to measure creativity. The following study provides a detailed overview on the different types of issues in creativity measurement and the most widely used creativity tests.

Definitional irregularity and the resulting criteria problems create reliability and validity problems in creativity assessment. Scoring is central to any assessment and also for creativity. Better scoring instruments are necessary to improve predictive ability in the assessment of creativity.

Every test has pros and cons depending on the subjects, field, conditions, and environment. Therefore, the best and most efficient way to assess creative potential is to consider your situational needs and research questions. By applying multifaceted assessment techniques, creativity researchers can best identify this creative potential and facilitate creative behaviors and products. In light of these facts, this study provides a detailed insight about current issues in creativity research and analyzes the most widely used creativity test in order to help researchers to develop better ways to capture creative potential.

The first part of this study gives a detailed insight about current issues in creativity research by providing different points of view from different sources. The second part tells about Divergent Thinking tests' critical journey from the past to now. The third part and fourth part focus on the Torrance Tests of Creative Thinking and The Remote Associates Tests, in order. The final part gives detailed information about the Consensual Assessment Technique.

Araştırma Yöntemi

This is a literature synthesis study in order to provide detailed insight about current issues in creativity research. This study also analyzed and provided detailed information about the most widely used creativity test in order to show these tests' pros and cons.

The first part of this study gives a detailed overview about current issues in creativity research by providing different points of view from different sources. The first part includes literature synthesis about definition challenge in creativity in order to show where the criterion problem in creativity comes from. Subsequently, the criterion problem was discussed. This part also provides information about validity and reliability issues in different creativity test by focusing on exiting, widely-used tests in creativity. Additionally, objectivity and subjectivity discussions are another important topic in creativity. In the first part of this study, the advantages and drawbacks of these two different approaches were shown. The second part characterizes the way in which Divergent Thinking tests have been understood and applied from the past to the present. In the second part, Guilford's studies and his creativity test with other researchers were discussed and explained. Some of the test that Guilford involved in are Unusual Uses (Wilson, Guilford, Christensen, & Lewis, 1954), Consequences (Christen, Merrifield, & Guilford, 1958), and Alternate Uses (Guilford, Christensen, Merrifield, & Wilson, 1978). The third and fourth parts focus on the Torrance Tests of Creative Thinking and the Remote Associates Tests, respectively. The final part gives detailed information about the Consensual Assessment Technique.

For decades, measuring creativity has befuddled researchers and practitioners alike. The lack of a widely accepted definition of creativity and the resulting lack of appropriate criteria to assess creativity make creativity measurement research both complicated and significant. This paper focuses on current issues in creativity research, widely-used methods of measuring creativity and scoring creativity measures, and the relative merits and drawbacks of each.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

* Helping researchers to develop stronger tests in creativity by considering the issues provided in this study.

* Rising awareness among educators to use multi-faceted approaches in order to capture creative potential.

* Providing critical analyses for educators in order to help them to select the correct tools to measure their potential participants creativity performance.

* Giving readers detailed insight about definition challenge in creativity; the criterion problem; validity and reliability issues in creativity; objectivity and subjectivity issues; divergent thinking tests (including J.P. Guilford and his collogues tests); the Torrance Tests of Creative Thinking; the Remote Associates Tests; the Consensual Assessment Technique.

Anahtar Kelimeler : creativity measurement, divergent thinking, validity and reliability issues, criterion problem.

Kaynakça

Christensen, P. R., Merrifield, P. R., & Guilford, J. P. (1958). *Consequences*. Beverly Hills, CA: Sheridan Supply Company.

Guilford, J. P., Christensen, P. R., Merrifield, P. R., & Wilson, R. C. (1978). *Alternate uses: Manual of instructions and interpretation.* Orange, CA: Sheridan Psychological Services.

Hocevar, D. (1981). Measurement of creativity: Review and critique. *Journal of Personality Assessment, 45*, 450.

Runco, M. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology, 55*, 657-87. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141502

Runco, M. A. (2010). Testing creativity. *International Encyclopedia of Education*, 170-174.

Wilson, R. C, Guilford, J. P., Christensen, P. R., & Lewis, D. J. (1954). A factor-analytic study of creative-thinking abilities. *Psychometrika*, 19, 297-311.

(17509) Ambient Noise and Creative Idea Production

BURAK TÜRKMAN
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Creativity is a multi-faceted, complex phenomenon, derived from the interaction of four major elements: person, process, product and environment and these elements interact on creativity's its manifestation (Isaksen, Puccio & Treffinger, 1993). However, majority of creativity research has largely ignored the impact of the physical environment on an individual's creativity (Mehta and Zhu 2009). Furthermore, very little research has focused on the effects of noise on creativity and the small amount of research available has significant weaknesses: for example, inconclusive findings (e.g., noise hurt creativity (Hillier, Alexander, and Beversdorf 2006; Kasof 1997) but highly original individuals show improved creative performance under moderate noise (Toplyn and Maguire, 1991). The current study attempted to fill this gap and investigated the relationship between environment and creative idea production in regular classroom environments.

Creative people have been characterized as having more diffused attention than non-creative people (Mendelsohn, 1976). Presumably, creative people show defocused attention when they face an ambiguous stimulus. The lack of directed focus can cause slower response time and lower creative production. According to existing research, moderate (vs. low) level of ambient noise is likely to induce processing difficulty, which activates abstract cognition and consequently enhances creative performance. In light of this, the current study investigated how different level of ambient noises affect students' creative idea production in regular classroom environments.

Further in the research, creativity itself has several dimensions as Runco (2010) attempted to discriminate between some overlapping aspects of these creativity dimensions (e.g., discovery, invention, innovation, and originality). However, he concluded that no single dimension could explain all of creativity (Runco, 2010). In other words, as presented, creativity is a complex construct that is interconnected with varying aspects of creative thinking. Hocevar (1981) stated that many researchers have worked on different aspects of an intricate framework for creativity, including contributing factors such as cognition, attitudes, interests, personality, biography, etc. These single aspects of creativity are not enough to use in the full assessment of creative potential, although these are appropriate concerns to explain different assumptions about creativity.

In light of these facts, this study aimed to fill the gap in the existing research and find out the relationship between creative idea production and noise.

Araştırma Yöntemi

This study investigated "How different level of ambient noises effect students' creative thinking and idea production in regular classrooms". In order to learn that three different experiment groups were arranged for this study. These three groups completed their tasks in low, moderate, and high ambient noise conditions respectively. All of these groups took three Divergent Thinking tasks and an essay topic to complete. These tests were "Uses of Bowl", "Uses of Nail" and "Uses of Tire". An example statement was "List different uses for a bowl". The essay topic was "Describe what you think is the biggest world-changing event in the last 10 years."

There were three different noise conditions for this study: Low, moderate, and high. All noises were first independently recorded at real life venues (e.g., in a cafeteria, playground) and then superimposed electronically to create the final digital soundtrack. Noise manipulation were accomplished by playing this digital soundtrack on a MP3 player plugged into two stereophonic speakers while participants completing the task. The volume of the speakers was adjusted as needed to generate low (50dB), moderate (70 dB), and high (85 dB) levels of noise. To assess creative performance and idea production participant took aforementioned three Divergent Thinking tasks and essay topic. The participants did not have a time limit to complete the Divergent Thinking tasks. However, they had a 15-minute time limit for the essay part. The divergent thinking tasks were evaluated according these following two criteria: Fluency (Number of ideas) and Originality (Number of Unique ideas). The essay part we analyzed by three creativity experts.

Creative people have been characterized as having more diffused attention than non-creative people (Mendelsohn, 1976). Presumably, creative people show defocused attention when they face an ambiguous stimulus. The lack of directed focus can cause slower response time and thus lower creative production. According to existing research, moderate (vs. low) level of ambient noise is likely to induce processing difficulty, which activates abstract cognition and consequently enhances

creative performance. In light of this, the current study investigated how different level of ambient noises affect students' creative idea production in regular classroom environments.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

*A Positive correlation between medium level (70 db) ambient noise and creative idea production.

*A Negative correlation between High level (85 db) ambient noise and creative idea production.

*A Small positive correlation between low level (50 db) ambient noise and creative idea production.

*Moderate level of ambient (70 db) noise is likely to decrease processing disfluency or processing difficulty, which activates abstract cognition and consequently enhances creative performance.

*High level (85 db) ambient noise is likely to increase processing disfluency or processing difficulty, which activates abstract cognition and consequently enhances creative performance.

*No significant change in creative idea production under low level ambient noise (50 db) condition.

Anahtar Kelimeler : creativity, divergent thinking, environment, ambient noise

Kaynakça

Hillier, Ashleigh, Jessica K. Alexander, and David Q. Beversdorf (2006). The effect of auditory stressors on cognitive flexibility. *Neurocase, 12* (4), 228–31.

Hocevar, D. (1981). Measurement of creativity: Review and critique. *Journal of Personality Assessment, 45*, 450.

Isaksen, S.G.,. Puccio, G. J., & Treffinger, D. (1993). An ecological approach to creativity

research: pulling for creative problem solving. *Journal of Creative Behavior, 27,* 149-170.

Kasof, Joseph (1997). Creativity and breadth of attention. *Creativity Research Journal, 10 (4),* 303–15.

Mehta, Ravi, and Rui (Juliet) Zhu (2009). Blue or red? exploring the effect of color on cognitive task performances. *Science, 323 (5918),* 1226–29.

Mendelsohn, G. A. (1976). Associative and attentional processes in creative performance. *Journal of Personality, 44,*341–369.

Runco, M. A. (2010). Parsimonious creativity and its measurement. In E. Villalba (Ed.), *Proceedings of European Council meeting on creativity and innovation,* 393-405. Brussels, Belgium.

Toplyn, Glenn, and William Maguire (1991). The differential effect of noise on creative task performance. *Creativity Research Journal, 4 (4),* 337–47.

(17513) Sosyal Medya Bağımlılığı: Bağlanma Tarzları ve Genel Aidiyet Duygusunun Rolü

ABDULLAH ATAN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

MUSTAFA BULUŞ
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dünyada 2005 yılından sonra web 2.0 teknolojisinin gelişmesiyle sosyal medya kullanımının giderek arttığı görülmektedir. Özellikle 2000-2017 yılları arasında dünya genelinde internet kullanım oranının %976.4 düzeyinde arttığı görülmüştür. Aynı verilere göre 2017 yılında sosyal medya kullanım oranı ise % 51.7 olarak belirlenmiştir (İnternet World Stats, 2018). Türkiye'de ise 2017 yılı itibari ile internet kullanım oranı % 66.8, sosyal medya kullanım oranı ise % 82.4 düzeyindedir (TÜİK, 2016). Giderek daha fazla yaygınlaşan bu durum bireyin kendi davranışlarını kontrol edememesinden kaynaklanmakta ve bu da beraberinde bazı sorunlara neden olmaktadır. Bu bağlamda son yıllarda özellikle oyun, bilgisayar, cep telefonu vb. teknolojik araçlara yönelik bağımlılıklar görülmektedir. Bunun yanında yapılan araştırmalar daha çok internet (Young, 2009) ve sosyal medya bağımlılığı (Hazar, 2011) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Araştırma sonuçları (Yang ve Tung, 2007; Kuss ve Griffiths, 2011) bu tür bağımlılıkların bireyin yaşam kalitesini düşürdüğüne ve psikolojik iyi olma hali ilişkili sorunlara neden olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla sosyal medyaya karşı artan ilginin olası nedenleri üzerinde yapılacak araştırmaların önemli bakış açıları kazandıracağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada sosyal medya bağımlılığı ile ilişkili olabileceği düşünülen bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusunun rolü üzerinde durulmuştur.

Bağlanma kuramı ilk olarak Bowlby (1969) tarafından bireylerin kendileri için önemli olan diğer insanlarla duygusal bağlar kurma eğiliminin nedenini açıklayan bir yaklaşım olarak kavramsallaştırılmıştır. Kuram, anneye veya bakım veren bir başka kişiye bağlanmanın, bireyin yaşamını sağlıklı sürdürmesinde önemli bir yeri olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla bağlanma ilişkilerinin yaşam boyunca devam ettiği ve yetişkinlik döneminde sosyal duygusal uyum başta olmak üzere insan davranışları üzerinde oldukça etkili olduğu düşünülmektedir (Bartholomew ve Horowitz, 1991; Bowly, 1973; Hazan ve Shaver, 1994). Bu çerçevede bebeklik bağlanma davranışlarının yetişkin davranışlarındaki rolünü araştıran Bartholomew ve Horowitz (1991), yetişkinlerde dört bağlanma biçimi olduğunu öne sürerek "Dörtlü Bağlanma Modeli"ni ortaya koymuşlardır. Bu modele göre bağlanma biçimi "benlik modeli" ve "başkaları modeli" olmak üzere iki boyut üzerinde şekillenen bir yapıya sahiptir. Dörtlü bağlanma modeline (DBM) göre bireyler başkalarıyla ilişkilerinde güvenli, saplantılı, kayıtsız ve korkulu olmak üzere dört tip bağlanma gerçekleştirirler (Bartholomew & Horowitz, 1991).

Araştırmada sosyal medya bağımlılığı ile ilişkilisi incelenen aidiyet, günlük yaşam içinde oldukça sık kullanılan, farklı boyut ve görünümleri olan karmaşık bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema ve Collier, 1992). Bir bireyin bir kişiye, kuruma, gruba, topluma, kültüre, kimliğe veya bir alan veya mekâna aidiyetinden söz edilebilir (Duru, 2015). Benlikle ilişkili bir yapı ve kişilerarası ilişkilerin temel bir bileşeni olarak aidiyet, bireyin kendini, içinde bulunduğu çevrenin anlamlı, değerli ve önemli bir parçası olarak algılaması şeklinde kavramlaştırılmaktadır (Duru, 2015).

Dolayısıyla, alan yazında bireyin sosyal duygusal uyumu ve benlik yapısı ile ilişkili nitelikler olarak ele alınan bağlanma tarzları ve aidiyet duygusunun sosyal medya bağımlılığını açıklayabileceği düşünülebilir. Bu değerlendirmelerden hareketle, bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı düzeyleri ile bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Buna paralel araştırma problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarında bağlanma tarzları, genel aidiyet duygusu ve sosyal medya bağımlılığı arasında ilişki var mıdır? Varsa ne tür bir ilişki bulunmaktadır?

2. Bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusu sosyal medya bağımlılığını anlamlı derecede yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Sosyal medya bağımlılığı, bağlanma tarzları ve genel aidiyet duygusu ilişkisinin incelendiği bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma niteliğindedir. Bu doğrultuda genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı sınıflarda öğrenim gören 383 okul öncesi öğretmenliği öğrencileri oluşturmuştur. Veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır;

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği: Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarını ölçmek için Tutgun-Ünal ve Deniz (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 41 maddeden, 5'li likert tipli ve dört faktörlü (meşguliyet, duygu durum düzenleme, tekrarlama ve çatışma) bir yapıdan oluşmaktadır. Tüm faktörler toplam varyansın %59'unu açıklamaktadır. Ölçeğin alpha

değeri .97 olarak bulunmuştur. Ölçeğin puan aralığı 205-41'dir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe sosyal medya bağımlılığı da yükselmektedir.

Bağlanma Tarzları Ölçeği: Griffin ve Bartholomew (1994) tarafından geliştirilen ve Sümer ve Güngör (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek 30 madde ve dört alt boyuttan (güvenli, saplantılı, kayıtsız ve korkulu) oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlık katsayılarının .49 ile .61; test tekrar test güvenirlik katsayılarının ise .54 ile .78 arasında değiştiği rapor edilmiştir.

Genel Aidiyet Duygusu Ölçeği: Duru (2015) tarafından geliştirilen ölçek 12 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. İç tutarlılık katsayısı bütün maddeler için .92, kabul edilme/içerilme alt boyutu için .89, reddedilme/dışlanma alt boyutu için .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .84'tür.

Sonuçlar

Korelasyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarında sosyal medya bağımlılığının genel aidiyet ölçeğinin reddedilme/dışlanma alt boyutu ile pozitif (r=.249, p<.01), kabul edilme/içerilme alt boyutu ile negatif yönde (r=.191, p<.01); bağlanma tarzları ölçeğinin güvenli bağlanma alt boyutu ile negatif (r=.-.097, p>.05), korkulu bağlanma (r=.191, p<.01), saplantılı bağlanma (r=.155, p<.01) ve kayıtsız bağlanma alt boyutları ile pozitif (r=.222, p<.01) yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Ayrıca, aşamalı regresyon analizlerinde, bağlanma tarzlarının sosyal medya bağımlılığını % 8 (saplantılı ve kayıtsız bağlanma pozitif yönde anlamlı yordayıcılar olmuştur) ve bağlanma tarzları ile genel aidiyet duygusunun birlikte % 12 (saplantılı ve kayıtsız bağlanma ile reddedilme/dışlanma pozitif yönde anlamlı yordayıcılar olmuştur) düzeyinde anlamlı olarak yordadığı görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Korelasyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarında sosyal medya bağımlılığının genel aidiyet ölçeğinin reddedilme/dışlanma alt boyutu ile pozitif (r=.249, p<.01), kabul edilme/içerilme alt boyutu ile negatif yönde (r=.191, p<.01); bağlanma tarzları ölçeğinin güvenli bağlanma alt boyutu ile negatif (r=.-.097, p>.05), korkulu bağlanma (r=.191, p<.01), saplantılı bağlanma (r=.155, p<.01) ve kayıtsız bağlanma alt boyutları ile pozitif (r=.222, p<.01) yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Ayrıca, aşamalı regresyon analizlerinde, bağlanma tarzlarının sosyal medya bağımlılığını % 8 (saplantılı ve kayıtsız bağlanma pozitif yönde anlamlı yordayıcılar olmuştur) ve bağlanma tarzları ile genel aidiyet duygusunun birlikte % 12 (saplantılı ve kayıtsız bağlanma ile reddedilme/dışlanma pozitif yönde anlamlı yordayıcılar olmuştur) düzeyinde anlamlı olarak yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Sosyal medya bağımlılığı, bağlanma tarzları, genel aidiyet

Kaynakça

Bartholomew, K, & Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 226-141.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment.* New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. separation, anxiety and anger.* New York: Basic Books.

Duru, E. (2015). Genel Aidiyet Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (44), 37-47.

Hagerty, B., Lynch-Sauer, J., Patusky, K., Bouwsema, M. & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, *6* (3), 172– 177.

Hazan, C, & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationshps. *Psychological Inquiry, 5* (1), 1-22.

Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı: Bir alan çalışması. *İletişim, Kuram ve Araştırma Dergisi,* 32, 151-175.

Hill, L. H. (2006). Sense of belonging as connectedness, American Indian worldview, and mental health. *Archives of Psychiatric Nursing*, *20* (5), 210–216.

Internet World Stats (2017). 21.12.2017 tarihinde http://www.internetworldstats.com adresinden alınmıştır.

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Addiction to social networks on the Internet: A literature review of empirical research. *International Journal of Environmental and Public Health,* 8, 3528-3552.

Sumer, N, & Gungor, D. (1999). Yetişkin bağlanma stilleri olceklerinin Turk örneklemi uzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kulturlerarası bir karşılaştırma. *Türk Psikolojisi Dergisi, 14* (43), 71-106.

Tutgun-Ünal, A. & Deniz, L. (2015). Development of the Social Media Addiction Scale. *Online Academic Journal of Information Technology (AJIT-e)*, 6(21), 51-70.

Tutkun Ünal, A. & Deniz, L. (2015). Development of the social media addiction scale. *Online Academic Journal of Information Technology*, 6(21), 52-70. Doi: 10.5824/1309-1581.2015.4.004.x

Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) (2016). *Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırması.* 20.12.2017 tarihinde http://www.tuik.gov.tr adresinden alınmıştır.

Yang, S., & Tung, C. (2007). Comparison of Internet addicts and non-addicts in Taiwanese high schools. *Computers in Human Behavior*, 23, 79-96.

Young, K. S. (2009). Internet addiction: Diagnosis and treatment consideration. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 39, 241-246.

(17531) Akademik Erteleme Eğilimini Yordamada Amaç Yönelimleri ve Akademik Aidiyet Duygusunun Rolü

MUSTAFA BULUŞ
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ABDULLAH ATAN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Gelişimsel özellikler ve eğilimler, öğrenenin hem benlik sisteminden hem de yakından uzağa onu çevreleyen sosyal ve kültürel birçok yapıdan etkilenebilir. Bu bağlamda bireyler arasında önemli bireysel farklılık değişkenleri bulunmaktadır. Alan yazın bu değişkenlerin bireylerin her türlü ortamda sergiledikleri bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerinde ve özellikle de akademik performanslarında anlamlı düzeyde yordayıcı role sahip olduğunu göstermektedir (Ames, 1992; Linnenbrink, 2005; Buluş, 2011). Bu nedenle bu kavramlar son zamanlarda davranış bilimciler tarafından büyük ilgi görmüş ve yapılan araştırmalarla alana önemli bulgular ve değerlendirmeler sunulmuştur. Ancak yapılan alan yazın taramalarında bu değişkenler (amaç eğilimleri, aidiyet ve akademik erteleme eğilimi) arasındaki ilişkinin öğretmen adaylarında incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Oysa farklı kavramsal çerçevelerin birbirleriyle ne tür bir ilişki içinde olduklarının bilinmesi yeterli bir eğitsel farkındalığın oluşturulması için gereklidir (Buluş, 2011). Bu genel değerlendirmelerden hareketle bu araştırmada akademik erteleme eğilimi, amaç yönelimleri ve akademik aidiyet duygusunun ilişkisi incelenmiştir.

Genel erteleme eğiliminin beş alt boyutundan biri olan akademik erteleme eğilimi, bireyin yeterli kapasitesi olduğu ve daha önce karar verdiği ödevleri, sınavları ya da dönem sonu proje çalışmaları gibi önemli işleri, rasyonel bir nedene dayandırmadan son ana kadar bırakması olarak tanımlanmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984; Grecco, 1984). Bu tür erteleme davranışları bireyin zaman yönetimi yetersizlikleri, sorumluluk anlayışındaki sorunlar, konsantrasyon güçlükleri, süreklilik arz eden başarısızlık korkusu, kaygı, kendilik ve performans beklentisi algısının gerçekçi olmaması, yanlış bilişsel yüklemeler ve mükemmeliyetçilik eğilimi gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984; McCown ve ark., 1987; Ferrari, 1992). Erteleme eğilimi yaşamın her alanında yaygın olarak görülmektedir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda, Ellis ve Knaus (1977) bu popülasyonun yaklaşık % 95'inin, Solomon ve Rothblum (1984) % 46'sının, Potts (1987) ise % 75'inin erteleme eğilimine sahip olduklarını bulgulamışlardır.

Öğrencilerin kendileri, görevleri ve performansları hakkında nasıl düşündükleri (Dweck ve Leggett, 1988) ve akademik görevlerini tamamlamak için sahip oldukları güdüleyiciler (Ames, 1992; Dweck, 1986) şeklinde tanımlanan amaç yönelimleri ile bireylerin kendilerini, içinde bulundukları çevrenin anlamlı, değerli ve önemli bir parçası olarak algılaması şeklinde kavramlaştırılan (Duru, 2015) aidiyet duygusunun akademik erteleme eğilimi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu çerçeveden hareketle mevcut araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarında akademik erteleme eğilimi, akademik aidiyet duygusu ve amaç yönelimleri arasında ilişki var mıdır?

2. Akademik aidiyet duygusu ve amaç yönelimleri akademik erteleme eğilimini anlamlı derecede yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırma niteliğindedir. Bu doğrultuda genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenliğinin farklı sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarında (N=361) akademik erteleme eğilimini yordamada amaç yönelimleri ve aidiyet duygusunun rolü incelenmektedir. Araştırmada kullanılan ölçekler aşağıdaki belirtilmiştir;

Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği: Aitken (1982) tarafından, öğrencilerin akademik görevleri erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutlu toplam 16 maddeden oluşan 5'li derecelemeli Likert tipi bir ölçektir. Yüksek puanlar bireylerin erteleme eğilimine sahip olduklarını gösterir. Ölçeğin uyarlama çalışmaları Balkıs (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

Amaç Yönelimleri Ölçeği: Öğretmen adaylarının amaç yönelimlerini ölçmek amacıyla Middleton ve Midgley (1997) tarafından geliştirilen ve Özgüngör (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Amaç Yönelimleri Ölçeği kullanımıştır. Ölçek her biri 10 maddeden oluşan 3 alt boyut içermektedir. Bu boyutlar öğrenme (Cronbach alfa .78), performansa yaklaşma (Cronbach alfa .74) ve düşük performanstan kaçınma (Cronbach alfa .79) amaç yönelimleri olarak kavramsallaştırılmıştır. Alt boyutlardan alınan yüksek puanlar söz konusu yönelimlerin düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Üniversite Aidiyet Duygusu Ölçeği: Öğrencilerin üniversiteye yönelik aidiyet duygusu düzeylerini belirlemek için Lounsbury ve DeNeui (1996) tarafından geliştirilen Üniversite Aidiyet Duygusu Ölçeği 14 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .90 olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin Türkçe' ye uyarlama çalışmaları Duru ve Balkıs (2015) tarafından yapılmıştır.

Sonuçlar

Korelasyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarında erteleme eğiliminin öğrenme amaç eğilimi ile negatif (r=-.338, p<.01), performans amaç eğilimi ile pozitif (r=.054, p>.05), düşük performanstan kaçınma amaç eğilimi ile pozitif (r=.256, p<. 01), yönde ve üniversiteye aidiyet duygusu ile negatif (r=.241, p<.01) yönde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, regresyon analizlerinde, amaç eğilimlerinin akademik erteleme eğilimini % 15 (öğrenme ve performans amaç eğilimi negatif yönde, düşük performanstan kaçınma amaç eğilimi pozitif yönde anlamlı yordayıcılar olmuştur) ve amaç eğilimleri ile aidiyetin birlikte akademik erteleme eğilimini % 17 (öğrenme amaç eğilimi ve üniversiteye aidiyet duygusu negatif yönde, düşük performanstan kaçınma amaç eğilimi ile pozitif yönde anlamlı yordayıcılar olmuştur) düzeyinde anlamlı olarak yordadığı görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Korelasyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarında erteleme eğiliminin öğrenme amaç eğilimi ile negatif (r=-.338, p<.01), performans amaç eğilimi ile pozitif (r=.054, p>.05), düşük performanstan kaçınma amaç eğilimi ile pozitif (r=.256, p<. 01), yönde ve üniversiteye aidiyet duygusu ile negatif (r=.241, p<.01) yönde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, regresyon analizlerinde, amaç eğilimlerinin akademik erteleme eğilimini % 15 (öğrenme ve performans amaç eğilimi negatif yönde, düşük performanstan kaçınma amaç eğilimi pozitif yönde anlamlı yordayıcılar olmuştur) ve amaç eğilimleri ile aidiyetin birlikte akademik erteleme eğilimini % 17 (öğrenme amaç eğilimi ve üniversiteye aidiyet duygusu negatif yönde, düşük performanstan kaçınma amaç eğilimi ile pozitif yönde anlamlı yordayıcılar olmuştur) düzeyinde anlamlı olarak yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Akademik erteleme eğilimi, amaç yönelimleri, akademik aidiyet duygusu

Kaynakça

Aitken, M. E. (1982). A personality profile of the college student procrastinator. (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh, Dissertation Abstracts International.

Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84, 261-271.

Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84, 261-271.

Balkıs, M. (2007). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stilleri ile ilişkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (1), 67-82.

Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(2), 529-546.

Duru, E. (2015). Genel Aidiyet Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5 (44), 37-47.

Duru, E. ve Balkıs, M. (2015). Birey-Çevre Uyumu, Aidiyet Duygusu, Akademik Doyum ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin Analizi. Ege Eğitim Dergisi, (16) 1: 122-141.

Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. American Psychologist, 41, 1040-1048.

Dweck, C., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95, 256-273.

Ellis, A. & Knaus, W. J. (1977). Overcoming procrastination. New York: Signet Books.

Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of selfpresentation, self-awareness, and self-handicapping components. Journal of Research in Personality, 26, 75-84

Grecco, P. R. (1984). A cognitive-behavioral assessment of problematic academic procrastination: development of a procrastination self- statement inventory. Unpublished PHD, California School of Professional Psychology – Fresno.

Linnenbrink, E.A. (2005). The Dilemma of Performance- Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. Journal of Educational Psychology, 97(2), 197–213.

Lounsbury, J. W. ve DeNeui, D. (1996). Collegiate psychological sense of community in relation to size of college/university and extroversion. Journal of Community Psychology, 24, 381-394.

McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. Personality & Individual Differences, 8(6) , 781-786.

Potts, T. J. (1987). Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures. (Doctoral dissertation, Hofstra University, Dissertation Abstracts International, 48, 1543

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitivebehavioral correlates. Journal of Counseling Psychology, 31, 503-509

(17896) Yoksul ve Travmatik Yaşantılar Geçirmiş Çocukların Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

YASEMİN ACAR ÇİFTÇİ

ÖZET

Problem Durumu

Genel anlamda yoksulluk bir insanın yaşamını sürdürebilmek için gereksinim duyduğu temel ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamasını ifade etmektedir. Yoksulluk yaşayan insanlar, diğer tüm sosyoekonomik sınıflarda olduğu gibi kendi içlerinde çeşitlilik gösterirler. Tıpkı diğer sosyoekonomik sınıflarda olduğu gibi geniş bir değerler, inançlar, eğilimler, yaşantılar, sosyal çevreler ve yaşam fırsatları yelpazesini temsil ederler (Edutopia, 2016). Ancak; yetişkin yoksulluğu ile çocuk yoksulluğu farklı anlamlara sahiptir. Yetişkinlerin yoksulluğu bir anlamda çocuk yoksulluğuna dayanır ya da çocuk yoksulluğu büyük oranda bu olgunun yetişkinlikte de devam edeceğinin habercisidir. Çocuk yoksulluğunda onun geleceğini belirleyecek olan temel eğitim olanaklarına sahip olup olmaması dikkate alınmaktadır (UNDP, 2004). Yoksulluk içinde yaşayan çocuklar, yaşama, büyüme ve gelişmeleri açısından gerekli maddi, manevi ve duygusal kaynaklardan yoksun biçimde yaşamakta, böylece haklarından yararlanamamakta, potansiyellerini tam olarak geliştirememekte ve topluma tam ve eşit üyeler olarak katılamamaktadırlar" (UNICEF, 2005).

Ayrıca, çok sayıda yoksul öğrenci doğrudan sosyoekonomik statüleriyle ilişkili olmayan durumlarla karşı karşıya kalmakta ve kendilerini travmatik yaşantılar içinde bulmaktadırlar. Örneğin, Amerika'da yoksulluk içinde yaşayan, travma geçirmiş öğrencilerin sayısının yüzde 50-80 arasında olduğu tahmin edilmektedir (National Education Association, 2016). Travma; bir kişinin yaşadığı ya da tanık olduğu kendine ya da diğer bir kişiye yönelik bir tehditin ne olduğunun hayal edilemeyeceği bir deneyimdir (NEA 2016). Travmatik yaşantı, kişinin gerçek bir tehditle karşılaştığını algıladığı, fiziksel zarara maruz kaldığı veya buna tanık olduğu, bu esnada da aşırı derecede korku, çaresizlik ve dehşet hissettiği bir durumdur. (Davranış Bilimleri Enstitüsü, 2018)

Bu tür olay veya olaylar dizisi kişinin fizyolojisini, travmatik olay nedeniyle ortaya çıkan hissedişler iyileşinceye kadar, vücudun ve zihnin şimdiki hissedişleri olacak şekilde değiştirir (NEA, 2016). Travmatik deneyimler izlerini zihinlerde, duygularda, sevinç ve içtenlik kapasitesinde hatta biyolojik ve bağışıklık sistemleri üzerinde göstermenin yanı sıra kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır (Bessel van der Kolk M.D., 2014). Yoksulluk, duygusal ve sosyal zorluklar, akut ve kronik stres yaratıcılar; bilişsel gecikmeler, sağlık ve güvenlik sorunları yaratarak öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz olarak etkiler (Jensen, 2009). Basitçe belirtmek gerekirse, yoksulluk, travma ya da herhangi bir kaynaktan gelen stres beynin yapısını ve süreçlerini değiştirebilir ve değiştirir (Felitti ve diğ.,1998). Ancak, çocukların yoksulluk ve travma etkisiyle yaşadığı yıkıcı yaşantılar sonucunda beyinlerinde ortaya çıkan değişikler bile beynin nöroplastisite özelliği sayesinde olumlu yönde değiştirilebilir. (Jensen, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2014-2015 öğretim yılında yapılan TEOG sınavlarında öğrencilerin başarılarında ailenin gelir durumu, cinsiyet, okuldaki öğretim şekli gibi değişkenlerin ne kadar etkili olduğunu araştırdığı çalışmanın sonuçları, öğrencilerin başarılarındaki en belirleyici etkenlerin, ailenin gelir ve eğitim durumu olduğunu ortaya koymaktadır (MEB, 2015). Yoksulluğun öğrenci başarısındaki etkilerinin yanı sıra, beyin ve öğrenme üzerindeki olumsuz etkilerinin de üstesinden gelinebilmesi için uygun stratejilerin önemini anlamak da son derece önemlidir.

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı; sınıflarda ortaya çıkan, yoksulluk ve travmadan kaynaklanan ve öğrencilerin öğrenme yeteneğini olumsuz etkileyen stres kaynaklarının neden olduğu olumsuzluklara müdahale stratejileri konusunda öğretmenlerin görüşlerini almaktır. Bu kapsamda, 2017-2018 öğretim yılında okulöncesi eğitim kurumları ve ilkokullarda gözlem ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, araştırma problemini temsil eden durum ve olaylar hakkında derinlemesine bir anlayış geliştirmek, problemin ve çözümün daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Derinlemesine ve detaylı çalışmalarda nitel araştırma metotları kolaylık sağlamaktadır (Patton, 2002, 14). Nitel araştırmada kullanılan örnekleme modellerinden biri de "amaçlı örnekleme" dir. Olasılık kuramına dayalı olarak geliştirilmiş olan nicel örneklem yaklaşımlarının aksine amaçlı örneklem modelinde temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır (Maxwell, 1996). Araştırmanın çalışma grubunu, Yaşam Kalitesi İndeksi'nde (Şeker, 2010), dördüncü ve beşinci derece yaşam kalitesine sahip olarak tanımlanan, İstanbul'un Bağcılar, Esenyurt, Gaziosmanpaşa ve Esenler ilçelerindeki okulöncesi ve ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya 20 öğretmen katılmıştır.

Araştırmada, sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması (Yıldırım ve Şimşek, 2003) nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme soruları araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizleri betimsel analiz yaklaşımı ile değerlendirilerek yorumlanmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen kavramsal çerçeve veya temalara göre özetlenip ve yorumlanabilir. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu bağlamda araştırma ile ilgili veriler belirli temalar altında toplanmış ve bu temalar çerçevesinde çözümlemek suretiyle yorumlanmıştır.

Yoksulluk ve yoksullukla doğrudan ilişkili olmayan travmatik yaşantılar ya da yaşantılar dizileri kişinin fizyolojisini, davranışlarını ve öğrenme yeterneğini önemli ölçüde değiştirir. Beynin nöroplatisite özelliği aracılığıyla beyinde ortaya çıkan değişikler olumlu yönde değiştirilebilir. Bu çalışmanın amacı, okulöncesi ve ilkokul öğretmenlerinin yoksul ve travmatik yaşantılara sahip öğrencileri öğrenme yeteneğini olumsuz etkileyen stres kaynaklarının neden olduğu olumsuzluklara müdahale stratejileri konusunda öğretmenlerin görüşlerini almaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sırasında öğretmenlere aşağıdaki sorular yöneltilmiş ve bu sorular bağlamında eğitim ortamlarında gözlem yapılmıştır.

Sınıfta görülen yoksulluk belirtileri nelerdir?

Yoksulluk nasıl bir fark oluşturuyor? Öğrencinin, karşılaşacağı riskler nelerdir?

Öğretmenin karşılaşacağı riskler nelerdir?

Yoksul ve travmatik yaşantılar geçirmiş çocukların eğitimi ile ilgili ne tür stratejiler geliştirdiniz?

Kısa ve uzun vadeli önerileriniz nelerdir?

Birinci sorunun yapılan analizleri sonucunda temel olarak, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını öncelikle yoksulluk ve travma ile ilişkilendirmedikleri görülmüştür. Yoksulluğun duygusal ve davranışsal etkileri ve yoksulluğun bilişsel kapasite ile tutumları etkileme özellikleri hakkında örnekler vermişlerdir. Yoksulluk ile dikkat gerektiren beceriler, kısa süreli ve çalışan bellek, öncelik sıralaması ve kendini kontrol etme becerileri arasındaki ilişkileri açıklayabilecek örneklere rastlanılamamıştır.

Anahtar Kelimeler : yoksulluk, taravma, travmatik yaşantı, sosyoekonomik düzey

Kaynakça

Davranış Bilimleri Enstitüsü, (2018). http://www.dbe.com.tr/Yetiskinveaile/tr/psikolojik-travma-ve-emdr/travma-nedir/

Edutopia, (2016). https://www.edutopia.org/blog/how-does-poverty-influence-learning-

william-parrett-kathleen-budge?utm_source=facebook&utm_medium=socialflow

Felitti, Victor, et al., (1998). “Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study,” American Journal of Preventive Medicine 14, no. 4 (1998): 245-58

Jensen, Eric (2009). Teaching with Poverty in Mind: What Being Poor Does to Kids’ Brains and What Schools Can Do About It. Alexandria, VA: ASCD.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thosandoaks,CASage Publications,

MEB (2015). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınav Başarısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/Ortak-Sinavlar-Arastirma-Raporu.pdf

National Education Association (2016) Education Policy and Practice Teaching Children from Poverty and Trauma

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods.* London: Sage Publications

Şeker, M. (2010) Istanbul'da Yaşam Kalıtesı Araştırması, İstanbul Ticaret Odası yayınları.

UNICEF (2005) Child Povertyin Rich Countries 200. https://www.unicefirc.org/publications/pdf/repcard6e.pdf

Unıted Natıons Development Programme (UNDP) (2004). Human Development Report 2004 (Http://hdr.undp.org/en/content/human-development-report-2004)

Van der Kolk MD, Bessel (2014). The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma. New York: Viking Press.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(15721) Kuzey Kıbrıs'ta Yaşayan Okul Öncesi Dönem Göçmen Çocuklara Yönelik Bir Durum Tespit Çalışması

ÇAĞLA GÜR
ULUSLARARASI KIBRIS ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

KKTC göç alan ve veren bir saha durumundadır. KKTC'li nüfusun önemli bir kısmı göçle adadan ayrılırken, çalışmak ve eğitim gibi amaçlarla çeşitli ülkelerden ülkeye göç olmaktadır

(Atasoy, 2011).Kuzey Kıbrıs'ta kayıtlı göçmen işçi sayısı resmi rakamlarca verilmese de yabancı işgücüne dayalı enformel bir piyasanın varlığı belirgindir. Yabancı işgücüne ilişkin arzın temel sebebi, toplumda düz işçi ve ara eleman açığının oluşmasıdır. Belli birtakım sektör ve işlerde, yerel işgücü arzı yetersiz kalmaktadır. Bunlar arasında inşaat, sanayi, tarım, servis, ev hizmetleri, terzi, temizlikçi, tezgahtar, bahçıvan gibi sektör ve işler bulunmaktadır. Bu meslekler toplum tarafından tercih edilmemekte20 ve bu işgücü açığı, göçmen işçiler tarafından giderilmektedir(Göynüklü, 2012). KKTC'ye göç veren ülkeler arasında, Pakistan, Türkmenistan, Filipinler, Çin, Vietnam, Azerbaycan,Kırgızistan, Bangladeş, Kazakistan ve Afrika ülkeleri bulunmaktadır(Göynüklü, 2012). Bunlar Türkiye uyruklu işçilerin çalışmadığı daha ağır koşullardaki ve daha düşük ücretli işlerde çalışmaktadırlar. Kıbrıs, son dönemde üçüncü ülkelerden gelen mülteci ve sığınmacıları kabul etmeye başlamıştır.(Yakınthou ve Polili, 2010). Bununla birlikte, Türkiye'den göç edenlerin sayı bakımından hatırı sayılır bir çoğunlukta oldukları ifade edilebilir.

Çoğu kez,aile göçü şeklinde gerçekleşen göç, çocukların da göçe katılması sonucunu doğurmaktadır (Dedeoğlu, 2012) fakat bu durum çocukların eğitimine de etki etmektedir. Göçmen ailelerin hayatını en yakından etkileyen alan eğitim gibigörünmektedir(Dedeoğlu, 2012). Çocuğun yaşı ne kadar küçükse anneye olan bağımlılığı da o oranda artmaktadır. Özellikle okul öncesi dönem toplumsal uyum ve değerlere ilişkin bilgilerin atıldığı bir dönem olması açısından büyük bir önem arz etmektedir (Bee ve Boyd, 2009; Berk, 2012) Yapılan bilimsel araştırmalar, insan yaşamının bu ilk yıllarının bireysel ve toplumsal açıdan çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Dinç, 2002; Bee ve Boyd, 2009; Berk, 2012). Göçün çağımızın gerçeği olduğu ve çocukların bu durumdan etkilenen geleceğin yetişkinleri olduğu olgusundan yola çıkılacak olursa, toplumun geleceğini şekillendirmeye katkıda bulunacak ve toplumun bir gerçeği olan göçmen çocuklara yönelik yapılacak durum tespit çalışmalarının önemi daha iyi anlaşılacaktır. Yapılan literatür taraması sonucunda, gerek küçük çocukları olan göçmen aileler ve göçmen çocuklar konusunda yapılmış olan çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Oysa eğitimsel bakış açısıyla yapılacak bir durum tespit çalışmasının hem göçmenler, hem de yerel halk açısından önemli katkıları olacağı düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığı altında, bu çalışma eğitimsel bakış açısıyla Kuzey Kıbrıs'ta yaşayan okul öncesi dönem göçmen çocuklara yönelik bir durum tespit çalışması olarak gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma, Kuzey Kıbrıs'ta yaşayan okul öncesi dönem göçmen çocuklara yönelik bir durum tespit çalışmasıdır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, çözümlemeler durum çalışması deseni ile yapılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan nitel çalışma desenidir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, Kuzey Kıbrıs'ta yaşayan okul öncesi dönem göçmen çocuklara yönelik bir durum tespit çalışmasıdır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, çözümlemeler durum çalışması deseni ile yapılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan nitel çalışma desenidir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

***Çalışma Grubu*:** Çalışma grubunu Lefkoşa İlinde daha çok Göçmen çocukların devam ettiği bir ilköğretim okulunda eğitim veren bir anasınıfı öğretmeni ve anasınıfı öğrencilerine eğitim veren bir müzik öğretmeni ile okulun bulunduğu bölgenin muhtarı oluşturmaktadır. Kişilerin kimliklerinin gizliliği açısından okul ve bölge adı verilmemiştir. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, evrenin soruna en uygun bir kesimini gözlem konusu yapmak demektir. Burada araştırmanın amacına hizmet edecek nitelikte kişilerin seçilmesi söz konusudur (Özen ve Gül, 2007).

Verilerin Toplanması ve Analizi: Araştırmada veriler yüz yüze görüşme yöntemi ile elde edilmiştir.. Sorulacak olan sorular araştırmacılar tarafından taslak olarak hazırlanarak bir soru formu oluşturulmuş ve bu sorular için üç alan uzmanından görüş alınmış, önerilere göre düzenlenen formlar 3 öğretmene pilot olarak uygulanmış, gelen dönütler doğrultusunda da gerekli düzeltmeler yapılarak formlar son şeklini almıştır.Formda üç ana soru yer almaktadır. Formun geçerliği uzman görüşüne

başvurularak sağlanmıştır Daha sonra bu formda yer alan sorular öğretmenler ve muhtar ile gerçekleştirilen yüz yüze görüşme yoluyla mülakat yapılarak sorulmuştur.

Bu çalışma, Kuzey Kıbrıs'ta yaşayan okul öncesi dönem göçmen çocuklara yönelik bir durum tespit çalışmasıdır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, çözümlemeler durum çalışması deseni ile yapılmış olup örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler iki öğretmen ve bölge muhtarından yüz yüze görüşme yolu ile elde edilmiştir. Öğretmenlere sorulan sorular şunlardır: "Göçmen çocuklarla çalışmanın zorlukları var mı? Varsa nelerdir? Aileler çocuklarıyla yeterince ilgileniyorlar mı? Okuldaki aile katılımı çalışmalarına ilgililer mi? Devletin ya da herhangi bir kuruluşun bu çocuklar için bir kurs açmasını ya da başka bir şeyler yapmasını ister miydiniz? Bu konuda ne önerirsiniz? Nedenini açıklar mısınız?" Muhtara sorulan sorular ise şunlardır: "Burada bulunan göçmen aileler daha çok nereden göç etmişlerdir? Burada ikamet eden göçmen ailelerin çocuklarına eğitimsel açıdan yaklaşımlarını ve genel anlamda tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Özellikle okul öncesi dönem çocukları olanlar konusunda ne düşünüyorsunuz? Devlet, belediye ya da diğer gönüllü kuruluşların bu çocuklar ya da aileler için neler yapmasını önerirsiniz?" Alınan yanıtlar soruların altında açıklanarak tartışılmıştır. Araştırma sonucunda, göçmen çocukların kendi gibi diğer göçmen çocuklarla bir arada olduğu, adaptasyon orunu yaşayabildikleri, ailelerin çocuklarıyla eğitimsel anlamda ilgili olmadığı, maddi getirilerin eğitimden daha ön planda tutulduğu ifade edilebilir. Çocuklara yönelik kurslar açılması önerilmiş, oyuncak ihtiyacı dile getirilmiştir.Çocuklara yönelik kurslar açılması önerilmiş, oyuncak ihtiyacı dile getirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kuzey Kıbrıs'ta yaşayan okul öncesi dönem göçmen çocuklara yönelik bir durum tespit çalışması niteliğindeki çalışmada veriler iki öğretmen ve bölge muhtarından elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, göçmen çocukların kendi gibi diğer göçmen çocuklarla bir arada olduğu, adaptasyon orunu yaşayabildikleri, ailelerin çocuklarıyla eğitimsel anlamda ilgili olmadığı, maddi getirilerin eğitimden daha ön planda tutulduğu ifade edilebilir. Çocuklara yönelik kurslar açılması önerilmiş, oyuncak ihtiyacı dile getirilmiştir.

Bu sonuçlar ışığı altında, göçmen çocukların eğitsel ve sosyal anlamda entegrasyonu için ciddi çalışmalar yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir. Ebeveynlerin çocuk gelişimi ve eğitimi anlamında bilinçlendirilmesine yönelik kurslar düzenlenmeli, ebeveynler bunlara katılmaya teşvik edilmelidir. Örneğin dağıtılacak bir yardımın kurstan hemen sonra dağıtılmasının planlanması, devlet desteğiyle bu kurslarda katılımcılara bir öğün yemek verilmesi gibi teşvikler uygulanabilir. Bunun yanı sıra, göçmen çocukların belli okullarda yoğunlaşmasından ziyade, çocukların bir arada eğitim görmesine yönelik politikaların geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Göçmen çocuklar, okul öncesi, Kıbrıs

Kaynakça

Altay, Ö. ve Özkal, N. (1997). "Farklı Gelir Gruplarındaki Ailelerin Çocuklarına Sağladıkları Eğitim Olanakları". Eğitim Sempozyumu (10-12 Nisan 1997), İzmir: Bilsa Bilgisayar Yay., s.55-62.

Bee, H. ve Boyd, D. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi. Istanbul: Kaknüs Yayınları.

Berk, L. E. (2012). Çocuk Gelişimi. Ankara: İmge Yayınevi.

Bulut, Y. ve Eraldemir, Z. (2015). Göç Olgusunun Farklı Boyutlarıyla Hatay İli İskenderun ve Dörtyol İlçeleri Ölçeğinde İncelenmesi, Uluslararası Göç ve Mülteci Sorunun Çözümünde Kamu Yönetiminin Rolü Paneli içinde. 13-38. İstanbul: Umuttepe Yayınları.

Castles,S. ve Miller,M. (2008). Göçler Çağı. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Cyprus Pedagogıcal Instıtute (2010). Göçmen Öğrencilerin Kıbrıs Okullarına Ve Toplumuna Pürüzsüz Entegrasyonuna Yönelik Kültürlerarası Eğitim. Cyprus: Ministry Of Education And Culture.

Dallar Bilge, Y.; Taşar,M.A., Kılınçoğlu,B., Özmen,S. & Tıraş,Ü. (2013). Alt Sosyoekonomik düzeye sahip anne-babaların çocuk istismarı ve ihmali hakkındaki bilgi düzeyleri, deneyimleri ve kullandıkları disiplin yöntemleri. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 14: 27-35.

Dedeoğlu,S.(2012). Türkiye'de Göçmenlerin Sosyal Dışlanması: İstanbul Hazır-Giyim Sanayinde Çalışan Azerbaycanlı Göçmen Kadınlar Örneği. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 66(1): 27-48.

Dolunay,A. ve Keçeci,G.(2017). Göçmenlerin Kent Dokusuna Etkisi: KKTC Surlariçi Örneği. Journal of History Culture and Art Research, 6(3), 524-559.

Göynüklü, Ceren, (2012), Kuzey Kıbrıs' ta Göçmen İşçilerin İnsan Hakları. KKTC, Lefkoşa: Kıbrıs Türk İnsan Hakları Vakfı Yayınları No:6, Mavi Basım.

Gözügüzel,E. (2014). KKTC Üzerinden Yapılan Göçmen Kaçakçılığı. T.C. Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Enstitüsü Uluslararası Güvenlik Anabilim Dalı Uluslararası Terörizm Ve Sınır Aşan Suçlar Yüksek Lisans Programı Tezi, Ankara.

IOM (2011).World Migration Report 2011, International Organization for Migration, Switzerland.

Keser,U. (2006). Kıbrıs'ta Göç Hareketleri ve 1974 Sonrasında Yaşananlar.Çağdaş Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi,12:103-128.

KKTC Başbakanlık DPÖ (2009). İstatistik Yıllığı (2009). KKTC Başbakanlık DPÖ (Devlet Planlama Örgütü), İstatistik ve Araştırma dairesi, Lefkoşa: KKTC Devlet Basımevi.

Lister, R. (2004), Poverty: Key Concepts .Cambridge :Polity Press.

Özen,Y. ve Gül,A.(2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu. KKEFD, 15: 395-422. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/31569

Özyakışır,D. (2017). Ekonomik Kalkınmada Göçmen Transferlerinin Rolü: Mit mi Gerçek mi?. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6(2): 1172-1188.

Şener,D.K. ve Ocakçı,D.F. (2014). Yoksulluğun Çocuk Sağlığı Üzerindeki Çok Boyutlu Etkileri. Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi, 13(1): 57-68.

Tunç,İ. (2013), "Uluslararası Göç ve Göçmenlerin Sosyo-kültürel Uyum Sorunları", (https://www.academia.edu/5875594/Uluslararas%C4%B1_ G%C3%B6%C3%A7_ve_Uyum_Sorunlar%C4%B1,04.09.2015).

Unicef (2017). Unicef Türkiye- Toplumsal Koşullar ve Aile Ortamı. http://www.unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=17 25.02.2017 tarihinde ulaşılmıştır.

Ünal,S. (2014). Türkiye'nin Beklenmedik Konukları: "Öteki" Bağlamında yabancı Göçmen Ve Mülteci Deneyimi. Journal of World of Turks, 6(3):65-89.

Yakinthou, C. ve Polili, Ö. (2010). Ortak Bir Amaç Üzerinde Uzlaşmak: Kıbrıs' ta Mülteci ve Sığınmacılar İçin İnsan Hakkları. İstanbul, TESEV Yayınları

Yalçın, C., (2004), Göç Sosyolojisi, Ankara: Anı Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

(16237) Eğitim ve Toplumsal Hareketlilik Merceğinden Eşitsizliklere Bakmak: Türkiye ve İrlanda'nın Karşılaştırmalı Bir Analizi

YEŞER TORUN

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimin kuşaklar arası toplumsal hareketlilik ile ilişkisi, yapılan çalışmalarda çok farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. Bu çalışmalardan bazıları eğitim ve kuşaklar arası gelir farklılıkları ile, bazıları ebeveyn ve çocukların (ulaşabildikleri) eğitimsel başarılarıyla, bir kısmı da kuşaklar arası sınıfsal hareketlilikle ilgilenmişlerdir. Özellikle işlevselci gelenek, elde edilen bulguların meritokrasi ve toplumların açıklığı açısından doğurguları üzerinde durmakta, daha açık bir toplum ve fırsat eşitliğinin hayata geçirilmesine ilişkin siyasalar önermektedir. Sanayileşmiş toplumlardaki tabakalaşma sisteminin "açık"lık durumunu nicel olarak saptamaya yönelik çalışmalarda ise toplumların yukarı yönlü "mutlak" ve "göreli" toplumsal hareketlilik oranları hesaplanmakta ve bu oranların sanayileşmiş ülkeler arasında değişip değişmediği tartışılmaktadır. Kimi çalışmalar ise farklı ülkelerden elde edilen sonuçların karşılaştırılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Diğer taraftan, toplumsal hareketlilik üzerine yapılan nitel çalışmaların bazıları bireylerin özyaşam öykülerinden yola çıkarak kuşak-içi ya da kuşaklararası toplumsal hareketlilik deneyimlerini çözümlemeye çalışırken, bazıları da bir toplumsal sınıf ya da kesimin belirli bağlamlarda toplumsal hareketlilik örüntülerini konu edinmektedir.

Araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar, ailenin sahip olduğu ekonomik olanak(sız)ların kendilerinden sonraki kuşaklara aktarıldığını, (Goldthorpe, 2003; Şengönül, 2008; McNamee ve Miller, 2009), sosyal ve kültürel arkaplan özellikler (etnik, dinsel, ırksal vb.) açısından dezavantajlı toplumsal kesimlerin eğitimsel başarı olasılıklarının diğer kesimlerden daha düşük olduğunu (Lareau,1997; Carnoy,1985; Scherger ve Savage 2010) göstermektedir. Bu sonuçlar, dezavantajlı toplumsal kesimlerin eğitim aracılığıyla yukarı toplumsal hareketlilik olasılığına ve meritokratik bir toplum iddiasına aykırı bir tablo ortaya koymaktadır.

Türkiye ile İrlanda'da kuşaklararası toplumsal hareketlilik örüntüleri ve eğitim arasındaki ilişkinin ne olduğu ve yukarıda değinilen çerçeve içinde nasıl göründüğü bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır. Türkiye'deki tablonun İrlanda ile karşılaştırmalı olarak ele alınması planlanmıştır çünkü Türkiye ve İrlanda her ikisi de eğitim ve toplumsal hareketlilik bağlamında tarihsel ve siyasal olarak bazı benzer özelliklere sahiptir. Her iki ülke de 1920'li yıllarda cumhuriyet rejimini kurmuş, daha sonraki yıllarda ulus-devletin inşası sürecinde eğitime kritik bir misyon yüklemişlerdir. Ekonomik olarak 1970'lere kadar her iki ülke de tarım ülkesi olarak kalmışlardır. Her iki ülke için de meritokratik ideolojinin hakim eğitim paradigmaları içinde yer aldığını söylemek mümkündür.

Bu çalışmada iki ülkenin kuşaklararası toplumsal hareketlilik örüntüleri, meritokrasi- eğitim ilişkisi ile toplumsal eşitsizlikler çerçevesinde değerlendirilecektir.

Toplumsal eşitsizlikler, yalnızca bugünkü tezahürleri itibariyle değil, çeşitli boyutlarıyla kuşaktan kuşağa aktarılan bir olgu olarak sorunsallaştırılmaktadır ve bu durumun ayrıntılı bir incelemesi, daha sağlıklı eğitim poltikaları oluşturabilmek için elzemdir. Bu kapsamda yalnızca Türkiye tarihine ve deneyimlerine değil, İrlanda deneyimlerine de yer verecek bu çalışmanın, böylelikle, modern toplumlardaki sosyo-ekonomik gelişmeler bağlamında kuşaklararası toplumsal hareketlilik ile toplumsal eşitsizliklere farklı bir perspektif getirmesi beklenmektedir.

Araştırma Yöntemi

İrlanda ve Türkiye'nin deneyimledikleri eğitimsel eşitsizlikleri toplumsal hareketlilik örüntüleri ile ilişkili olarak karşılaştırma amacındaki bu çalışma kuramsal (derleme) türünde bir çalışmadır.

Çalışma, Türkiye'nin ve İrlanda'nın eğitim ile toplumsal hareketlilik örüntülerine tarihsel bir yolculuk yaparken bu ülkelere özgü karakteristiklerin ve bugünü şekillendiren temel dinamiklerin izlerini sürecektir. Ulus devletin inşası sürecinden günümüze kadarki süre zarfı bu kapsamda üç tarihsel dönemde ele alınacaktır. Bunlardan ilki bağımsız devletlerin kurulduğu yıllar ve bunu izleyen iki onyılları yılları kapsayan 1920'lerden İkinci Dünya Savaşı sonrasına kadarki dönemdir. Bu dönemde Türkiye'de Osmanlı'nın geleneksel ve dine dayalı toplum ve devlet yapısının yerine, ulusçu, modern ve laik değerleri öne çıkaran bir cumhuriyet öngörülmüş, İrlanda'da ise Britanya'dan bağımsız bir devlet kurmanın ekonomik ve siyasi mücadelesi verilmiştir. Her iki ülkede de, yeni rejimle birlikte yapılan devrimlerin toplumda tanınması, yayılması ve meşruiyet kazanması için eğitime öncü bir misyon biçilmiştir. İkinci dönem, II Dünya Savaşı Sonrası yıllardır; ekonomik anlamda Pazar ekonomisinin kendisini hissettirmeye başladığı, tarımda makineleşmeye geçildiği, iç-dış göçlerin gündeme

geldiği ve kentleşmenin yaygınlaştığı 1950'lerden 1980'e kadarki zaman dilimidir. Üçüncü dönem ise, iç pazara dönük ekonomi politikalarının terk edildiği ve ekonominin -neo-liberal politikalar uygulamak suretiyle- küresel ekonomiye entegre edildiği 1980'li yıllardan günümüze kadarki dönemi kapsamaktadır.

Bu çalışmada, sözkonusu üç tarihsel dönemde, bu iki ülkedeki toplumsal ve siyasal dönüşümlerin, üretimin örgütlenmesi ile ilgili değişikliklerin ve örgün eğitimde yapılan reformların eğitim alanındaki eşitsizlikler, kuşaklar arası toplumsal hareketlilik örüntüleri ve meritokrasi algısı açısından ne anlama geldiği tartışılmıştır.

Bu araştırma, Cumhuriyetin kuruluş yıllarından itibaren gerçekleşmiş olan sosyo-ekonomik ve siyasal dönüşümlerin Türkiye ve İrlanda eğitim sistemleri ve kuşaklarası toplumsal hareketlilik açısından nasıl bir değişime yol açtığını ve bunların dezavantajlı toplumsal kesimler için ne gibi doğurguları olduğunu anlamayı amaçlamaktadır. Üzerinde durulan bir diğer husus da meritokratik düşüncenin her iki ülke için de hakim bir paradigmatik yaklaşım olarak gündeme neden ve nasıl geldiği meselesidir.

Kuramsal derleme türünde planlanmış bu çalışma, Türkiye ve İrlanda'da meydana gelen ekonomik siyasal ve toplumsal dönüşümleri kuruluş yıllarından itibaren üç tarihsel dönemde incelemektedir.

Çalışmada, her iki ülkede toplumsal eşitsizlik örüntüleri ile ilgili benzerliklerin ve farklılıkların neler olduğu değerlendirilecek, meritokrasi düşüncesinin toplumsal eşitsizliklerle ilişkisi tartışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye ve Irlanda'da eğitim ve toplumsal hareketlilik merceğinden eşitsizliklerin geçmişten bugüne nasıl seyrettiğine bakınca birkaç husus özellikle dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi, her iki ülkenin kuruluş yıllarında birlik ve bütünlük duygusunun sağlanması ve ulusal devleti inşa edecek bir ideoloji oluşturma sürecinde eğitime kritik bir önem verilmesidir.

İkinci olarak, her iki ülkede de nüfusun büyük oranda kırsalda yaşadığı ve tarımsal üretimin esas alındığı 1960'lı yıllardan 1980'li yıllara kadarki süre zarfında, tarımda makinalaşma, sanayinin gelişmesi, işgücünün giderek sanayi ve hizmetler alanına kayması, buna bağlı olarak iç göçler ve kentleşmenin yaygınlaşması söz konusudur. Bu gelişmeler, mesleki yapıda önemli değişikliklere neden olmuş (tarımsal alandan diğer mesleki kategorilere kayma gibi) büyük yapısal hareketliliğe yol açması beklenmektedir

Üçüncü olarak, her iki ülkede de, 1980'li yıllardan sonra, hükümetler -neo-liberal politikalar uygulamak suretiyle- ekonomik darboğazdan kurtulma refleksi göstermiştir. Bu süreç de eğitim alanında eşitsizlikler ve toplumsal hareketlilik örüntüleri açısından yeni bir tablo oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Toplumsal hareketlilik, eşitsizlik, meritokrasi

Kaynakça

Açıkalın, N.(2008). Yoksulluk ve Genç Kuşakların Toplumsal Hareketlilik Şansları: İstanbul ve Gaziantep Örnekleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 1 (3): 34-54.

Aslankurt, B. (2013). *Eğitimde Kuşaklararası Hareketlilik. Fırsat Eşitliğinde Türkiye Nerede?* İstanbul: TEPAV Değerlendirme Notu. http://www.tepav.org.tr/upload/files/13584237342.Egitimde_Kusaklararasi_Hareketlilik_Firsat_Esitliginde_Turkiye_Nerede.pdf

Aral, S. (1980). Social Mobility in Turkey. E. Özbudun, A. Ulusan (Eds.). *The Political Economy of Income Distribution in Turkey* (p.481-499). New York: Holmes&Meier Publishers Inc.

Balamir, N. (1982). *Kırsal Türkiye'de Eğitim ve Toplum Yapısı*. Ankara: ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yayını.

Bora, T., Bora, A., Erdoğan, N. ve Üstün, İ. (2011). *Boşuna mı Okuduk? Türkiye'de Beyaz Yakalı İşsizliği.* İstanbul: İletişim Yayıncılık A.Ş.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (R. Nice, Çev.). London: Sage Publications.

Carnoy, M. (1985). The Political Economy of Education. *International Social Science Journal,* 37 (2) : 157-173.

Dufur, M.J., Parcel, T.L. ve Troutman, K.P.(2013). Does Capital at Home Matter More than Capital at School? Social Capital Effects on Academic Achievement. *Research in Social Stratification and Mobility,* 31: 1–21.

Goldthorpe, J. (2003). The Myth of Education- Based Meritocracy. *New Economy,* 10 (4): 234-239.

Heath, A. & McMahon, D. (1997). Education and Occupational Attainments: The Impact of Ethnic Origins. A.H.Halsey, H. Lauder, P. Grown, A.S. Wells (Eds.), *Education: Culture, Economy, Society* (p.646-662). Oxford-New York: Oxford University Press.

Horvat E., McNamara W., Elliott B., Lareau A. (2003). From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations Between Schools and Parent Networks. *American Educational Reseearch Journal,* 40 (2) : 319-351.

Jackson, M., Goldthorpe, J. H., Mills, C. (2005). Education, Employers and Classs Mobility. *Resarch in Social Stratification and Mobility*, 23: 3-33.

Kuo, H.D. ve Hauser, R.M.(1995). Trends in Family Effects on the Education of Black and White Brothers. *Sociology of Education,* 68 (2) : 136-160.

Lareau, A. (1997). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. A.H.Halsey, H. Lauder,P. Grown , A.S. Wells (Eds.). *Education: Culture, Economy, Society* (p.703-717). Oxford-New York: Oxford University Press.

Kazamias, A. M. (1966). *Education and the Quest for Modernity in Turkey.* London: Allen & Unwin.

McNamee, S. J., Miller, R.K.,(2009). *The Meritocracy Myth.* USA: Rowman & Littlefield Publishers.

Moots, B. L. (1970). *Community Background and Social Mobility: A Case Study of Ankara, Turkey.* Michigan: University Microfilms.

Özbudun, E. (1976). *Social Change and Political Participation in Turkey.* Princeton: Princeton University Press.

Özcan, Y.Z. (1988). Occupational Structure and Social Mobility in Turkey. *METU Studies in Development*, 15 (1-2) : 151-182.

Scherger, S. and Savage, M.(2010). Cultural Transmission, Educational Attainment and Social Mobility. *The Sociological Review,* 58 (3): 406–428.

Southworth, S.&Mickelson, R.A. (2007). The Interactive Effects of Race, Gender and School Composition on College Track Placement. *Social Forces,* 86 (2): 497-523.

Ünal, L. I, Özsoy, S. (1999). Modern Türkiyenin Sisypos Miti: 'Eğitimde Fırsat Eşitliği. *75 Yılda Eğitim (s. 39-72).* İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Vallet, L.A. (2001). Forty Years of Social Mobility in France: Change in Social Fluidity in the Light of Recent Models. *Revue Française de Sociologie,* 42: 5-64

(16352) Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminde Kültürel Farklılıkların Başarıdaki Eşitsizlikleri Üretmedeki Etkisi (Hakkari/Yüksekova Örneği)

HASAN HÜSEYİN AYGÜL
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

UĞUR KORKMAZ
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okullar sadece bilişsel becerilerin kazandırıldığı ve belirli bilgilerin öğretildiği yerler olarak değil, aynı zamanda kültürel aktarımın sağlandığı kurumlar olarak da ifade edilmektedir. Dolayısıyla öğretmen, sosyalizasyon sürecinin destekleyicisi ve nihayetinde bir kültür aktarıcısı olarak sınıf etkileşiminde bu rolünü oynamakla yükümlüdür. Ancak hiçbir toplum, kültürel olarak homojen bir yapıya sahip değildir. Dil ve kültür gibi kimliğin temel taşıyıcıları açısından olduğu kadar, toplumun genel dokusundan farklı bir yaşam tarzına ve tüketim kalıplarına sahip olmaya kadar söz konusu kültürel çeşitliliği ortaya çıkaran farklılıklar bulunmaktadır. Eğitim sistemi ve bu sistemin çeşitli aparatları -örneğin eğitim müfredatları- egemen kültürün değerlerinin ve ideallerinin aşılanmasını temel alarak oluşturulmaktadır. Eğitim programlarının oluşturulması sürecinde sosyal kökenlerin göz ardı edilmesi ve çokkültürlü eğitim modellerinin referans olarak alınmaması, hem eğitimdeki başarısızlıkları tetikleyerek, fırsat eşitliği ilkesini gölgede bırakmakta hem de mevcut toplumsal eşitsizliklerin süregelmesine neden olmaktadır. Üstelik eğitim alanında üretilen sosyal politikalar daha az ayrıcalıklı grupların eğitim olanaklarını iyileştirme hususundaki taleplerine yanıt verememektedir. Bunun nedeni eğitim sistemlerinin yerleşik düzenin yeniden üretilmesine, yani toplumsal düzenin ideolojik olarak meşruiyetini üretmesine katkıda bulunmasıdır (Bourdieu ve Passeron, 2005, s.255). Diğer bir deyişle, toplumsal yaşamın çoklu katmanlarında; etnik, sınıfsal, dini, dilsel veya bölgesel farklılıklar bulunmakta olup, nihayetinde bu farklılıklar toplumsal eşitsizlikleri olduğu kadar eğitimdeki eşitsizlikleri de üretebilmektedir (Hurn, 2016: s.6).

Türkiye'de "fırsat eşitliği ve eğitim" denilince yapısal bir takım problemlerin olduğu bilinmektedir: Ataerkil bir toplumsal düzenin üretmiş olduğu eğitimde cinsiyet eşitsizliği; gelir adaletsizliğinin ortaya çıkarmış olduğu eğitimde nitelik/kalite farklılıkları; kentten-kıra, Batı'dan Doğu'ya var olan bölgesel eşitsizlikler ve bu eşitsizliklerin süregelmesine neden olan düşük okullaşma oranları, öğretmen açığı, terör gibi çoğu kez birbiri içine geçmiş, kördüğüm olmuş çok boyutlu sorunlar bulunmaktadır. Örneğin, Doğu'da ve özellikle kırsal alanlarda ikamet eden kız çocuklarının, erkek çocuklarına göre okula gitme oranı daha düşüktür. Yine okula kayıt olma olasılığı ya da okulu erken bırakma olasılığı; ailenin gelir seviyesi, eğitim düzeyi ve çocuk sahibi olma koşullarına bağlı olarak kız çocukları üzerinde daha belirleyici olabilmektedir (Ferreira ve Gignoux, 2010, s.5, 9). Gelir eşitsizliği, ücretli eğitim mekanizmalarının varlığı, bölgesel farklılıklar, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, yoksulluk gibi göstergelere ek olarak eğitimdeki eşitsizlikleri üreten problemlerden biri de kültürel farklılıklardır. Başarıdaki eşitsizlikleri açıklama noktasında referans alınan paradigmalardan biri "kültürel mahrumiyet/yoksunluk" kuramdır. Bu paradigmaya göre, dezavantajlı sosyal sınıfların çocukları düşük okul başarısına sahiptir. Bunun sebebi okul kültüründen değil, çocukların kendine özgü çevrelerinden kaynaklanmaktadır. Diğer bir deyişle, yeterli kültürel kodlara sahip olmayan yoksul bir çevre, çocukların bilişsel gelişimini geciktirmektedir. Kültürel farklılık paradigması ise öğrencilerin kültürel yoksunluktan değil, egemen kültürden farklı bir kültüre sahip olmalarından dolayı okul başarılarının düşük olduğunu iddia etmektedir (Banks, 2013).

Bu çalışma ikinci paradigmadan hareketle, kültürel farklılıkların başarıdaki eşitsizlikleri belirleyen bir etken olup-olmadığını, sürecin aktörleri, diğer bir deyişle süreci deneyimleyen ve gözlemleyen öğretmenler üzerinden ele almaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır:

- Doğu'da ve kırsalda öğretmen olmanın zorlukları nelerdir?

- Öğretmenler, kültürel duyarlılıklarını geliştirme/kültürel farklılıkları aşma hususunda ne tür stratejiler üretmektedir?

- Öğretmenler, bölgedeki eğitim imkânlarını ve sınırlarını nasıl değerlendirmektedir?

- Öğretmenler, eğitimdeki eşitsizliklerin telafisi noktasında bireysel olarak ne tür stratejiler geliştirmektedir? Kurumsal olarak beklentileri nedir?

Araştırma Yöntemi

Literatürde Marksist geleneğin takipçileri kadar, eleştirel pedagoji alanında üretilen çalışmalar; ayrıca her iki paradigmanın da dışında yer alan ancak sosyal sınıf, kültürel yoksunluk ve farklılıklar temelinde eğitimdeki eşitsizleri açıklamaya çalışan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bourdieu ve Passeron (1990 ve 2005); habitus, kültürel sermaye, sembolik şiddet gibi kavramsallaştırmalarla okulları, kültürel yeniden üretim alanları olarak ifade ederler. Onlara göre okullar, orta sınıfların bilgi

ve dilini tanır ve ödüllendirir. Buna karşın işçi sınıfının ve bazı etnik grupların kültürlerini bastırır. Kültürel sermayenin dağılımını yaparak, düzenin yeniden üretilmesini sağlar. Bernstein (2003) ise sosyal sınıfların kendine özgü dil kodları bulunduğunu iddia etmektedir. Buna göre işçi sınıfı çocukları "sınırlı konuşma kodlarını" öğrenip konuşurken, orta ve üst sınıfa mensup çocuklar ise "ayrıntılı konuşma kodları" ile kültürel mesafeyi korumaktadır. Nihayetinde ailenin sahip olduğu kültürel sermaye eksikliği, çocuğun pedagojik gelişimini engellemektetir. Bowles ve Gintis (1976) ise okulları "uyumluluk ilkesi" çerçevesinde değerlendirerek, gizli eğitim müfredatlarının varlığına işaret etmektedir. Onlara göre okullar, kapitalist işverenlerin taleplerine uygun olarak uyumlu ve itaatkâr işçiler üretmektedir. Kültürel kaynaklar ve okul başarısı (Farkas, 1990), öğrencilerin sosyal sınıfları ve öğretmen beklentileri (Rist, 1970), yoksulluk ve dil kodları (Avcı,2013) gibi pek çok çalışma da bulunmaktadır. Bu araştırma, yukarıda yer alan literatürü referans alarak "eğitimdeki eşitsizlikleri, kültürel farklılıklar üzerinden açıklayabilir miyiz?" sorusunu irdelemektedir. Bunun için seçilen örneklem, Yüksekova'dır. Bu yerleşim birimini seçmemizin nedeni Türkiye'nin doğusunda yer alması (ataerkil toplumsal düzen, alt sosyal sınıf, kültürel farklılıklar ve düşük okul başarısı) ve kırsal alan özellikleri göstermesidir. Kültürel farklılıkların eğitim sürecine olan etkisini, bölgede görev yapan öğretmenlerin gözüyle değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda 14 öğretmenle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Okullar sadece bilişsel becerilerin kazandırıldığı ve belirli bilgilerin öğretildiği yerler olarak değil, aynı zamanda kültürel aktarımın sağlandığı kurumlar olarak da ifade edilmektedir. Dolayısıyla öğretmen, sosyalizasyon sürecinin destekleyicisi ve nihayetinde bir kültür aktarıcısı olarak sınıf etkileşiminde bu rolünü oynamakla yükümlüdür. Ancak hiçbir toplum, kültürel olarak homojen bir yapıya sahip değildir. Dil ve kültür gibi kimliğin temel taşıyıcıları açısından olduğu kadar, toplumun genel dokusundan farklı bir yaşam tarzına ve tüketim kalıplarına sahip olmaya kadar söz konusu kültürel çeşitliliği ortaya çıkaran farklılıklar bulunmaktadır. Eğitim sistemi ve bu sistemin çeşitli aparatları -örneğin eğitim müfredatları- egemen kültürün değerlerinin ve ideallerinin aşılanmasını temel alarak oluşturulmaktadır. Eğitim programlarının oluşturulması sürecinde sosyal kökenlerin göz ardı edilmesi ve çokkültürlü eğitim modellerinin referans olarak alınmaması hem eğitimdeki başarısızlıkları tetikleyerek, fırsat eşitliği ilkesini gölgede bırakmakta hem de mevcut toplumsal eşitsizliklerin süregelmesine neden olmaktadır.

Gelir eşitsizliği, ücretli eğitim mekanizmalarının varlığı, bölgesel farklılıklar, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, yoksulluk gibi göstergelere ek olarak eğitimdeki eşitsizlikleri üreten problemlerden biri de kültürel farklılıklardır. Literatürde "kültürel farklılıklar" kuramı olarak ifade edilen bu bakış açısına göre öğrencilerin eğitimdeki başarısızlıkları kültürel yoksunluktan değil, egemen kültürden farklı bir kültüre sahip olmalarından kaynaklanır. Bu çalışma, kültürel farklılıkların başarıdaki eşitsizlikleri belirleyen bir etken olup-olmadığını, sürecin aktörleri, diğer bir deyişle süreci deneyimleyen ve gözlemleyen öğretmenler üzerinden ele almaktadır. Bu amaç doğrultusunda seçilen örneklem, Hakkari/Yüksekova'dır. Bu yerleşim birimini seçmemizin nedeni Türkiye'nin doğusunda yer alması (ataerkil toplumsal düzen, alt sosyal sınıf, kültürel farklılıklar ve düşük okul başarısı) ve kırsal alan özellikleri göstermesidir. Bu kapsamda 14 öğretmenle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Doğu'da ve kırsal bir yerleşim yerinde öğretmen olmak; farklı bir kültürü, farklı yaşam tarzlarını ve tüketim kalıplarını deneyimlemek kadar bazı yapısal sorunların üstesinden gelmek için çeşitli stratejiler de üretmek anlamına gelmektedir. Öğretmenliğin sadece okullarla sınırlı kalmaması, başta öğrenci velileri olmak üzere yaşanılan çevredeki bireylerle sürekli bir etkileşim halinde olunması gerekliliği görülmektedir. Sosyal faaliyet alanlarının yok denecek kadar düşük seviyede olması; yeme, içme, barınma gibi temel ihtiyaçların karşılanması noktasında yaşanılan sıkıntılar; tatmin edici miktarda bir gelire sahip olamama; eğitim-öğretim için gerekli fiziki şartların eksikliği; aile-okul arasındaki ilişkilerin istenilen düzeyde olmayışı; terör tehdidi gibi çeşitli problemler öğretmenlerin üzerinde durdukları konulardır. Öğretmenler, bölgedeki yapısal sorunların yanı sıra dil ve kültür farklılığının da öğrencinin eğitim başarısını etkilediğini ifade etmektedirl. Bunu aşma noktasında mevcut dili öğrenme gibi kültürel duyarlılıkları geliştirmeye çalışan öğretmenler olduğu gibi süreci tamamen izole bir yaşam kurarak telafi etmek isteyen öğretmenlerin de olduğu tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Doğu'da ve kırsal bir yerleşim yerinde öğretmen olmak; farklı bir kültürü, farklı yaşam tarzlarını ve tüketim kalıplarını deneyimlemek kadar bazı yapısal sorunların üstesinden gelmek için çeşitli stratejiler de üretmek anlamına gelmektedir. Öğretmenliğin sadece okullarla sınırlı kalmaması, başta öğrenci velileri olmak üzere yaşanılan çevredeki bireylerle sürekli bir etkileşim halinde olunması gerekliliği görülmektedir. Sosyal faaliyet alanlarının yok denecek kadar düşük seviyede olması; yeme, içme, barınma gibi temel ihtiyaçların karşılanması noktasında yaşanılan sıkıntılar; tatmin edici miktarda bir gelire sahip olamama; eğitim-öğretim için gerekli fiziki şartların eksikliği; aile-okul arasındaki ilişkilerin istenilen düzeyde olmayışı; terör tehdidi gibi çeşitli problemler öğretmenlerin üzerinde durdukları konulardır. Öğretmenler, bölgedeki yapısal sorunların yanı sıra dil ve kültür farklılığının da öğrencinin eğitim başarısını etkilediğini ifade etmektedirl. Bunu aşma noktasında mevcut dili öğrenme gibi kültürel duyarlılıkları geliştirmeye çalışan öğretmenler olduğu gibi süreci tamamen izole bir yaşam kurarak telafi etmek isteyen öğretmenlerin de olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, Kırsal Eğitim, Kültürel Farklılıklar, Eğitimdeki Eşitsizlikler

Kaynakça

Avcı, M. (2013). "Yoksulluğun Dili ya da Alt Sosyal Sınıf Çocuklarının Dil Kodlarının Eğitim Sürecine Etkileri". *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, S. 10 (1), s.1050-1077.

Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş.* (Çev. Hasan Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control Therotical Studies Towards a Sociology of Languge.* London: Routledge Taylor & Francis Group.

Bourdieu, P. ve Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.

Bourdieu, P. ve Passeron, J.C. (2005). *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri*. (Çev. A. Sümer, L. Ünsaldı ve Ö. Akkaya). İstanbul: İletişim Yayınları.

Bowles, S. and Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life.* New York: Basic Books.

Farkas, G. et al. (1990). Cultural Resources and School Success: Gender, Ethnicity, and Poverty Groups within an Urban School District. *American Sociological Review,* Vol.55 (1), pp.127-142.

Ferreira F. H. G. ve Gignoux, J. (2010). "Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Türkiye Örneği, Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı". *Çalışma Raporu*, 4, Erişim Tarihi: 06 Temmuz 2017.

Hurn, C. J. (2016). *Okulun İmkân ve Sınırları: Eğitim Sosyolojisine Giriş*. (Çev. Mustafa Sever, Ahmet Kaysılı, Ayşe Soylu). Ankara: Pegem Akademi.

Rist, R. C. (1970). Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Eduvational Review,* Vol. 40 (3), pp.411-451.

(16701) Değişen Dünyada Eğitimi Yeni Paradiqmaları

HÖRMET CAVADOVA
BAKÜ DEVLET UNİVERSİTESİ

TAHİR AĞAYEV
BAKÜ DEVLET UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Tarihsel gelişimin tüm merhalelerinde toplumun eğitimle ayrılmaz bir ilgisi bulunmuştur. Çağdaş günümüzde eğitimin toplum yaşamındaki rolü ve önemi hakikatte farklı bir biçimdedir. Yaşadığımız enformasyon toplumunda yeni olqular ve bilgiler hızla yaşamımıza giriyor. İşte bir kaç yıl bundan önce öğrenilen bilgiler kendi önemini kaybediyor, insanın dünya görüşünü temelden değişebilecek yeni bilgiler meydana çıkıyor. Eğitimin sosyal efektivliği (etkinliği) değil yalnız insanların elde ettiği bilgilerin boyutu ve kalitesiyle, aynı zamanda onların uygunlanma derecesine, insanların çalışma ve toplumsal faaliyetiyle pratik tarzda gerçeklenmesiyle bağlıdır. Mevcut günümüzde işte bu alanda kendi çözümünü bekliyen sorunlar mevcuttur. Olqular şunu belirliyor ki, çağdaş eğitimin sosyal efektivliği yeteri kadar yüksek değildir. Eğitim sosyolojisinde henüz görülmemiş (problematik) konular yeteri kadar fazladır.

Herbir bilim alanında olduğu gibi eğitim alanının da kendi paradiqmaları mevcuttur. Eğitim paradiqmasının temel ilkelerinden biri eğitimin gelişim geleneklerini ve geleceklerini toplumun gelişimi yönü ile uyqunlaştırmaktan mürekkeptir. Toplumun alt sistemlerinden biri bulunan eğitim onun sosyal ekonomik, siyasal, bölüm ve kültür alanlarının etkisine maruz kalıyor ve kendi sırasında eğitim de, ya toplumun gelişimini itebiliyor, veya da onun gelişimi karşısında bir engele dönüşebiliyor. Şu hususda bellidir ki, eğitim sisteminin durumu ve fonksiyonları (görevleri) Sosyal ekonomik ilişkilerle, Sosyal ilişkilerin strüktürü, siyasal ve ideolojik süreçlerin özellikleri ile sıkı biçimde ilgilidir. Bu bakımdan bir takım çağdaş eğitim paradiqmalarına dikkat edelim:

1. Devlet Eğitim Paradiqması. Bu paradiqmada devlet ile eğitim arasında mevcut bulunan bağlılıkıar (katı, zayıf, serbest) kendilerini bulmuştur. Bu bağlılığın karakteri her şeyden önce devletin tipine bağlı bulunuyor. Totoliter-avtoriter biçimli devletlerde eğitim devletle daha sıkı ilişkidedir ve eğitim devletçe kontrol ediliyor. Bu bağlılık kendisini iki biçimde–ekonomik (maliye) ve manevi (ideolojik) olarak belirliyor. Gelişmiş demokratik devletlerde eğitimin devletle olan bağlılığı zayıflıyor.

2. Üretim Eğitim Paradiqması. Üretim için meslek eğitiminin çok önemli olması herkesin malumudur. Şöyle ki, meslek eğitimi aracılığıyle somut olarak üretimde çalışmak için profesyönel kadro hazırlanıyor. Üretimin meslek eğitimine karşı bulunan talebi şöyledir ki, elde edilmiş bilgiler ve beceriler karışık uygulama olanlarda kolaylıklara modifikasyona tabi tutulmalıdır. Şu hususu da vurgulamak gerekir ki, bu durum bu veya diger faaliyet alanlarında meydana çıkan uluslararası değişikliklere işçinin başarılı adaptasyonuna yardım ediyor.

3. Bilimsel Eğitim Paradiqması. Eğitimin anlam bakımından bilime bağlılığı (veya tersine) şu hususla belirleniyor ki, bilimde elde edilen başarılar eğitimin mükemmeleşisinde önemli rol oynuyor. Bu bağlılık eğitimin düzeyini belirliyor. Bilimin başarılarından ne kadar çok faydalanılırsa, eğitimin düzeyi de bir okadar yükselmiş oluyor. Bu anlamda bilimle eğitimin ilişkisinin hür ve zayıf olmasına değil, bu ilişkinin daha sağlam olmasına qayret etmek tercih ediliyor.

Fakat, burada birçok şey bilimsel bilginin eğitime dönüşme yöntemlerine bağlıdır. Sorun kazanılan bilimsel bilgileri orta okul öğrencilerine ve talebelere hangi yollarla ulaştırmaktır.

4. Kültürel Eğitim Paradiqması. Eğitimle kültürün tarihen mevcut bulunan ilişkileri o kadar sıkıdır ki, aslında eğitim kültürün bir kolu addedilebilir. Sosyoloji bakımdan ise hatta bile, eğitimin sosyolojisi kültürün sosyolojisinin terkip kısımı olarak addedilebilir. Bildiğimiz gibi, eğitim kendi oluşumu bakımdan ikinci faktör olarak meydana çıkıyor.

5. Aile Eğitim Paradiqması. Aile ilk eğitim enstitütüsü addediliyor. Temelde çocuğun öğretim ve terbiyesinin başlanğıcı aileden başlıyor. Sonra genel ve özel eğitim müesseselerinde devam ettirilir. Eğitim ile aile arasındakı ilişki ailenın sosyal enstitütü olarak durumuna ve sağlamlığına bağlıdır.

Araştırma Yöntemi

Sorunun incelenmesinde sosyolojik ve istatiksel analiz, sistem analiz, karşılaştırılmalı analiz, lojistik genelleme gibi araştırma teknikleri kullanılmıştır.

Böylece, eğitim şahsiyetle toplum arasında ilişkilerin sağlamlaştırılmasında önemli rol oynuyor. Toplum insanları sosyal enstitülere ve kurumlara yönlendirmek için ilk kademede yalnız eğitime başvuruyor. Eğitimin toplum mikyasında efektif olarak benimselenmesi için eğitim müesseselerinin oluşması gereklidir. Örneğin, okul bir enstitütü olarak uzunsüreli tekamül (olqunlaşma) sonucunda kitlevi olmıyan eğitimi kitlevi eğiyim düzeyine çıkarmıştır. Orta çağlarda ve yeni devirde ise eğitim ve

onun yeni biçimleri olarak yüksek okul müesseseleri – enstitütüler ve üniversiteler meydana gelmiştir. İhtisaslanmış orta okul müesseseleri oluşmuştur. Bu husus ise, işte bilimlerin aktarılması vasıtalarının yeni karakter taşımaya başlaması anlamına geliyor. Yukarıda belirtilen paradiqmalarda tüm bu süreçler göz önünde bulundurulur. Eğitimin çağdaş devirdeki rolünü amerikan sosyoloqlarından D. Bell, E. Toffler, A. Subetto özellikle vurquluyorlar. Hatta bile, onlar XXI yüzyılı eğitim toplumu diye isimlendiriyorlar.

XXI yüzyıl çağırılarına yanıt olarak memleketlerin ekserisi kendi eğitim sistemlerinin modernizasyonunu o amacla gerçekleştiriyorlar ki, son sonuçta profesyonel eğitim sistemi insanların ve toplumun gelişimini itsin ve memleket ekonomisinin dinamik yükselişinin temelinde bulunsun. Profesyönel eğitim sisteminin orqanizasyonu ilkelerine egitimin insanlığı (şahsiyet yönümlü olması), eğitimin demokratikliği (toplum ve devlet yönümlü olması), eğitimin öncüllüğü (çağdaş teknolojilerden faydalanmakla innovativ bilim ve beceriklerin aktarılması) ve eğitimin devamlı olması (sınırsız eğitim) dahildir.

Eğitimin optimal (en müsait) gelişimi için devletle egitim arasında ilişkinin serbest biçimde bulunması gereklidir.

Makalede eğitimdeki yeni paradigmalar incelenmektedir. Toplumun alt sistemlerinden biri olan eğitimin sosyo-ekonomik, siyasi, bilimsel ve kültürel alanlardan etkilenmekte olduğunu ve eğitim veya toplumun gelişimine veya gelişmesine engel oluşturabileceğini önermektedir. Eğitim sisteminin statüsü ve işlevleri ile sosyo-ekonomik ilişkiler, sosyal ilişkilerin yapısı, siyasal ve ideolojik süreçler arasındaki yakın bağları da içermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Değişen dünyada entelektüel sermayenin fiziksel sermayeyi üstelediği bir devirde bilim ekonominin talep ve etkileri eğitim alanında yenı görüşler sisteminin (konsepsiyonunun) hazırlanması ve gerçekleştirilmesini gerekli kılıyor. Böyle bir konsepsiyon (görüşler sistemi) eğitim sisteminin gelişimi için şu taleplerde bulunuyor:

Eğitimin optimal (en müsait) gelişimi için devletle egitim arasında ilişkinin serbest biçimde bulunması gereklidir. Devlet dışı yüksek okul sisteminin geliştirilmesi ve korporativ üniversitelerin üstünlüklerinden faydalanılması ve potansıyelinin genışleşdırılmesi;

Tedris sürecinin kalitesinin yükseltilmesi, aktarılan bilgilerin struktürünün mükemmelleşdirilmesi ve yüksek eğitimli mezunların yüksek kvalifikasyon düzeyine ulaşılması;

Çağdaş tedris teknolojilerinin geliştirilmesi ve eğitim sisteminin çağdaş standartlara ve innovativ proqramlara yönlendirilmesi;

Eğitim ortamının, bilimsel araştırmanın ve atılımcı çevrelerin enteqrasyonu;

Fasılasız (devamlı) ve ek eğitimin türlü biçim ve sistemlerinin gelişimi ve teşvikinin sağlanması;

Yüksek eğitim müesseselerinde innovative bilimsel-tekniksel araştırma potansiyel gücünün sağlamlaştırılması;

Yüksek okul müesseselerinin atılımcı faaliyeti için genış olanakların oluşturulması (bağımsız kurum statüsünün verilmesi, gerekli hürriyetlerin sağlanılması ve iskontalı sermaye fonlarından faydalanması).

Anahtar Kelimeler : toplum, devlet, eğitim, üretim alanı, kültür, aile, gelişim, bilim, paradiqma.

Kaynakça

Vahidov, F.Q.; Ağayev, T.B. (2012). Sosiologiya. Bakı: Zərdabi LTD"MMS.

Xəlilov, S. (2005). Təhsil, təlim, tərbiyə. Bakı. Azərbaycan Universiteti" nəşriyyatı.

Abbasova, Q.Y. (2002). Elmin və təhsilin sosiologiyası. Bakı.

Алиева, С.Н. (2008). Социологические основания оптимизации системы образования в Азербайджане. Дис…канд.соц.наук. Баку.

Алиева, С.Н. (2014). Образование в Азербайджане: реформы и социальные проблемы. // Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная памяти профессора В.Т.Шапко «Актуальные проблемы социологии культуры, образования, молодежи и управления». Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н.Ельцина, 28 февраля 2014. Том IY. с.11-15,Екатеринбург.

Зборовский, Г.Е.; Шуклина, Е.А. (2005). Социология образования. Москва.

Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л.Г. (1991). Эффективность образования. Москва.

Леднев В.С. (1989). Содержание образования. Москва.

(17053) Ulusal Gazetelerin Haber Metinlerinde "Öğretmen" Temsili

HAKKI KAHVECİ
MEB

ALAADDİN F. PAKSOY
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okuldaki eğitim öğretim sürecinde en önemli unsur öğretmenliktir. Öğretmenliğin meslek olarak kabul edilmesi, devletin öğretmenin yetişme ve çalışma ölçütleri koymasıyla başlamıştır (Bursalıoğlu, 2000: 44). Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yürütmekle yükümlüdürler (MEB, 1974). Öğretmenlik, uzmanlık gerektiren ve teknik yönleri olan bir meslek olduğu kadar öğrenci, veli ve çevreyle kurulan ilişkiler bağlamında duygusal yönleri de bulunan bir meslektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenlerden öğrencilerin bilgi ve başarısını artırmanın yanında psikolojik, sosyal ve duygusal yönden sağlıklı gelişmesini sağlamak, toplumsal ilerlemeye katkı sağlamak gibi birçok beklenti bulunmaktadır. Bu beklentilerin karşılanabilmesinde eğitim politikaları, öğretim programları, okulların fiziksel altyapısı ve mesleki yeterlilikler kadar öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonu da ciddi öneme sahiptir. Öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunun yüksek olmasında ve öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinde önemli bir etken de öğretmenliğin saygınlık düzeyidir. Öğretmenlik mesleğinin saygınlık düzeyi her geçen gün azalma eğilimi göstermektedir (Demir ve Ercan, 2013). Öğretmenlerle ilgili bir çalışmada öğretmenlik mesleğinin düzeltilemeyecek kadar olumsuz bir imaja sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı %38.9 iken bu konuda kararsız olanların oranı %29.9'dur. Ayrıca öğretmenlerin %65,3'ü öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün gün geçtikçe düştüğüne inanmaktadır (Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z., & Kurt, T. 2016).

Medyanın ürettiği içerikler, özellikle haber metinleri ve bunların sunuluş biçimi insanların birçok konuda –yeterli,eksik veya yanlış- fikir sahibi olmasına neden olabilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin nasıl algılandığıyla ilgili de insanların kendi hayatlarında yaşadıkları tecrübelere ve sosyalleşme yoluyla edindikleri bilgilere ek olarak medyadan edinilen mesajlar belirleyici olmaktadır. Bu araştırma öğretmenlik mesleğinin saygınlık düzeyinin ve mesleğe ilişkin toplumsal algının oluşmasında öğretmenlerle ilgili basında yer alan haberlerin etkisi bulunduğu ön kabulüyle yola çıkmaktadır. Farklı ülkelerde yapılan araştırmalar göstermektedir ki eğitim sisteminin ticarileşmesi beraberinde medyanın da öğretmenlere ilgi duymasını sağlamıştır. Ancak öğretmenlerle ilgili basında çıkan haber ve yorumların olumsuz algı yarattığı ve öğretmenlerin bu konudan hoşnut olmadığı görülmektedir. Örneğin medyada çıkan haberler öğrencilerin akademik başarısızlıklarından dolayı genellikle öğretmenleri suçlamaktadır (Alhamdan vd., 2014). Türkiye'de yapılan bir çalışmada ise öğretmenler medyanın öğretmenlere yeterli değeri vermediğini düşünmektedir (Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z., & Kurt, T. 2016).

Bu çalışmayı yürüten araştırmacıların sistematik olmayan gözlemlerine göre de medya içeriğine bakıldığında bir öğretmenin bireysel hatasıyla ortaya çıkan bir olumsuz olay tüm mesleğe mal edilebilmektedir. Bu tip durumlarda öğretmenlerin mesleklerinin ön plana çıkarılarak haberleştirilmesi medyada sıkça görülmektedir. Bu gözlemin ışığında araştırma şu temel araştırma sorusu üzerine inşa edilecektir: "Türk basınında öğretmenler ve öğretmenlik mesleği nasıl temsil edilmektedir?" Bu araştırma sorusu çerçevesinde örneklemde yer alan gazetelerin öğretmenleri temsil ediş biçiminde farklılık var mıdır? sorusuna da cevap aranacaktır.

Araştırma Yöntemi

Türkiye'de ulusal düzeyde yayın yapan 3 gazete (Hürriyet, Sabah ve Sözcü) çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Örneklemin seçiminde gazetelerin tirajı, mülkiyet durumu ve siyasi duruşu dikkate alınmıştır. Araştırmanın yapılacağı sürece en yakın dönemin seçilmesi uygun görülmüş ve 1 Ocak 2017 ile 31 Aralık 2017 tarihleri arasında seçilen gazetelerde öğretmenlerle ilgili çıkan metinler örnekleme dahil edilmiştir. Haberler metinleri PRNet dijital gazete arşivinden elde edilmiş ve metinlerin doğru bir şekilde taranabilmesi için "öğretmen" kelimesi anahtar kelime olarak seçilmiştir. İçinde öğretmen kelimesi geçen metin sayısı 774 olarak tespit edilmiştir. Bu metinler tek tek incelenip haberin odak noktasının öğretmen olup olmadığına ilişkin bir elemeye tabi tutulacaktır. Bu aşamada haberin başlığında, spotunda veya giriş paragrafında öğretmenlerden bahsedilen haberler örneklem kapsamına alınacak, "öğretmen" kelimesinin yalnızca haber metninde geçtiği fakat haberin odak noktasının farklı olduğu metinler örneklem dışına bırakılacaktır.

Araştırmanın yöntemi olarak içerik analizi seçilmiştir. Analizin yapılabilmesi için kategoriler oluşturulacak ve haber metinlerine göre bu kategoriler kodlanacaktır. Kodlamalar sayesinde metinlerin öğretmenlere bakış açısının ne olduğu, metinlerin hangi konulardan oluştuğu, metinlerde öğretmenlerin hangi isim, sıfat ya da benzetmelerle eşleştirildiği bulunmaya çalışılacaktır. İçerik analizinden çıkacak bulgular nicel olarak frekans analizi ve yüzde dağılımlarıyla sunulacaktır. Ayrıca, nitel çıkarımlarda

bulunabilmek için haber metinlerden öğretmenlerle ilgili araştırma sorularına cevap verebilecek düzeyde görülen örnekler doğrudan alıntılar yapılarak nitel bulgu olarak sunulacaktır.

Öğretmenlerin saygınlık düzeyinin düştüğü ve bu durumun öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonunu olumsuz etkilediği bilinmektedir. Öğretmenlerin saygınlık düzeyinin düşmesinde medyanın da etkisi olduğu bazı çalışmalarda öğretmenlerce ifade edilmektedir. Bu problem çerçevesinde ulusal gazetelerin öğretmenlerle ilgili sunduğu haber metinlerinde öğretmenleri nasıl yansıttığının tespit edilmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç çerçevesinde ulusal düzeyde yayın yapan gazetelerden üç tanesi (Sabah, Hürriyet, Sözcü) tiraj, mülkiyet durumu ve siyasi duruşları dikkate alınarak seçilmiştir. Seçilen gazetelerde 1 Ocak 2017 ile 31 Aralık 2017 tarihleri arasında yer alan metinler 'öğretmen' anahtar kelimesi kullanılarak PRNet dijital gazete arşivinden taranmıştır. Tarama sonucunda 774 metne ulaşılmıştır. Ulaşılan metinler tek tek incelenip haberin odak noktasının öğretmen olup olmadığına ilişkin bir elemeye tabi tutularak örnekleme dahil edilecek haber metinleri belirlenecektir. Örnekleme alınan metinler içerik analizi yöntemiyle incelenecektir. Analiz sürecinde oluşturulan kategorilerle haberler kodlanacak ve elde edilen bulgular yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma için örneklem ölçütleri belirlenerek ham veri elde edilmiş ancak henüz araştırma bulgularını oluşturacak analiz sürecine geçilmemiştir. Analiz sürecinde yapılan haberlerin öğretmenleri olumlu, olumsuz ve dengeli olmak üzere hangi bakış açısıyla yansıttığı tespit edilecektir. Metinlerde öğretmenlerle ilgili olarak varsa hangi sıfat ve benzetmelerin kullanıldığı ortaya çıkarılacaktır. Ortaya çıkacak bulguların öğretmenle ilgili ne tür bir algı yarattığı, metinlerindeki olumlu, olumsuz ve dengeli içeriklerin gazeteler arasında farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilecektir. Elde edilen bulgular gazetelerin siyasi duruş ve mülkiyet yapıları da göz önünde bulundurularak yorumlanacaktır. Elde edilecek bulgularla gazetelerin öğretmenleri nasıl haberleştirdiği, seçtiği haberler ve kullandığı dille öğretmenlik imajına yaptığı olası etkiler ortaya konacak, araştırmacılara ve uygulayıcılara çeşitli öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, gazete, basın, medya, temsil

Kaynakça

Alhamdan, B., Al-Saadi, K., Baroutsis, A., Du Plessis, A., Hamid, O. M., & Honan, E. (2014). Media representation of teachers across five countries. *Comparative Education*, *50*(4), 490-505.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *19*(2), 207-237.

Demir, M. K., & Ercan, A. R. I. (2013). Öğretmen sorunları-çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(1).

MEB. (1973, Haziran 14). *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu.* Şubat 13, 2017 tarihinde mevzuat.meb.gov.tr: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden alındı

Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z., & Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü.* Ankara: Eğitim Bir Sen.

(17112) Hasretin İki Yakası - Dededen Toruna Yüzyıllık Hasret: Bir Sözlü Tarih Çalışması

RECEP ÖZKAN
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsan, her ortamda hayatını anlamlı kılma çabası içindedir. Hayatın anlamlılığı, geçmişle ilişkisi oranında ortaya çıkar. Geçmişle ilişki kurarak içinde yaşadığı zamanı anlamlı kılma ve geleceği planlama kabiliyetine sahip olan insan, (Aslan, 2014: 1) hayat anlayışını geçmişle ilişkilendirerek geleceğe yön veren bir canlıdır. İnsanın geçmişi, onun geleceğini belirmemede bir şekilde etkili olmaktadır. Geçmişin geleceğe etkisi ise aktarımla mümkündür. Bu aktarımda, önceleri söz vardı, daha sonra ise yazı devreye girerek geçmişi daha sağlam ve güvenilir şekilde kayıt altına almaya başladı. Belgeye dayanan yazılı kaynaklar, daha çok önemli görülen, herkes tarafından kabul gören, otorite kabul edilen önemli kaynaklardır. Söze dayalı aktarımlar ise yazılı kaynaklar kadar önemli bulunmayan, tanıklık edenlerin anlatımlarından elde edilen kaynaklardır. Sözlü aktarımlarda zaman zaman, eksiklikler, kulaktan kulağa aktarırken farklılaştırmalar olabilmektedir. Bu nedenle "söz uçar yazı kalır" anlayışı önemlidir. Fakat her zaman geçmişte yaşananların yazıyla kayıt altına alınması mümkün olmamış ya da yeterli kabul edilmemiştir. Olayların kayıt altına alınması, önem derecesi ya da eldeki imkânlarla da yakından ilişkilidir. Ayrıca yazılı kayıtlar daha çok önem atfedilen olay ve kişilerden edinilen bilgilerle sağlanmıştır. Diğer taraftan yazılı kayıtların her zaman geçmişi aydınlatmada yeterli olmadığı da bilinen bir gerçektir. Yazılı kayıtları anlatılarla desteklemek, daha sağlam temellere oturtmak için sözlü anlatılara da yer vermek gerekmektedir. Sözlü tarih olarak literatüre giren bu tür çalışmaları, yazılı tarihten ayıran en önemli farklar arasında, sözlü tarihe konu olan tarihsel olaylardan belli bir zaman geçmiş ve belleği referans yapmış olmasıdır (Neyzi, 2009: 3).

Sözlü tarih, insanların geçmişte yaşadıkları, tarihte önemi sayılabilecek olay ve durumların kayıt altına alınması, yazıya geçirilmesi dolayısıyla unutulmadan nesilden nesile aktarılmasıdır. Sözlü tarih çalışmaları daha çok sıradan insanların hafızalarındaki, geçmişte tanıklık ettikleri önemli olayları özel yöntemlerle gün yüzüne çıkarmaktır (Lehane veGoldman,1977: 174'den aktaran: Akçalı ve Aslan, 2012: 670, Çakmak, 2011: 731, Öztürk, 2010: 14). Daha çok resmi belgelerde yer almayan bu önemli olayların, resmileştirilmesi, kayda geçirilmesi, bir noktada resmi belgelere kanıt niteliği haline getirilerek geçmişin aydınlatılması ya da daha ayrıntılı bilgilerin toplanmasında uygulanan bir yöntemdir. Çakmak (2011: 731) sözlü tarih çalışmalarını, milletlerin tarihlerini inşa etmede önemli katkı sağlayan bir araştırma yöntemi olarak belirtir. Resmi tarihin perdesinin ardında kalanların, büyük fotoğrafta görünemeyenlerin, görmezden gelinenlerin, küçük yaşamların, ailelerin, yerelliklerin tarihi olarak değerlendirilen (Ötken ve Kızmaz, 2014: 931) sözlü tarih, tarihi olaylarla ilgili birinci elden bilgiye sahip kişilerden elde edilen bilgiyi kaydetmenin ve bunu toplam bilgiye eklemenin bir yoludur (Kyvig ve Marty, 2000 den aktaran: Akbaba, ve Kılcan, 2012). Tokmak (2016: 87) sözlü tarih çalışmalarının temel prensiplerinden biri tarihe geçme şansı bulunmayan geçmişi var etme çabasıdır derken, Sağlam (2010: 12) ise sözlü tarihin klasik tarih yazımından en önemli farkının bireysel deneyimi ön plana çıkarma çabası olduğunu belirtir. Sözlü tarih, öznelerini tarihsel olayların merkezine yerleştirir ve olayları onların bakışıyla kurgular (Tan, 1996: 38).

Geleneksel bir yapıya sahip olan Türk toplumunda, geleneksel toplumlarda olduğu gibi yazıdan daha ziyade söz ön plandadır. Yaşanmışlıkların yazıya aktarılmasından çok kulaktan kulağa aktarımı daha öne çıkmaktadır. Dolayısıyla böyle bir toplumda, sözlü aktarımlardan da yararlanılarak yaşanmışlıkların yazıya aktarılası ve tarihe ışık tutması önemli bir problem olarak görülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı; 30 Ocak 1923 tarihinde Lozan'da yapılan ve resmi adı "Yunan ve Türk halklarının mübadelesine ilişkin sözleşme ve protokol" kapsamında Türkiye'den Yunanistan'a göç edenlerin yaşadıkları sosyo-kültürel değişimin incelenmesidir.

Araştırma Modeli

Çalışmada sözlü tarih yöntemi kullanılmış olup, görüşme, gözlem, içerik analizi ve literatür tarama tekniklerinden yararlanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini; Türkiye-Yunanistan Nüfus Mübadelesi veya Değişimi; 30 Ocak 1923 tarihinde Lozan'da yapılan ve resmi adı "Yunan ve Türk halklarının mübadelesine ilişkin sözleşme ve protokol" olan sözleşme uyarınca, Yunanistan'a göç edenler, örneklemini ise Kayseri İli Develi İlçesinin köylerinden Yunanistan'a göç etmiş olanların çocukları ve torunlarından oluşan ve Türkçe konuşan 7 kişi oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması

Çalışmanın verilerinin elde edilmesi aşağıdaki gibidir:

Kayseri – Develi Belediyesi'nin "Kayseri İli Develi İlçesi'nin köylerinden Yunanistan'a göçenlerle sosyo-kültürel işbirliğinin kurulması….."amacıyla 12 -17 Kasım 2017 tarihleri arasında düzenlenen seyahate seyahat esnasında mübadillerin çocuklarıyla yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

Göçü yaşayan ve göçü hatırlayanların hayatta olmaması nedeniyle, göç edenlerin çocuk ve torunlarıyla görüşülme zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla araştırmanın temel ve alt amaçlarını gerçekleştirmek üzere toplanan veriler, göç edenlerin çocuk ve torunlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilerden oluşmaktadır. Görüşme yapılacak kişilerin orta ve üst seviyede Türkçe bilenlerden seçilmesine özen gösterilmiştir. Türkçe bilmek yanında anne-babası ya da dede veya ninelerinden göç hikâyelerini dinlemiş ve hatırlıyor olanlarla görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılacak kişilerde gönüllülük esası aranmıştır. Bu durum, görüşmecilerin kendi istekleri ile her ortamda dinlediklerini anlatmaya çalışmaları nedeniyle rahatlıkla sağlanmıştır.

Elde edilen veriler Türkiye'ye döndükten sonra ses kayıt cihazı dinlenerek yazıya dökülmüştür. Kayıtların yazıya aktarımında görüşülen kişilerin şiveleri korunarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Bu çalışmada; 30 Ocak 1923 tarihinde Lozan'da yapılan ve resmi adı "Yunan ve Türk halklarının mübadelesine ilişkin sözleşme ve protokol" kapsamında Türkiye'den Yunanistan'a göç edenlerin yaşadıkları sosyo-kültürel değişimin incelenmesi amaç edinilmiştir. Çalışmada sözlü tarih yöntemi kullanılmış olup, görüşme, gözlem, içerik analizi ve literatür tarama tekniklerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın evrenini; Türkiye-Yunanistan Nüfus Mübadelesi veya Değişimi; 30 Ocak 1923 tarihinde Lozan'da yapılan ve resmi adı "Yunan ve Türk halklarının mübadelesine ilişkin sözleşme ve protokol" olan sözleşme uyarınca, Yunanistan'a göç edenler, örneklemini ise Kayseri İli Develi İlçesinin köylerinden Yunanistan'a göç etmiş olanların çocukları ve torunlarından oluşan ve Türkçe konuşan 7 kişi oluşturmaktadır.

Çalışmanın verilerinin elde edilmesi Kayseri – Develi Belediyesi'nin "Kayseri İli Develi İlçesi'nin köylerinden Yunanistan'a göçenlerle sosyo-kültürel işbirliğinin kurulması….."amacıyla 12 -17 Kasım 2017 tarihleri arasında düzenlenen seyahate seyahat esnasında mübadillerin çocuklarıyla yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

Görüşmelerin bir kısmı; görüşülen kişilerin kendi evlerinde, bir kısmı da, seyahatte rehberlik eden mübadil bir ailenin evinde gerçekleşmiştir. Görüşmeler çoğunluğu sessiz bir ortamda ses kayıt cihazı aracılığıyla yapılmış olup kayıt için tüm görüşmeciler önceden bilgilendirilerek izinleri alınmıştır. Eld edilen veriler Türkiye'ye döndükten sonra ses kayıt cihazı dinlenerek yazıya dökülmüştür. Kayıtların yazıya aktarımında görüşülen kişilerin şiveleri korunarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ses kayıtlarının yazıya aktarımından sonra, yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda, önce her bir görüşmecinin verdiği cevaplar ayrı ayrı dosyalanmış, sonra da her bir soru için bütün görüşmecilerin verdikleri cevaplardan genel çıkarımlarda bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görüşülenlerin tamamı, mübadeleyi duyduklarında çok üzüldüklerini, Türkiye'den ayrılmayı istemediklerini belirmişlerdir. Göç yolunun oldukça meşakkatli geçtiği ve yolda çok perişanlıkların yaşandığı belirtilmiştir. Yunanistan'a göçtükten sonra, Yunanlıların çok uzun süre kendilerini kabullenmedikleri hatta "hala kendilerine Türk tohumu" diye hitap edildiği görüşmecilerin çoğunluğunca ifade edilmiştir. Yunanistan'dakilerin karşılaştıkları bu durum, onların kendi içlerine kapanmalarına, birbirleriyle iletişimi daha sıkı tutmalarına, evlilikler dahil bir çok durumu kendi içlerinde çözmelerine neden olmuştur. Dolayısıyla geleneklerini korumaları, Türkçeyi unutmamaları, Türkiye'ye karşı sevgilerinin hala muhafaza edilmeleri durumu ortaya çıkmıştır. Ayrıca göçenlerin yerleştikleri köylerin coğrafi konumlarına bakıldığında Türkiye'den göç ettikleri köylerin coğrafi konumlarıyla yakın benzerlik göstermekle birlikte isimlerinin dahi aynı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : göç, mübadele, sözlü tarih

Kaynakça

Arslan, Mustafa (2014). Sözlü Tarih ve Kültürel Bellek Aktarımı Bağlamında Denizli Yöresi Efe Anlatıları. Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi VI(2). "Kültürümüzde Efe", Editörler: Emine Gürsoy Naskali, Hilal Oytun Altun

Akçalı, Aslı Avcı ve Aslan, Erdal (2012). Tarih öğretiminin iyileştirilmesi yolunda alternatif bir yöntem: sözlü tarih, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2). 669-688.

Çakmak, Fevzi. (2011). Sözel tarihçilikte saptamalar ve sorunlar: Bursa örneği. Editör Mehmet Öz. Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Tarihçilik ve Tarih Yayıncılığı Sempozyumu (Bildiriler), 545-555.

Neyzi, Leyla (2009). Ben Kimim" Türkiye'de Sözlü Tarih, Kimlik ve Öznellik, 3. bs, İletişim Yayınları, İstanbul, 2009, s. 10.

Akbaba, Bülent ve Kılcan, Bahadır (2014). Prospective Social Studies Teachers' Attitudes Towards Oral History Studies, Elementary Education Online, 13(3), 746-758, http://ilkogretim-online.org.tr

Sağlam, M . (2012). Türkiye'de eğitime özgü çalışmalarda sözlü tarih yönteminin yeri üzerine bir deneme. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 817-826. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/buyasambid/issue/29824/320931

Akbaba, Bülent ve Kılcan, Bahadır (2012). *Sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları*, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 2(1).

Sağlam, Mehmet (2010). 1970-1975 Dönemi İlkokul Öğrencilerinin Eğitim Deneyimleri: Sözlü Tarih Yöntemiyle Bir Çalışma, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2010.

Tokmak, Meriç. (2016). *Sözlü tarih ve derinlemesine görüşme*. Ardahan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 3, s. 83-98.

Tan, mine (1996). Çocukluğun tarihi araştırmalarında sözlü tarih yaklaşımı ve sözlü tarihte bir çocuk. 1. Ulusal çocuk kültürü kongresi 6-8 kasım

Ötken, Nihal Cömert ve Kızmaz, (2014). *Sözlü tarh denemesi: 1960-1980 yılları arasında İstanbul'da halk dansları,* Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 7(34).

ÖZTÜRK, Serdar (2010). Türkiye'de sözlü tarihten iletişim araştırmalarında yararlanma üzerine notlar. Millî Folklor, 22(87).

Yazıcı, Fatih ve Mert, Gökhan (2017). *Sözlü tarih yönteminin 4. Sınıf düzeyinde etkililiği*. Turkish History Education Journal. 6(2), 324-342.

(17339) Uyumlu Eğitim Yatırımları Bağlamında Eğitimli Kadınların Çocuk Yetiştirme Pratikleri

MUSTAFA SEVER
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

AYŞE SOYLU
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sosyal ve kültürel yeniden üretim kuramlarının temel argümanı sosyal sınıfların eğitim aracılığıyla yeniden üretildiğidir. Eğitim ve sosyal eşitsizlikler üzerine yapılan çalışmalarda ebeveynlerin sosyal statülerinin çocuklarının yaşam şansları açısından belirli sonuçları olduğu sıklıkla üzerinde durulan konudur. Aile pratikleri ile sosyal sınıfların iç içe geçmiş olması ailelerin çocuklarının eğitiminde benimsedikleri rollerde başka diğer pratiklerde olduğu gibi sınıflara özgü yapıların oluşumuna neden olabilmektedir. Çünkü, sosyal yeniden üretim, eğitim kurumlarının sosyal dinamikleri kadar ailelerin ve çocukların günlük pratikleri bağlamında yapılandırılmaktadır (Reay, 1998). Ebeveynlerin sosyal sınıfının çocukların yaşam deneyimleri üzerinde çoğu zaman görünür olmayan ancak çok güçlü bir etkisi söz konusudur (Lareau, 2003). Orta sınıftan gelmenin ve eğitsel süreçlerin çeşitli boyutları hakkında bilgi sahibi olmanın bireyleri sosyal süreçler içerisinde farklı konumlandırması beklenir. Lareau (2003) bu farklılaşmanın, ebeveynlik pratikleri anlamında, çocuğun öğrenme yaşantılarını desteklemeye yönelik aile pratikleri, ailenin kendini çocuğun eğitimi sürecinde konumlandırma biçimi ve çocuğa sunduğu destek mekanizmaları çerçevesinde şekillendiğini ifade etmiştir.

Avantajlı aileler çocuklarını gelecek yaşantılarının niteliği açısından büyük önem arz ettiğini düşündükleri eğitsel süreçlere daha çok küçük yaşlardan itibaren hazırlamaya başlarlar. Bunu sadece iyi okullara göndermekle değil aynı zamanda çocuklarını farklı kılma çabaları ile yürütmektedirler (Weis ve Cipollone, 2013: 706). Lareau (2003) üst sınıf ve orta sınıftan gelen bireylerin bu çerçevede benimsedikleri ebeveynlik yaklaşımını "Uyumlu Eğitim Yatırımları" olarak tanımlamıştır. Bu aileler çocuklarını gelişiminin desteklenmesi ve başarı için hazırlanması gereken bir proje olarak görürler ve dolayısıyla onlara okul dışında eğitsel anlamda zenginleştirilmiş bir ortam yaratırlar (Rivera, 2015). Buna göre çocuğun bilişsel gelişimi için yoğun bir çalışma takvimi ve spor, sanat, yabancı dil öğrenme gibi ders dışı etkinlikler büyük önem taşımaktadır Lareau (2003). Bu etkinlikle bireyin eğitim yaşantısında başarılı olması için gerekli süreçlerle uyumlu bir nitelik taşımaktadır. Bu tür düzenlenmiş aktivitelerde orta sınıftan gelen çocukların okul içi ve okul dışı hayatları sistemli bir biçimde yönlendirilmektedir. Kaynak bakımından zengin çevrelerde yaşayan aileler çocuklarını yapılandırılmış aktivitelere dahil ederken destekleyici stratejiler kullanıyorlar (Bennett, Lutz ve Jayaram, 2012). Orta sınıftan gelen çocukların işçi sınıfına göre spor ve müzik dersleri gibi düzenli etkinliklere katılım olasılıkları daha yüksektir (Reay, 2006). Çocuğun yaşamını bu tür düzenlenmiş etkinlikler çerçevesinde sürdürülmesi sınıf temelli diğer ebeveynlik stratejileri ile birleştiğinde sosyal avantaj ya da dezavantajların nesiller arası aktarımına katkıda bulunmaktadır (Lareau (2003). Horvat, Weininger ve Lareau (2003)'e göre orta sınıf ebeveynlerin çocuklarının üniversiteye geçişte ve mesleki kariyerlerinde başarılarının yaşamlarının ilk yıllarında "Uyumlu Eğitim Yatırımları" çerçevesinde çocuklarıyla ilgilenmelerinin uzun vadedeki sonucu olduğunu belirtmişlerdir.

Kültürel belirleyiciler, eğitim durumu, yaşam şansları gibi değişkenler ebeveynlik pratiklerini yönünü tayin ettiği gibi, çocuk yetiştirme veya çocuğun eğitimiyle ilgilenme anlamında ebeveynlere farklı roller yükleyebilmektedir. Bourdieu (1996) çocuğun eğitsel yaşantılarına katılım biçimleriyle yeniden üretim sürecinde baskın olan tarafın anneler olduğunu ileri sürmüştür. Özellikle anneler eğitsel süreçlere aktif biçimde katılım göstermektedir (Reay, 1998). Ball'a (2003) göre de anneler eğitsel kararlarda anahtar figürlerdir. David (1993) ise çocukların eğitsel koşullarının annelerinin eylemlerine bağlı olduğunu ifade etmiştir (akt.: Brantlinger, 2003).

Bu çalışmada üst statü grubuna özel işlerde çalışan kadınların çocuklarının okul içi ve okul dışı yaşantılarını eğitim süreçlerine uyumlu olarak yapılandırma biçimlerinin belirlenmesi yoluyla annelerin çocukların eğitsel yaşamlarındaki rollerinin keşfedilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel bir araştırma olup, durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları, çalışılan olgunun kendi bağlamı içerisinden kolayca ayırt edilemediği durumlarda, araştırmacının gerçek yaşam olaylarını anlamlı ve bütüncül bir şekilde ortaya koymasını sağlayan bir yöntemdir (Yin, 2009). Creswell (2015), durum çalışması araştırmasını "araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşım" şeklinde tanımlamaktadır. Bu tür çalışmalarda herhangi bir kurum, birey, topluluk, etkinlik veya okul, kararlar, karar verme süreçleri, programlar, belirli uygulama süreçleri (Yin, 2009) ele alınabilecek

durumlardır. Bu çalışma orta sınıf kadınlarının çocuk yetiştirme pratikleri bağlamında çocuğa yapılan eğitsel yatırımların süreç içerisinde akademik başarıya dönüşme biçimlerine odaklanması nedeniyle durum çalışmasıdır.

Nitel araştırmalarda en temel veri toplama tekniği görüşmedir. Araştırmanın verileri üst statü grubundan akademisyenlik, bürokrasi ve sağlık gibi alanlarda çalışan, çocuğu okulda başarı göstermiş toplam 12 kadın ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verileri araştırmanın problem durumu çerçevesinde yapılan alan yazın temel alınarak hazırlanan ve uzman görüşüne sunulan görüşme formunun uzman dönütleri doğrultusunda son halini alan görüşme formu üzerinden toplanmıştır.

Araştırma verilerinin analizi için öncelikle görüşmelerin yazılı metne aktarımı yapılmıştır. Elde edilen transkripsiyonlar üzerinden tematik analiz yapılmış ve elde edilen temalar ilgili alan yazın ve kuramsal temeller çerçevesinde tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Annelerin çocuklarının eğitsel süreçlerini bilinçli bir biçimde yapılandırılmaları ve bu süreçlere aktif katılımları kültürel yapı bağlamında çocuk yetiştirme sürecinde annelere yüklenen sorumluluklarla ilişkilendirilmektedir. Ancak bu ilişki orta sınıf olmanın bireye sağladığı avantajlar açısından ele alındığında, özellikle üst statü grubuna özgü işlerde çalışan eğitimli kadınlar için çocuğunun yaşamını, öğrenme süreçlerini ve ders dışı etkinliklere katılım durumlarını yönetme kapasitesi çocuk bakım boyutunu aşmaktadır. Kadınlar bu süreçte eğitsel sermayelerini ve sahip oldukları ekonomik avantajları işe koşarak çocukları için tamamen gelecek yönelimli bir yetiştirme süreci dizayn etmektedirler. Annelerin çocuklarının yaşamlarının ilk yıllarından itibaren onları bilişsel ve fiziksel anlamda geliştirecek etkinliklere dahil etmeleri uzun vadeli bir birikimin temellerini içermektedir. Ailelerin çocuğun yaşamına ilişkin belirlediği çerçeve başlangıçta birbiri ile çok ilgili görünmeyen süreçlerden oluşsa da, bütün bu süreçler uzun vadede bireyin akademik başarısında ve yaşam şanslarında bütüncül bir avantaj kaynağı haline gelmektedir.

Anahtar Kelimeler : Eğitsel Yatırım, Toplumsal Sınıflar ve Eğitim, Çocuk Yetiştirme, Annelik

Kaynakça

Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market: The Middle Class and Social Advantage.* London: RoutledgeFalmer

Bennet, P. R., Lutz, A. C. Ve Jayaram, L. (20129. Beyond the Schoolyard: The Role of Parenting Logics, Financial Resources, and Social Institutions in the Social Class Gap in Structured Activity Participation. *Sociology of Education*, 85(2), 131–157.

Bourdieu, P. (1996). On the family as a realized category. Theory, Culture and Society, 13, 19–26.

Brantlinger, E. (2003). *Dividing Classes: How The Middle Class Negotiates and Rationalizes School Advantage*. New York: Routlage.

Creswell, J. W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün, ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (2013).

Horvat, E. M., Weininger, E. B. ve Lareau, A. (2003). From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations Between Schools and Parent Networks. *American Educational Research Journal*, 40 (2), ss. 319–351

Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. London: University of California Press.

Reay, D. (1998). Engendering social reproduction: Mothers in the educational marketplace. *British Journal of Sociology of Education*, 19, 195–209.

Reay, D. (2006). The Zombie Stalking English Schools: Social Class and Educational Inequality. *British Journal of Educational Studies*. 54 (3), 288-307.

Rivera, A. L. (2015). *How Elite Students Get Elite Jobs*. New Jersey: Prınceton Unıversıty Press

Weis, L. Ve Cipollone, K. (2013) 'Class work': producing privilege and social mobility in elite US secondary schools, British Journal of Sociology of Education, 34:5-6, 701-722.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research (design and methods).* California: Sage Publication.

(17342) Eğitsel Sermayenin Sosyal ve Ekonomik Sermayeye Transferi Bağlamında Diplomalı Göçmen Kadınlar

AYŞE SOYLU
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

YASEMİN ESEN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sınır ülkelerde yaşanan güvenlik sorunları insanları kitleler halinde göçe zorlamıştır. Savaş gibi politik nedenlerden dolayı gerçekleşen göç hareketleri, göç eden bireylerin yaşamlarıyla birlikte göç alan ülkelerin sosyal dokularında da bir dizi değişiklik anlamına gelmektedir. Hedef ülkenin koşulları bu tür kitlesel göç dalgaları için gerekli alt yapıya sahip olduğunda, bu hareketlilik özellikle göç eden bireyler açısından dezavantajlı koşullar anlamına gelmektedir. Parrenas (2001)'e göre göç genellikle sosyal hareketliliğin tersi yönünde bir süreçtir. Üniversite diplomalarının iyi bir işe girebilmek için herhangi bir avantaj sağlamaması göçmenler arasında oldukça yaygındır. Dolayısıyla göç sürecinde bireylerin eğitsel yeterlilikleri değerini kaybetmektedir (Al-deen ve Windle, 2015). Bu durumda zorunlu göç, sermaye türlerinin geçersizliği anlamına gelmektedir. Sosyal sınıfın belirleyicisi olan meslek ve gelir durumuna ilişkin geçerli herhangi bir sermayesi bulunmayan bu bireyler toplum içerisinde dezavantajlı kesimler arasında kabul edilmektedir.

Göç bu bağlamda dezavantajlı bir sürece karşılık gelmektedir. Ekonomik, sosyal ve fiziki çevredeki değişikliklerin bireylerin yaşam kalitelerinde, sağlık durumlarında ve yeni bir çevreye yerleşme süreçlerinde önemli bir etkisi vardır (Khan ve Watson, 2005). Bireyler bu süreçte sahip olunan materyal koşulların kaybedilmesinin yarattığı olumsuzlukların beraberinde yeni bir topluma ve kültüre uyum sürecine de dahil olmaktadır. Hedef kültürler benzer ya da ortak noktaların varlığı bu süreci daha kısa vadede üstesinden gelinebilir hale getirebilir. Gerek toplumun göçmenlere karşı benimsediği yaklaşımlar gerek daha önce göç edenlerin oluşturduğu sosyal ağlar sürecin niteliğinde belirleyici olabilmektedir. Göç edilen ülkedeki bu ağlara dahil olmak, göçmenler açısından avantajlar da sağlayabilmektedir. Bu ağlar göçmenlerin göç ettikleri ülkede yaşadıkları dezavantajlar için önemli bir telafi mekanizmasıdır (Ryan, 2011). Bu noktada bireylerin yeni toplumla etkileşime geçeceği kanalların varlığı kadar bu kanallara erişimleri için gerekli kültürel ve eğitsel donanım da önemli görülmektedir. Bireylerin eğitsel geçmişlerinin, herhangi bir toplumun kendi üyelerinde olduğu gibi, çeşitli nedenlerle başka ülkelerden göç eden kişiler için de hayatın bir çok alanında belirleyici olduğu söylenebilir. Göçmenlerin eğitsel yeterliliklerinin yeni toplumda herhangi bir biçimde karşılık bulup bulmadığı bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Çünkü doğası itibariyle dezavantajlı bir durum olan zorunlu göçlerde, bireyler yeni toplumda belirli avantajlara erişim sağlayabilirlerse bu dezavantajların telafisi mümkün olabilmektedir.

Özellikle geri kalmış ya da gelişmekte olan ülkelerde ataerkil toplum yapısı kadınlara ev içi yaşamla sınırlandırılan roller yüklemiştir. Bu tür toplumsal yapılar içerisinde eğitim kadına belirli avantajlar sağlasa da, kadına yüklenen geleneksel rollerin sürdürülmesi de çoğu zaman söz konusu olabilmektedir (George ve Ramkissoon, 1998'den akt.: Martins ve Reid, 2007). Kendi ülkesinde aldığı eğitim sayesinde bir işte çalmış olsa bile, zorunlu göç nedeniyle ekonomik gücünü kaybettiğinde, kadının rolü doğrudan ev içi (ev işleri, çocuk, yaşlı ve hasta bakımı gibi) sorumluluklarla sınırlandırılmaktadır (Al-deen ve Windle, 2015). Ataerkil değerlerin yeni ve çoğu zaman yabancı bir toplum içine dahil olmanın sosyal ve ekonomik açıdan zorlayıcı süreçleriyle birleşmesi, kadının bu rolünü pekiştirici bir nitelik halini alabilmektedir. Başka bir deyişle çeşitli zorunluluklardan dolayı başka bir ülkeye göç etmek, özellikle kadınlar için farklı deneyimler ve güçlükler içermektedir. Dolayısıyla bu araştırmada ülkelerinde yaşanan iç savaş nedeniyle Türkiye'ye göç etmek durumunda kalmış olan Üniversite Mezunu Irak'lı Türkmen kadınların yeni topluma ve yaşam biçimlerine uyum süreçlerinde eğitsel sermayelerini sosyal, kültürel ve ekonomik sermaye türlerine aktarım biçimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel bir araştırma olup temel yorumlayıcı desende gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemi bir problemin ya da konunun keşfedilmesine veya belirli bir konunun içerik, kapsam ve farklılıklar açısından derinlemesine araştırılmasını sağlayan bir yöntemdir (Creswell, 2013). Bu çalışmada zorunlu göç nedeniyle Türkiye'ye gelmiş olan üniversite mezunları kadınların, ülkelerinde eğitimle ve kadın olmakla ilişkili sosyal statüleri, göç süreçleri ve Türkiye'deki uyum süreçleri eğitsel yeterlilikleri bağlamında derinlemesine ele alındığı için temel yorumlayıcı desen temel alınmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmanın problem durumu çerçevesinde yapılan alan yazın temel alınarak görüşme formu hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken kişilerin geldikleri ülkedeki yaşantılarına, göç süreçlerine ve göç ettikten sonra eğitsel donanımları bağlamında yeni topluma ve yaşam koşullarına uyum süreçlerine odaklanılmıştır. Görüşme formu alanında uzman kişilerin görüşlerine sunulmuş ve uzman dönütleri doğrultusunda 14 sorudan oluşan son hali verilmiştir.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri (Patton, 2014) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan kadınların Irak Türkmen'i olması ve zorunlu nedenlerle son beş yıl içinde Türkiye'ye göç etmiş olması ile üniversite mezunu olmaları temel alınan ölçütlerdir. Karasar (2009)'a göre Doğu kültürlerinde gruba yaklaşmak ve ilişki kurmak araştırma açısından önemli bir güçlüktür. Bu nedenle güven ilişkisi temelinde çeşitli kanallarla ulaşılan kişiler üzerinden kartopu örnekleme yöntemi ile diğer katılımcılara ulaşılmıştır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 10 üniversite mezunu Iraklı Türkmen kadın ile yüz yüze derinlemesine görüşmeler bizzat araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizi için öncelikle görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazılı metne aktarılmıştır. Elde edilen transkripsiyonlar üzerinden tematik analiz yapılmış ve temalar ilgili alan yazın ve kuramsal temeller çerçevesinde tartışılmıştır.

Sınır ülkelerde yaşanan güvenlik sorunları insanları kitleler halinde göçe zorlamıştır. Savaş gibi politik nedenlerden dolayı gerçekleşen göç hareketleri, göç eden bireylerin yaşamlarıyla birlikte göç alan ülkelerin sosyal dokularında da bir dizi değişiklik anlamına gelmektedir. Hedef ülkenin koşulları bu tür kitlesel göç dalgaları için gerekli alt yapıya sahip olduğunda, bu hareketlilik özellikle göç eden bireyler açısından dezavantajlı koşullar anlamına gelmektedir. Parrenas (2001)'e göre göç genellikle sosyal hareketliliğin tersi yönünde bir süreçtir. Üniversite diplomalarının iyi bir işe girebilmek için herhangi bir avantaj sağlamaması göçmenler arasında oldukça yaygın olan bir durumdur. Dolayısıyla göç sürecinde bireylerin eğitsel yeterlilikleri değerini kaybetmektedir (Al-deen ve Windle, 2015). Bu durumda zorunlu göç, sermaye türlerinin geçersizliği anlamına gelmektedir. Sosyal sınıfın belirleyicisi olan meslek ve gelir durumuna ilişkin geçerli herhangi bir sermayesi bulunmayan bu bireyler toplum içerisinde dezavantajlı kesimler arasında kabul edilmektedir. Dolayısıyla bu kişilerin diplomalarının onlara bir avantaj sağlaması bir yana, yaşadıkları ülkede çoğu zaman herhangi bir anlam ifade etmediği ve genellikle günlük işlerde, oldukça düşük ücretlerle çalıştıkları söylenebilir.

Göç bu bağlamda dezavantajlı bir sürece karşılık gelmektedir. Ekonomik, sosyal ve fiziki çevredeki değişikliklerin bireylerin yaşam kalitelerinde, sağlık durumlarında ve yeni bir çevreye yerleşme süreçlerinde önemli bir etkisi vardır (Khan ve Watson, 2005). Bireyler bu süreçte sahip olunan materyal koşulların kaybedilmesinin yarattığı olumsuzlukların beraberinde yeni bir topluma ve kültüre uyum sürecine de dahil olmaktadır. Hedef kültürler benzer ya da ortak noktaların varlığı bu süreci daha kısa vadede üstesinden gelinebilir hale getirebilir. Gerek toplumun göçmenlere karşı benimsediği yaklaşımlar gerek daha önce göç edenlerin oluşturduğu sosyal ağlar sürecin niteliğinde belirleyici olabilmektedir. Göç edilen ülkedeki bu ağlara dahil olmak, göçmenler açısından avantajlar da sağlayabilmektedir. Bu ağlar göçmenlerin göç ettikleri ülkede yaşadıkları dezavantajlar için önemli bir telafi mekanizmasıdır (Ryan, 2011). Bu noktada bireylerin yeni toplumla etkileşime geçeceği kanalların varlığı kadar bu kanallara erişimleri için gerekli kültürel ve eğitsel donanım da önemli görülmektedir. Bireylerin eğitsel geçmişlerinin, herhangi bir toplumun kendi üyelerinde olduğu gibi, çeşitli nedenlerle başka ülkelerden göç eden kişiler için de hayatın bir çok alanında belirleyici olduğu söylenebilir. Göçmenlerin eğitsel yeterliliklerinin yeni toplumda herhangi bir biçimde karşılık bulup bulmadığı bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Çünkü doğası itibariyle dezavantajlı bir durum olan zorunlu göçlerde, bireyler yeni toplumda belirli avantajlara erişim sağlayabilirlerse bu dezavantajların telafisi mümkün olabilmektedir.

Özellikle geri kalmış ya da gelişmekte olan ülkelerde ataerkil toplum yapısı kadınlara ev içi yaşamla sınırlandırılan roller yüklemiştir. Bu tür toplumsal yapılar içerisinde eğitim kadına belirli avantajlar sağlasa da, kadına yüklenen geleneksel rollerin sürdürülmesi de çoğu zaman söz konusu olabilmektedir (George ve Ramkissoon, 1998'den akt.: Martins ve Reid, 2007). Kendi ülkesinde aldığı eğitim sayesinde bir işte çalmış olsa bile, zorunlu göç nedeniyle ekonomik gücünü kaybettiğinde, kadının rolü doğrudan ev içi (ev işleri, çocuk, yaşlı ve hasta bakımı gibi) sorumluluklarla sınırlandırılmaktadır (Al-deen ve Windle, 2015). Ataerkil değerlerin yeni ve çoğu zaman yabancı bir toplum içine dahil olmanın sosyal ve ekonomik açıdan zorlayıcı süreçleriyle birleşmesi, kadının bu rolünü pekiştirici bir nitelik halini alabilmektedir. Başka bir deyişle çeşitli zorunluluklardan dolayı başka bir ülkeye göç etmek, özellikle kadınlar için farklı deneyimler ve güçlükler içermektedir. Dolayısıyla bu araştırmada ülkelerinde yaşanan iç savaş nedeniyle Türkiye'ye göç etmek durumunda kalmış olan Üniversite Mezunu Irak'lı Türkmen kadınların yeni topluma ve yaşam biçimlerine uyum süreçlerinde eğitsel sermayelerini sosyal, kültürel ve ekonomik sermaye türlerine aktarım biçimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel bir araştırma olup temel yorumlayıcı desende gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemi bir problemin ya da konunun keşfedilmesine veya belirli bir konunun içerik, kapsam ve farklılıklar açısından derinlemesine araştırılmasını sağlayan bir yöntemdir (Creswell, 2013). Bu çalışmada zorunlu göç nedeniyle Türkiye'ye gelmiş olan üniversite mezunları kadınların, ülkelerinde eğitimle ve kadın olmakla ilişkili sosyal statüleri, göç süreçleri ve Türkiye'deki uyum süreçleri eğitsel yeterlilikleri bağlamında derinlemesine ele alındığı için temel yorumlayıcı desen temel alınmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmanın problem durumu çerçevesinde yapılan alan yazın temel alınarak görüşme formu hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken kişilerin geldikleri ülkedeki yaşantılarına, göç süreçlerine ve göç ettikten sonra eğitsel donanımları bağlamında yeni topluma ve yaşam koşullarına uyum süreçlerine odaklanılmıştır. Görüşme formu alanında uzman kişilerin görüşlerine sunulmuş ve uzman dönütleri doğrultusunda 14 sorudan oluşan son hali verilmiştir.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri (Patton, 2014) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan kadınların Irak Türkmen'i olması ve zorunlu nedenlerle son beş yıl içinde Türkiye'ye göç etmiş olması ile üniversite mezunu olmaları temel alınan ölçütlerdir. Karasar (2009)'a göre Doğu kültürlerinde gruba yaklaşmak ve ilişki kurmak araştırma açısından önemli bir güçlüktür. Bu nedenle güven ilişkisi temelinde çeşitli kanallarla ulaşılan kişiler üzerinden kartopu örnekleme yöntemi ile diğer katılımcılara ulaşılmıştır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 10 üniversite mezunu Iraklı Türkmen kadın ile yüz yüze derinlemesine görüşmeler bizzat araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizi için öncelikle görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazılı metne aktarılmıştır. Elde edilen transkripsiyonlar üzerinden tematik analiz yapılmış ve temalar ilgili alan yazın ve kuramsal temeller çerçevesinde tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Politik zorunluluklardan dolayı başka bir ülkeye göç etmek, bireylerin sahip oldukları sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitsel sermayelerinin geçerliliğini kaybetmesi anlamına gelebilmektedir. Yeni bir ülkeye göç etmekle birlikte mesleklerini ya da taşınmaz gelir kaynaklarını da kaybeden bireyler geldikleri ülkede toplumun dezavantajlı kesimlerinin bulundukları bölgelere konuşlanmakta ve benzer yaşam koşullarına dahil olmaktadırlar. Eğitsel yeterliliklerinin çoğu zaman herhangi bir karşılık bulmadığı bu bağlamlarda, bireyler kendi yaşam koşullarını geliştirecek kanallara çoğu zaman erişememektedir. Yeni kültüre adaptasyon ya da eğitsel yeterliliklerini transfer etmek için gerekli araçları edinebilecekleri çeşitli etkinliklere katılım da aktarım çabasının içerisinde yer almaktadır. Ancak mesleki ve eğitsel yeterliliklerinin zorunlu göç sürecinde geçerliliğini kaybetmesi ve ataerkil yapının egemen olduğu sistemin dayatmaları göçmen kadınlar için çoğu zaman resmi anlamda bir karşılık içermemekle birlikte, yaşam koşullarını iyileştirme çabaları açısından ya da çocuklu olanların çocuğunun eğitimi üzerinden uyum sürecine dahil olma gibi katkılar sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Göç ve Eğitim, Kadının Sosyal Statüsü, Kapalı Toplumlar, Sermaye

Kaynakça

Al-deen, T. J. ve Windle, J. (2015). The involvement of migrant mothers in their children's education: cultural capital and transnational class processes, *International Studies in Sociology of Education,* 25:4, 278-295

Creswell, J. W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün, ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (2013).

George, U. ve Ramkissoon, S. (1998). Race, gender, and class: interlocking oppressions in the lives of South Asian women in Canada. *Affilia* 13 (1), 102–119'dan Aktaran: Martins, V. Ve Reid, D. (2007). New-immigrant women in urban Canada: insights into occupation and sociocultural context. *Ocuupational Therapy International,* 14(4): 203-220.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 19. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara.

Khan, S. ve Watson, J. C. (2005). The Canadian immigration experiences of Pakistani women: Dreams confront reality. *Counselling Psychology Quarterly,* 18.4: 307-317.

Patton, M. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara

Ryan, L. (2011). Migrants' social networks and weak ties: accessing resources and constructing relationships post-migration. *The Sociological Review*, 59:4, 707-724.

(17613) İnternet ve Mahremiyetin Kamusal/Özel Alanda Yeniden Kuruluşu: Okullarda Mahremiyet Eğitiminin Pedagojik ve Sosyolojik İlkelerini Yeniden Düşünmek

FUAT GÜLLÜPINAR
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

HAMİDE ELİF ÜZÜMCÜ
PADOVA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmada internet teknolojileri ve akıllı telefonlar sayesinde dijitalleşen toplumsal koşullarda çocuklara kendi bedenleri, duyguları ve düşüncelerinin özerkliğinin temelini oluşturan mahremiyet eğitiminin hangi ilkeler ve değerler üzerinden verilmesi gerektiği sosyolojik açılardan ele alınacaktır. Şüphesiz günümüzde enformasyon ve iletişim teknolojilerinin her yanımıza kadar sızdığı bir ortamda mahremiyet eğitimini bu gelişmelerden bağımsız ele almak neredeyse imkansız hale gelmiştir. İletişim teknolojilerindeki gelişmelerin sonucu olarak, mahremiyetin etkileri bireysel alanın ötesine genişlemiştir ve daha geniş sosyal ve yapısal ilişkilerin etkisi altına girmiştir. Bu çalışma, internet çağında mahremiyet, bireysel ve kamusal haklar, özel alan/kamusal alan olgularını gittikçe iç içe geçen karmaşık bir denkleme dönüştüren teknolojik dönüşümlerle birlikte çocuklara verilecek mahremiyet eğitiminin hangi ilkeler etrafında gerçekleştirilmesi gerektiği üzerine sosyolojik analizlere odaklanmaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü, çocuk istismarını (*child maltreatment/child abuse*) "çocuğun sağlık, gelişme veya haysiyetini gerçek veya potansiyel olarak zarara uğratabilecek fiziksel ve duygusal açıdan kötü muamele, cinsel istismar, ihmal ve sömürünün tüm türleri" olarak tanımlamaktadır (World Health Organization, 2017). Bu tanım, çocuk istismarının, sadece cinsel istismarla sınırlı bir alan olmadığına dikkat çekmektedir. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) ile UNICEF'in 2010'da (SHÇEK ve UNICEF, 2010) Türkiye'deki 7-18 yaş grubu çocuk nüfusunu temsilen, çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmada, 7-18 yaş grubu çocukların %51'i duygusal istismara, %43'ü fiziksel istismara, %25'i ihmale ve %3'ü cinsel istismara uğradığı raporlanmıştır. Ayrıca araştırmada çocuk katılımcılar "yaş, cinsiyet ve bölge farkı olmaksızın istismarın sırasıyla ev, okul ve sokakta gerçekleştiğini; istismar eden kişilerin de sırasıyla baba, öğretmen, anne, arkadaş ve komşu olduğunu ifade etmişlerdir.

Mahremiyet, sadece fiziksel açıdan bir özel alanı ifade etmemektedir. Mahremiyeti toplumsal bir mesele olarak ele alan Margulis'in (1977: 10) mahremiyet tanımı şöyledir: "Mahremiyet, kısmen veya bütünüyle, bireyler ve başkaları arasındaki etkileşimin kontrolünü temsil etmektedir; buradaki nihai amaç, özerkliğin artırılması ve/veya zafiyetin azaltılmasıdır." Ancak bu öz tanımın da farklı yorumlara açık olduğuna dikkat çekmektedir. Mahremiyet kuramcılarından Altman'a göre ise (1976: 24); mahremiyet "bireyin kendisine veya grubuna yönelik seçici bir erişim kontrolü"dür. Bu tanım sadece bireyin soyut mahrem bilgisine erişimini değil, aynı zamanda somut fiziksel alanına da erişimin kontrolünü kapsamaktadır. Bu noktada kişinin mahrem alanıyla özerkliğini ve bireyliğini kazandığına vurgu yapıldığı görülmektedir.

Mahremiyet kavramının haritasını çıkarmaya katkı sağlayan kuramcılardan Westin (1967'den aktaran Margulis, 2003: 412) mahremiyeti bireyin kendini gerçekleştirmesi yolunda bir aracı olarak görmektedir. Ona göre mahremiyet; şu dört durumu içermektedir: Yalnızlık (*solitude*), yakınlık (*intimacy*), anonimlik (*anonimity*) ve saklama (*reserve*). Yalnızlık; başkalarının gözetiminde olmama, başkalarından ayrı olmayı ifade etmektedir. Yakınlık; küçük bir grubun üyelerinin kendi ilişkilerini gerçekleştirebilmek için kendi içlerinde olmalarını, grup üyelerinin başkalarının gözetiminden ayrı olarak kendi aralarındaki etkileşimlerini gerçekleştirmelerini anlatmaktadır. Anonimlik; kamu alanlarında ve kamusal eylemlerde kendini tanıtmama ve gözetime tabi olmama özgürlüğünü ifade etmektedir. Saklama ise başkalarına ifşa etmeme arzusunu belirtmekte ve bu arzuya başkalarının saygı duymasını gerektirmektedir (Westin, 1970'den aktaran Kaya ve Weber, 2003). Westin'in ortaya koyduğu mahremiyet unsurlarına göre 15-25 yaş grubundaki Türk öğrencilerin mahremiyet tercihlerini inceleyen Rüstemli ve Kökdemir (1993), çalışmaya katılan öğrencilerde en çok tercih edilen mahremiyet türünü arkadaşlarla "yakınlık ve yalnızlık" olarak; en az tercih edilen mahremiyet türünü ise izolasyon (*isolation*) (başkalarından uzak yaşama tercihi) ve saklama olarak bulgulamıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma ulusal ve uluslararası literatürü analiz eden betimsel bir derleme çalışmasıdır. Bu yönüyle, internet teknolojilerinin tüm hayatımızı kuşattığı bir dönemde okullarda kamusal/ özel alan anlayışının hangi pedagojik ve sosyolojik ilkelerle düşünüldüğünü, mahremiyet eğitimindeki kuramsal ve uygulamaları disiplinlerin yaklaşımlara referansla hem yerel hem de küresel düzeyde karşılaştırmalı olarak ele alarak, ülkemiz için nasıl operasyonel hale getirilebileceği analiz edecektir.

Mahremiyet ve dijital toplum üzerine yapılan saha çalışmalarından anlaşıldığı üzere, genel olarak dijital teknolojilerin ve spesifik olarak yeni medya araçlarının evde ve dışarıda çocuklar üzerindeki denetim ve tahakküm alanlarını genişletecek bir

süper gözetim aygıtı olarak kullanılabildiği ve ötesinde mahrem alanlarına yönelik ciddi riskler oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma metodolojik olarak, dijital toplum ve çocukların mahremiyet eğitimi üzerinde yapılmış ulusal ve uluslararası saha çalışmalarının ve literatürün derlendiği betimsel bir analiz çalışmasıdır. Mahremiyet tümüyle bireysel bir kapanım çağrısı ya da mutlak bir özerklik olmadığı gibi, kamusal yaşamın belli ilkeler etrafında gerçekleşmesinin ön koşuludur. Günümüzde enformasyon ve iletişim teknolojilerinin her yanımıza kadar sızdığı bir ortamda çocuklara verilecek mahremiyet eğitimini bu gelişmelerden bağımsız ele almak neredeyse imkânsız hale gelmiştir. İletişim teknolojilerindeki gelişmelerin sonucu olarak, mahremiyetin etkileri bireysel alanın ötesine genişlemiştir ve daha geniş sosyal ve yapısal ilişkilerin etkisi altına girmiştir. Bu çalışma, internet çağında mahremiyet, bireysel ve kamusal haklar, özel alan/kamusal alan olgularını gittikçe iç içe geçen karmaşık bir denkleme dönüştüren teknolojik dönüşümlerle birlikte çocuklara verilecek mahremiyet eğitiminin hangi ilkeler etrafında gerçekleştirilmesi gerektiği üzerine sosyolojik analizlere odaklanmaktadır.

Bu çalışmada internet teknolojileri ve akıllı telefonlar sayesinde dijitalleşen toplumsal koşullarda çocuklara kendi bedenleri, duyguları ve düşüncelerinin özerkliğinin temelini oluşturan mahremiyet eğitiminin hangi ilkeler ve değerler üzerinden verilmesi gerektiği sosyolojik açılardan ele alınacaktır. Şüphesiz günümüzde enformasyon ve iletişim teknolojilerinin her yanımıza kadar sızdığı bir ortamda mahremiyet eğitimini bu gelişmelerden bağımsız ele almak neredeyse imkansız hale gelmiştir. İletişim teknolojilerindeki gelişmelerin sonucu olarak, mahremiyetin etkileri bireysel alanın ötesine genişlemiştir ve daha geniş sosyal ve yapısal ilişkilerin etkisi altına girmiştir. Bu çalışma, internet çağında mahremiyet, bireysel ve kamusal haklar, özel alan/kamusal alan olgularını gittikçe iç içe geçen karmaşık bir denkleme dönüştüren teknolojik dönüşümlerle birlikte çocuklara verilecek mahremiyet eğitiminin hangi ilkeler etrafında gerçekleştirilmesi gerektiği üzerine sosyolojik analizlere odaklanmaktadır. Son olarak dijital bir hayatın getirdiği gözetim ve denetim imkânlarının gerek ebeveynler gerekse de öğretmen gibi başka otorite figürlerinin çocuklarının internet kullanım pratikleri üzerinde tutumlarının çocukların mahremiyeti için ne tür riskli alanlar yarattığı ve mutlak bir dijital denetimin çocuklar üzerinde yaratacağı muhtemel tahribatlar açısından tartışılacaktır. Sanal ortamlarda üretilen ve paylaşılan içerikleri mutlak bir şekilde kısıtlayarak ve denetleyerek dijital bir tiranlık sergilemenin ötesinde bu içeriklerin etkili, verimli ve bilinçli şekilde kullanımını sağlamak üzere bilinçlendirme ve farkındalık çalışmalarının önemi özellikle vurgulanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mahremiyet ve özerklik çocukluktan itibaren bireyin kişilik gelişiminin temel yapı taşı olduğundan, sosyal ilişkilerin (anne-baba, akraba, yetişkinler) ve kurumların (okul, cami, medya, vb. kamusal kurumların) çocukların özerkliğini tanıyan ve destekleyen bir eğilim içinde olması vazgeçilmez bir önkoşuldur. Ülkemizde çocuk evlilikleri, çocuk ihmali ve istismarları gibi çocuğun vücut bütünlüğüne ve özel yaşamına müdahale vakalarının azımsanamayacak boyutlarda olduğu düşünüldüğünde, mahremiyet eğitimi çocukların, kendilerine ait zihinsel, bedensel ve duygusal alanlarını tanımalarına, bu tür istismarları fark etmelerine ve bunlara kendi kendilerine karşı koyabilmelerine olanak sağlayacak olması açısından büyük önem arz etmektedir. Bu bakımdan mahremiyet eğitimi, öncelikle, çocukların toplumsal aktörler olarak bireysel yapabilme kapasitesine (*agency*) vurgu yapmaktadır. Çocuklar mahremiyet bilincini birincil toplumsallaşma kaynağı olarak ailede veya bakımevlerinde ve okullarda edinmeye başlamaktadır.

Anahtar Kelimeler : mahremiyet eğitimi, özerklik, internet, kamusal alan, özel alan.

Kaynakça

Altman, I. (1976). Privacy: A conceptual analysis. *Environment and Behavior*, 8 (1): 7-29.

Bastable, S. B. ve Dart, M. A. (2007). Developmental stages of the learner. www.jblearning.com/samples/.../46436_CH05_000_000.pdf. (Erişim Tarihi: 3.7.2017).

Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu ve UNICEF. (2010). Türkiye'de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması: Özet rapor. http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/cocuk-istismari-raporu-tr.pdf (Erişim Tarihi: 11.9.2017).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. (20.11.1989). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. https://www.unicefturk.org/i/file/Cocuk_Haklarina_Dair_Sozlesme.pdf (Erişim tarihi: 25.07.2016).

Brierley Newell, P. (1995). Perspectives on privacy. *Journal of Environmental Psychology*, 15: 87-104.

Clayton Newell, B., Metoyer, C. A. ve Moore, A. D. (2015). Privacy in the family. B. Roessler ve D. Mokrosinska (Eds.), *Social dimensions of privacy: Interdisciplinary perspectives* içinde (s. 104-121). Cambridge: Cambridge University Press.

Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood*. Kaliforniya: Sage Publications.

Erikson, E. H. (1987). *Childhood and society*. Londra: Paladin Grafton Books.

Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. New York: Doubleday.

Hawk, S. T. (2009). *Stay out of my business! Predicting adolescents' perceptions of parental privacy invasion and related reactions*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hawaii: University of Hawaii.

Kaya, N. ve Weber, M. J. (2003). Cross-cultural differences in the perception of crowding and privacy regulation: American and Turkish students. *Journal of Environmental Psychology*, 23: 301-309.

Kerr, M. Stattin, H. ve Trost, K. (1999). To know you is to trust you: Parents' trust is rooted in child disclosure of information. *Journal of Adolescence*, 22: 737-752.

Margulis, S. T. (1977). Conceptions of privacy: Current status and next steps. *Journal of Social Issues*, 33 (3): 5-21.

Margulis, S. T. (2003). On the status and contribution of Westin's and Altman's theories of privacy. *Journal of Social Sciences*, 59 (2): 411-429.

Marshall, N. (1972). Privacy and environment. *Human Ecology*, 1, 93-110.

McLeod, S. (2007). Id, Ego and Superego. https://www.simplypsychology.org/psyche.html (Erişim Tarihi: 28/09/2017).

McLeod, S. (2008). Psychosexual Stages. www.simplypsychology.org/psychosexual.html (Erişim Tarihi: 28/09/2017).

Mintz, S. (2009). The changing state of childhood: American childhood as a social and cultural construct. *Restaging Childhood Konferansı'nda sunulan bildiri*. Utah: Utah State University. http://www.usu.edu/anthro/childhoodconference/Reading%20Material/Mintz_changing_state_of_childhood_001.doc (Erişim Tarihi: 3.4.2017).

Moore, A. D. (2003). Privacy: Its meaning and value. *American Philosophical Quarterly*, 40 (3): 215-227.

Pedagoji Derneği. (Tarihsiz). Çocuğun psikoseksüel gelişimi. http://www.pedagojidernegi.com/upload/editor/2016031804146-0.pdf

Petronio, S. (2002). *Boundaries of privacy: Dialectics of disclosure.* New York: State University of New York Press.

Rüstemli, A. ve Kökdemir, D. (1993). Privacy dimensions and preferences among Turkish students. *The Journal of Social Psychology*, 133 (6): 807-814.

Santrock, J. W. (2006). *Life-span development*. Boston: McGraw-Hill.

Stattin, H. ve Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71 (4): 1072-1085.

Westin, A. F. (2003). Social and political dimensions of privacy. *Journal of Social Issues*, 59 (2): 431-453.

www.jblearning.com/samples/.../46436_CH05_000_000.pdf. (Erişim Tarihi: 3.7.2017).

Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2005). Çocukta ahlaki gelişim. *Bilim ve Düşünce Dergisi*, 5 (3). http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=243 (Erişim Tarihi: 28/09/2017).

Yüksel, M. (2003). Mahremiyet hakkı ve sosyo-tarihsel gelişimi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 58 (1): 181-213.

The Global Slavery Index. (2014). http://www.dh-cii.eu/0_content/Global_Slavery_Index_2014_final_lowres.pdf (Erişim Tarihi: 9.9.2017).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf (Erişim Tarihi: 10.9.2017).

World Health Organization. (2017). Child maltreatment. http://www.who.int/topics/child_abuse/en/ (Erişim Tarihi: 10.9.2017).

(17689) Ayrıcalığın Sürdürülmesinde Destek ve Kontrol Mekanizmaları

AYŞE SOYLU
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

MUSTAFA SEVER
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sosyal eşitsizliklerin ve toplum içindeki güç pozisyonları ile ayrıcalıkların eğitim sisteminin şekillenmesinde ve eğitimle ilişkili kaynak dağılımında belirleyici etkilerinden (Glover ve Stover, 2011) söz edilebilir. Bu noktada eğitimin bireyleri çeşitli kriterler etrafında kategorilendiren ve bu kategorileri yeniden üreten işlevi ortaya çıkmaktadır. Eğitim bir çok toplumda, sosyal tabakalaşmada kritik bir öneme sahiptir. Toplumsal düzlemde güç ve ayrıcalıklara dayalı sosyal ve eğitsel sistemler bireyleri toplumsal sınıf, etnik köken, cinsiyet, ve din anlamında tabakalaştırmaktadır (Wiggan, 2011). Eğitimdeki bu derecelendirme her ne kadar öğrencilerin akademik ve entelektüel becerileriyle ilişkilendirilse de, etnik köken, sosyoekonomik statü ve içinde bulunulan yaşam koşulları çocuğun eğitimdeki yerini belirlemektedir (Gamoran ve Mare, 1989). Bailey (1998) ayrıcalığı egemen gruplara ait olan bireylerin sıradan vatandaşların ulaşamayacakları kaynaklara ve kurumsal güce erişerek elde ettikleri avantajlar olarak tanımlamaktadır. Ayrıcalık kavramı tabakalı bir toplumda üst sosyal sınıfa ait olmakla eş anlamlıdır (Maxwell ve Aggleton, 2013). Varlıklı ve eğitimli aileler ekonomik, sosyal ve kültürel avantajlarını çocuklarına aktarır (Lareau, 2003; Stevens, 2007). Çocuklarının yaşamlarına ilişkin endişelenen orta sınıf aileler çocuklarının ilerlemesine katkı sağlayabilecek herhangi bir fırsattan geri kalmadıklarından emin olmak istemektedirler (Lareau, 2003). Ayrıcalıklı ailelerin düşüncelerini ve güçlerini çocuklarının avantajlı sınıflardaki pozisyonlarını garantilemek ve statükolarını sürdürmek için nasıl harekete geçirdiklerini inceleyen araştırmalar, eğitimin avantajların sürdürülmesi çerçevesinde önemli bir kontrol mekanizması olduğunu ortaya koymuşlardır.

Özellikle özel okullar da avantajlı ailelerden gelen bireyler için eğitsel yaşantılar üzerinden ayrımın kurulumu ve sürdürülmesi için önemli bir zemin oluşturmaktadır. Özel okulların eğitsel düzenin sağlanmasında örtük ve açık biçimlerde öğrenciler üzerinde bir kontrol mekanizması oluşturma yoluna gittikleri söylenebilir. Araştırmaya söz konusu olan eğitim çevreleri belirli bir grubun avantajlarını sürdüren kültürel pratikleri güçlendirir ve bu yapıları destekler (Gaztambide-Fernández ve Howard, 2010). Bennett, Lutz ve Jayaram'a (2012) göre de orta sınıfa hitap eden okullar, öğrencilere eğitsel bir farklılık kazandırabilecek aktivitelere daha fazla katılım olanakları sunar. Bu okullarda öğrencilerden kendilerine yüklenen beklentileri kendi yönelimleri gibi içselleştirmeleri sağlanmaktadır (Morgan, Leenman, Todd ve Weeden, 2012). Yaygın olandan farklı uygulamalar ortaya koymak ve normalden farklı ve artı nitelikte bireyler yetiştirmek yine bu süreci besleyen önemli araçlardandır. Aileler ve çocukları sosyal ve ekonomik avantajlarını ellerinde bulundurmaları için çocuklarının eğitim süreçleri için önemli bir hazırlık süreçlerine dahil olmakta ve ayrıcalıklı okullara ciddi ölçüde yatırım yapmaktadırlar (Weis ve Cipollone, 2013). Avantajlı ailelerin okul süreçlere aşina olmaları, okul içi süreçler ve eğitsel olanaklar anlamında daha fazla bilgi sahibi olmaları ve bu bilgilerini çocukları için en iyi öğretmeni seçmek ve onları en iyi okullara göndermek yoluyla avantajlarını çocukları için garantiye almak için kullanırlar (Oakes, Rogers ve Lipton, 2006). Bu çerçevede üst ve orta sınıfta bulunan ailelerin sosyal yapı içerisinde belirli alanlara dahil olmak yoluyla avantajlarını sürdürme çabasına girme yöneliminde oldukları söylenebilir. Ailelerin avantajlarını eğitim aracılığıyla sürdürme çabası eğitim sistemi içerisinde kontrol ve baskı biçimlerine yol açabilmektedir. Eğitimin avantajlı gruplar üzerinde hangi biçimlerde kontrol ve destek oluşturduğunun belirlenmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel bir araştırma olup, durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları, çalışılan olgunun kendi bağlamı içerisinden kolayca ayırt edilemediği durumlarda, araştırmacının gerçek yaşam olaylarını anlamlı ve bütüncül bir şekilde ortaya koymasını sağlayan bir yöntemdir (Yin, 2009). Çalışma sosyal yapı ve eğitsel sistemler içerisinde ayrıcalıklı olma olgusu ile sınırlandırıldığından durum çalışması olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kar topu örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Sosyal güç ekseninde kurulu olduğu kabul edilen özel okullara erişim ve okullardan araştırma izni almak problem konusu bağlamında mümkün olmamıştır. Bu nedenle araştırmacının birebir ilişkilerle okuldan bağımsız olarak ulaştığı kişilerle yüz yüze derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak çalışma kapsamında benimsenen kuramsal yaklaşım temelinde öğrenci ve öğretmenler için ayrı ayrı hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrenciler yapılan görüşmeler velilerin

etik onam formuna onay vermesinden sonra yapılmıştır. Araştırma kapsamında çeşitli özel okullarda lise düzeyinde öğrenim gören toplam 26 öğrenci ve 10 öğretmen ile görüşülmüştür. Görüşmeler katılımcıların izni dahilinde kayıt altına alınmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde tematik analiz gerçekleştirilmiştir. İlk önce açık kodlama aracılığıyla tüm veriler kodlanmış, eksen kodlaması aracılığıyla açık kodlar belirli eksenler etrafında toplanmış; seçici kodlama aracılığıyla veriler teorik çerçeve oluşturmak için temalara dönüştürülmüştür. Temalar, üzerinden yapılan ayrıntılı okumalarla, sosyal ve eğitsel ayrıcalıkların hangi mekanizmalar ile sürdürüldüğüne dair kuramsal yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Problem Durumu

Sosyal eşitsizliklerin ve toplum içindeki güç pozisyonları ile ayrıcalıkların eğitim sisteminin şekillenmesinde ve eğitimle ilişkili kaynak dağılımında belirleyici etkilerinden (Glover ve Stover, 2011) söz edilebilir. Bu noktada eğitimin bireyleri çeşitli kriterler etrafında kategorilendiren ve bu kategorileri yeniden üreten işlevi ortaya çıkmaktadır. Eğitim bir çok toplumda, sosyal tabakalaşmada kritik bir öneme sahiptir. Toplumsal düzlemde güç ve ayrıcalıklara dayalı sosyal ve eğitsel sistemler bireyleri toplumsal sınıf, etnik köken, cinsiyet, ve din anlamında tabakalaştırmaktadır (Wiggan, 2011). Eğitimdeki bu derecelendirme her ne kadar öğrencilerin akademik ve entelektüel becerileriyle ilişkilendirilse de, etnik köken, sosyoekonomik statü ve içinde bulunulan yaşam koşulları çocuğun eğitimdeki yerini belirlemektedir (Gamoran ve Mare, 1989). Bailey (1998) ayrıcalığı egemen gruplara ait olan bireylerin sıradan vatandaşların ulaşamayacakları kaynaklara ve kurumsal güce erişerek elde ettikleri avantajlar olarak tanımlamaktadır. Ayrıcalık kavramı tabakalı bir toplumda üst sosyal sınıfa ait olmakla eş anlamlıdır (Maxwell ve Aggleton, 2013). Varlıklı ve eğitimli aileler ekonomik, sosyal ve kültürel avantajlarını çocuklarına aktarır (Lareau, 2003; Stevens, 2007). Çocuklarının yaşamlarına ilişkin endişelenen orta sınıf aileler çocuklarının ilerlemesine katkı sağlayabilecek herhangi bir fırsattan geri kalmadıklarından emin olmak istemektedirler (Lareau, 2003). Ayrıcalıklı ailelerin düşüncelerini ve güçlerini çocuklarının avantajlı sınıflardaki pozisyonlarını garantilemek ve statükolarını sürdürmek için nasıl harekete geçirdiklerini inceleyen araştırmalar, eğitimin avantajların sürdürülmesi çerçevesinde önemli bir kontrol mekanizması olduğunu ortaya koymuşlardır.

Özellikle özel okullar da avantajlı ailelerden gelen bireyler için eğitsel yaşantılar üzerinden ayrımın kurulumu ve sürdürülmesi için önemli bir zemin oluşturmaktadır. Özel okulların eğitsel düzenin sağlanmasında örtük ve açık biçimlerde öğrenciler üzerinde bir kontrol mekanizması oluşturma yoluna gittikleri söylenebilir. Araştırmaya söz konusu olan eğitim çevreleri belirli bir grubun avantajlarını sürdüren kültürel pratikleri güçlendirir ve bu yapıları destekler (Gaztambide-Fernández ve Howard, 2010). Bennett, Lutz ve Jayaram'a (2012) göre de orta sınıfa hitap eden okullar, öğrencilere eğitsel bir farklılık kazandırabilecek aktivitelere daha fazla katılım olanakları sunar. Bu okullarda öğrencilerden kendilerine yüklenen beklentileri kendi yönelimleri gibi içselleştirmeleri sağlanmaktadır (Morgan, Leenman, Todd ve Weeden, 2012). Yaygın olandan farklı uygulamalar ortaya koymak ve normalden farklı ve artı nitelikte bireyler yetiştirmek yine bu süreci besleyen önemli araçlardandır. Aileler ve çocukları sosyal ve ekonomik avantajlarını ellerinde bulundurmaları için çocuklarının eğitim süreçleri için önemli bir hazırlık süreçlerine dahil olmakta ve ayrıcalıklı okullara ciddi ölçüde yatırım yapmaktadırlar (Weis ve Cipollone, 2013). Avantajlı ailelerin okul süreçlere aşina olmaları, okul içi süreçler ve eğitsel olanaklar anlamında daha fazla bilgi sahibi olmaları ve bu bilgilerini çocukları için en iyi öğretmeni seçmek ve onları en iyi okullara göndermek yoluyla avantajlarını çocukları için garantiye almak için kullanırlar (Oakes, Rogers ve Lipton, 2006). Bu çerçevede üst ve orta sınıfta bulunan ailelerin sosyal yapı içerisinde belirli alanlara dahil olmak yoluyla avantajlarını sürdürme çabasına girme yöneliminde oldukları söylenebilir. Ailelerin avantajlarını eğitim aracılığıyla sürdürme çabası eğitim sistemi içerisinde kontrol ve baskı biçimlerine yol açabilmektedir. Eğitimin avantajlı gruplar üzerinde hangi biçimlerde kontrol ve destek oluşturduğunun belirlenmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Sonuçlar

Yapılan bu çalışmada avantajlı kesimlerin sahip oldukları sosyal, ekonomik ve kültürel ayrıcalıkların sürdürülmesi adına ailelerin çocukları için kendi yaşam pratikleriyle örtüşen belirli nitelikte okullar tercih ettikleri anlaşılmıştır. Ailelerin avantajlarını sürdürme veya çocuklarına aktarma çabasına karşılık gelen bu okulların bu sistemin devamlılığı için belirli destek ve kontrol mekanizmaları söz konusudur. Özel okulların uygulamakta olduğu öğretim programlarının niteliği, okul politikalarının ailelerin okul içi süreçlere etkin biçimde katılımına elverişli olması, öğrenciler için güvenli bir çevre oluşu ve okul içi süreçlerin öğrencinin kültürel kodlarıyla örtüşen pratiklerden oluşması gibi nedenler görünür tercih sebepleri arasında gösterilebilir. Diğer yandan özel okulların avantajları kesimlere hitaben oluşan kurum kültürlerinin yerleşmesi ve sürdürülmesi öğrenciler üzerinde oluşturduğu kontrol mekanizmaları ile mümkün olmaktadır. Okul içi katı disiplin uygulamaları, kurumsal kültürle özdeşleşmiş gelenek ve ritüeller ve özellikle belirli türde okullarda daha yoğun biçimlerde hissettirilen akademik başarı baskısı bu mekanizmalar içinde gösterilebilir.

Anahtar Kelimeler: Ayrıcalık, Yeniden Üretim, Avantajların Sürdürülmesi, Özel Okullar

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan bu çalışmada avantajlı kesimlerin sahip oldukları sosyal, ekonomik ve kültürel ayrıcalıkların sürdürülmesi adına ailelerin çocukları için kendi yaşam pratikleriyle örtüşen belirli nitelikte okullar tercih ettikleri anlaşılmıştır. Ailelerin avantajlarını sürdürme veya çocuklarına aktarma çabasına karşılık gelen bu okulların bu sistemin devamlılığı için belirli destek ve kontrol mekanizmaları söz konusudur. Özel okulların uygulamakta olduğu öğretim programlarının niteliği, okul politikalarının ailelerin okul içi süreçlere etkin biçimde katılımına elverişli olması, öğrenciler için güvenli bir çevre oluşu ve okul içi süreçlerin öğrencinin kültürel kodlarıyla örtüşen pratiklerden oluşması gibi nedenler görünür tercih sebepleri arasında gösterilebilir. Diğer yandan özel okulların avantajları kesimlere hitaben oluşan kurum kültürlerinin yerleşmesi ve sürdürülmesi öğrenciler üzerinde oluşturduğu kontrol mekanizmaları ile mümkün olmaktadır. Okul içi katı disiplin uygulamaları, kurumsal kültürle özdeşleşmiş gelenek ve ritüeller ve özellikle belirli türde okullarda daha yoğun biçimlerde hissettirilen akademik başarı baskısı bu mekanizmalar içinde gösterilebilir.

Anahtar Kelimeler : Ayrıcalık, Yeniden Üretim, Avantajların Sürdürülmesi, Özel Okullar

Kaynakça

Bailey, A. (1998). Privilege: Expanding on Marilyn Frye's Opression. *Journal of Social Psychology*, 29 (3), 104-119.

Bennet, P. R., Lutz, A. C. Ve Jayaram, L. (20129. Beyond the Schoolyard: The Role of Parenting Logics, Financial Resources, and Social Institutions in the Social Class Gap in Structured Activity Participation. *Sociology of Education*, 85(2), 131–157.

Gamoran, A. ve Mare, R. D. (1989). Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality? *American Journal of Sociology*, 94 (5), 1146-1183.

Glover, C. ve Stover, K. (2011). *Starting With Young Learners: Using Critical Literacy To Contest Power And Privilege In Educational Settings*. (Edt.) Wiggan, G. *Power, Privilege and Education: Pedagogy, Curriculum and Students Outcomes.* Nova Science Publishers.

Howard, A. ve Gaztambide-Fernández, R. A. (2010). *Educating Elites: Class Privilege and Educational Advantage.* Rowman & Littlefield Education

Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. London: University of California Press.

Maxwell, C. ve Aggleton, P. (2013). *Privilege Agency and Affect: Understanding the Production and Effects of Action.* Palgrave Macmillian: NewYork.

Morgan, S. L., Leenman, T. S., Todd, J. J. ve Weeden, K. A. (2007). Occupational Plans, Beliefs about Educational Requirements, and Patterns of College Entry. *Sociology of Education*, 86(3) 197–217

Oakes, J., Rogers, J. ve Lipton, M. (2006). *Learning Power Organizing for Education and Justice.* Teachers College Press

Stevens, M. (2007). *Creating a Class: College Admissions and the Education of Elites*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weis, L. ve Cipollone, K. (2013) 'Class work': producing privilege and social mobility in elite US secondary schools, British Journal of Sociology of Education, 34:5-6, 701-722.

Wiggan, G. (2011). *Power, Privilege and Education: Pedagogy, Curriculum and Students Outcomes.* Nova Science Publishers.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research (design and methods).* California: Sage Publication.

(17697) Fen Lisesinde Okuyan Öğrenciler İle Ailelerinin Sosyo Kültürel Yapılarının İncelenmesi

ENGİN ASLANARGUN
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

AYHAN KARTAL
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim, toplumsal hayatın ortaya çıkardığı zaruri bir ihtiyaç olduğu kadar sosyo-ekonomik hayatımızın ve gelişmenin de vazgeçilmez bir parçasıdır. Eğitim, zaruri bir ihtiyaçtır çünkü birlikte yaşamaktan başka çaresi olmayan insanlar, doğuştan itibaren belirli bir sosyal sistem içerisinde bilgi kazanma ve buna bağlı olarak davranış biçimlerini de ideal olarak gördükleri bir seviyeye çıkartma gereği duyar. Yani ortak mutabakat ile sağladıkları bir eğitim sistemi ile toplumlar, hem ideal addettikleri bir sosyal birlik meydana getirme, hem de toplumsal gelişme hedefine ulaşma ümidini taşımaktadır.

Böylece eğitimin kurumsallaşması ile bir toplumun bireyleri adeta sosyal ve manevî bir bütünlük kazanmış, düşünce, duygu ve davranış yönünden de milli birliğin temellerini atmış olmaktadır. Ancak bu ideal hedefin korunması için eğitimin nitelikli, düzenli ve sürekli olması gerekmektedir. Çünkü eğitim, teorik bilgi, tutum ve davranış kabiliyetlerinin kazandırılması ve sürekli geliştirilmesi için aralıksız olarak uygulanan, zamanın şartlarına uygun hale getirilen ve bu şekilde tatbik edilen faaliyetler dizisidir. Bundan dolayı toplum hayatını bu derece etkileyen eğitim gibi bir disiplinin, sosyal sistemden bağımsız olarak düşünülmesi imkânsızdır.

Bu yönüyle eğitimin, fonksiyonel olarak hem bireysel, hem de toplumsal gelişmenin ana motoru olduğu söylenebilir. Eğitim sayesinde bireyin iç dünyasına faydalı ve güzel duygular yüklenmesi ile birlikte kişi, zekâ ve teknik bilgisini hem daha verimli alanlarda değerlendirme imkânına kavuşabilmekte, hem de toplum hayatına uyum sağlamada başarılar elde edebilmektedir. Bireysel saadet ve toplumsal gelişme gibi eğitim odaklı sosyolojik sonuçsal olgular, hem eğitim, hem de toplum politikaları açısından son derece önemlidir. Eğitimin sosyolojik açıdan incelenmesi ve eğitimin sosyal politika tedbirleri aracılığıyla işlerlik ve etkinlik kazanmasında ortaya çıkan problemler, bu alanda belki de en karmaşık olanlarıdır. Eğitim, toplumların ihtiyaçlarına adapte edilmesi yönüyle sosyolojik bir konu olduğu kadar dinamik hayatta ortaya çıkan sorunlara aktif çözüm bulma ve uygulama yönüyle de bir sosyal politika konusudur. Eğitim sosyolojisinin ana problemi, demografik, sosyo-ekonomik ve kültürel değişmeye bağlı olarak ortaya çıkan toplumsal olgu ile ilgilidir. Sosyal değişmenin gerektirdiği bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara eğitimin cevap verip verememe durumu, eğitimle ilgili sosyal, fizikî ve çevre faktörlerinin varlığı, eğitim sosyolojisinin ana sorunudur. Eğitim odaklı sosyal politikalar ise sosyolojik araştırmalar sonucunda elde edilen verileri, sosyal politika hedefleri doğrultusunda değerlendirmektedir.

Fen Liseleri; öncelikli olarak zekâ seviyeleri yüksek öğrencileri eğitmek ve ülkeye nitelikli bilim insanları yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Bu anlamda Fen Liselerinde okuyan öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini bilmek, eğitimde sosyal adaletin ve fırsat eşitliğinin sağlanıp sağlanmadığı açısından önemli bir araştırma konusudur. Bu araştırmada Türk eğitim sisteminde önemli bir yeri olan Fen Liselerinde okuyan öğrencilerin ve ailelerinin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri incelenmiştir. Amacımız aileler ve öğrenciler tarafından özellikle tercih edilen bu okulların mevcut yapı ve sistemde eğitimde sosyal adalet ilke ve hedefinin gerçekleştirilmesinde kilit rol alabileceğini göstermektir. Fen Liseleri ile toplumsal yapının içinde en önemli bir kurum olan aile arasındaki ilişkiler kültürel ve sosyo-ekonomik yönleriyle değerlendirilmektedir. Elde edilen veriler, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile çocukların okuldaki başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaracağından dolayı özellikle sosyo-ekonomik yönden zayıf olan ailelerin çocuklarının eğitimi üzerindeki olumsuz etkileri bir sosyal sorun olarak ortaya çıkacaktır. Bu durumda genel anlamda toplumun, dar anlamda ailelerin sosyo-ekonomik dengesizliklerinin giderilmesine yönelik olarak sosyal politika biliminin ve uygulamalarının devreye girmesi söz konusu olmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı Sakarya ve Düzce ilinde bulunan Fen Liselerinde okuyan öğrencilerin akademik başarılarını ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri açısından ortaya çıkarmanın ötesinde bu karşılıklı ilişki boyutunun düzeyini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda anket kullanılarak hazırlanan sorular, Fen Lisesi öğrencilerine sorulmuş ve elde edilen veriler analiz edilerek, değerlendirilmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

Fen Liselerinde okuyan öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik ve kültürel yapılarının özellikleri nelerdir?

Aile yapısının Fen Lisesi öğrencilerinin akademik başarısını etkilemekte midir?

Fen Liselerine erişim konusunda eğitimde sosyal adalet ve fırsat eşitliği ilke ve hedefleri ne derece gerçekleştirilebilmektedir?

Çalışmanın evrenini, Sakarya ve Düzce İllerindeki Fen Liselerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak 2016-2017 eğitim öğretim yılında belirlenen 5 Fen Lisesinin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında okuyan öğrenciler belirlenmiştir. Sakarya ilinde 4, Düzce'de ise 1 Fen Lisesi çalışma kapsamında incelenerek, bu okullarda okuyan öğrencilere anket veri toplama tekniği uygulanmıştır. Katılımcıların ailelerinin sosyo ekonomik kültürel yapıları hakkında bilgi edinebilmek için, ankette liste soru şeklinde sorular hazırlanmıştır. Katılımcı öğrenciler, sorulara kendilerine uygun olanları işaretleyerek, cevap vermiştir. Bu cevapları bazen tek cevap olarak, bazen de çoklu cevap şeklinde vermişlerdir. Çalışma kapsamındaki 5 Fen Lisesinde toplamda 1895 öğrenci öğrenim görmektedir ve yapılan araştırma sonucu 1648 öğrencinin anketi değerlendirmeye uygun görülerek değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcıların araştırmaya katılım oranı %88,2 olarak gerçekleşmiştir.

Çalışmada niceliksel araştırma yöntemleri kullanılarak, çalışmanın modeli tarama modeli olarak belirlenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen bilgileri değerlendirmek üzere IBM SPSS Statistics-20 programı kullanıldı. Elde edilen verilerin frekans ve yüzde hesaplamaları alınarak ortaya çıkan veriler analiz edildikten sonra anket yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda ailelerin sosyo ekonomik özelliklerinin çocuklarının eğitimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ile öğrencilerin okuldaki başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Ailelerin ekonomik durumlarının iyi olması ve anne ve babalarının eğitim düzeyinin ülke ortalamasının oldukça üzerinde olması elde edilen sonuçların doğruluğunu teyit etmektedir. Sonuç itibariyle ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel seviyesi, anne ve babanın eğitim düzeyleri öğrencilerin akademik başarılarında etkilidir.

Eğitim sistemi ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri ne olursa olsun bütün öğrencileri desteklemeli ve eşit eğitim sunmalıdır. Ailelerinden kaynaklanan sebeplerden dolayı dezavantajlı konuma düşen öğrencileri destekleyecek düzenlemeler yapmalıdır. Aksi takdirde ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerinden kaynaklanan eşitsizlikler devam ettirilerek bir anlamda toplumdaki eşitsizlikler toplum nezdinde meşrulaştırılacaktır. Bunun önüne geçebilmek için ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri ne olursa olsun bütün öğrencilere eğitimleri süresince okullarda kazanmaları gereken tüm kazanımların kazandırılması ve toplumsal eşitliğin okullarda sağlanması eğitimde eşitliğin gerçekleşmesi açısından önemli bir adım olacaktır.

Anahtar Kelimeler : Eğitim, Eğitim Ekonomisi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitimde Sosyal Adalet, Eğitimde Fırsat Eşitliği

Kaynakça

Ahmar, F. ve Anwar, E. (2013). Socio Economic Status and its Relation to Academic Achievement of Higher Secondary School Students. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 13 (6), 13-20

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2014). *Türkiye Aile Yapısı ve Araştırması Tespitler ve Öneriler* (Araştırma ve Sosyal Politika Serisi 7). İstanbul: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

Altan, Ö. Z. (2000). Sosyal Politika (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayın No: 474.

Altunışık, R., Coşkun R. , Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2012). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı (7. Basım). Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Boyacı, A. (Editör). (2008). Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 973.

Böke, K. (2009). Çoklu Metot Kullanımı (Kaan Böke). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. İstanbul: Alfa Yayınevi.

Ergün, M., (1997). Eğitim Sosyolojisine Giriş. Ankara: Ocak Yayınları.

Seyyar, A. (2007). İnsan ve Toplum Bilimleri Terimleri: Ansiklopedik Sosyal Bilimler Sözlüğü (1. Basım). Sakarya: Değişim Yayınları.

Tezcan, M. (1985). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 150.

Tokol, A. (2000). Sosyal Politika (1. Basım). Bursa: Vipaş Yayınları.

(18116) Akademik Başarısı Yüksek Öğrencilerin Sosyo Kültürel Özelliklerinin İncelenmesi

ENGİN ASLANARGUN
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

AYHAN KARTAL
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Toplumsal gelişmenin en önemli araçlarından biri olan eğitim, insanın hem zihnen/ruhen olgunlaşmasına, hem de sosyal çevresiyle uyumuna yardımcı olan teorik/bilimsel ve pratik bilgilerle şekillenen bir süreçtir. Bu bağlamda eğitim, topluma faydalı olabilmeleri açısından başta eğitim çağında olan her bir öğrenci olmak üzere insanın en iyi şekilde gelişmesini sağlayan bir vasıtadır. Onun için eğitilecek bütün çocuklar, bir ülkenin en değerli sosyal sermayesidir. Şüphesiz bilgi ve tecrübe ile donatılmış eğitimli bir insanın, sosyal çevresine ve dolayısıyla toplumsal gelişmeye olumlu katkıları olacaktır. Onun için eğitimli yani bilgi ve terbiye yönüyle kaliteli insan nüfusunun niteliği ve yetkinliği, toplumsal gelişmeyi belirleyen en kapsamlı bir değer olduğu söylenebilir.

Eğitim sistemi, her devletin kendine has ulusal ilke ve gayeler doğrultusunda belirlediği eğitimden beklediği toplumsal faydaları en üst seviyede sağlamak için, çoğu zaman devlet eliyle kurulmuş ve ülke düzeyinde yayılmış olan değişik eğitim kurumları ve okullar bütünüdür (Başaran, 2006). Her bir ülkenin eğitim sistemi, kendi Anayasası ve elde ettiği toplumsal mutabakat doğrultusunda eğitime tâbi tuttuğu fertleri iyi bir vatandaş olarak yetiştirme gayretinde olmaktadır. Bu bağlamda eğitim sistemi içinde bizatihi eğitimin içeriği ve niteliği önem kazanmaktadır. Toplumu, sadece sayısal ve fiziki bir kaynak olarak görmek yeterli değildir. Toplumun sayısal ve fiziki gücünü yönlendiren asıl güç kaynağı her zaman eğitim olmuştur. Millî eğitim sistemi ve politikalarının da toplumun ortak değerleriyle birleştirilmesi ile milli birlik anlayışı doğrultusunda sosyo-ekonomik gelişmenin sağlanması daha da kolaylaşmaktadır. Dolayısıyla eğitimin somut bir tezahürü olan okulların eğitim anlayışının hedefi de toplumun ruhi ve fikri yapısını benimseyen bir anlayışla eğitimli genç nüfus oluşturmak olmalıdır.

Eğitimin genel amaçlarını gerçekleştirirken, dikkat edilmesi gereken bir husus, okullardaki akademik eğitimin amacının da eğitim bağlamındaki toplumsal beklentilerle uyumlu olmasıdır. Dolayısıyla okul vasıtasıyla öğrencilere bilgi aktarılırken, aynı zamanda öğrencilerin öğrendikleri ile hayata hazırlanmaları sağlanmalıdır. Buradaki asıl amaç, öğrencilerin aktif olarak bilgiyi kullanmalarını ve yaşadıkları sosyal ortam ve çevreyle uyum içinde gelişmelerini sağlamaktır. Dolayısıyla eğitim, öğrencileri eğitme ve geliştirme yoluyla toplumu da geliştirmeyi hedeflemektedir. Özgürlükler, hukukun üstünlüğü, fırsat eşitliği, ayrımcılıkla mücadele ve katılımcılık gibi demokratik değerler, eğitim aracılığıyla gelişir (Eskicumalı, 2003: 16-18).

Türkiye'de akademik başarı ülke içinde homojen bir dağılım göstermemektedir. Okullar arasında geniş ölçekli kalite ya da performans farklılıkları bulunmaktadır. Aynı bölgede, aynı ilde hatta aynı ilçenin içinde bile çok yüksek ve çok düşük ortalamaya sahip okullar ile karşılaşılabilmektedir (Önder ve Güçlü, 2014).Türkiye'de birçok farklı türde ortaöğretim kurumları vardır. Ortaokuldan mezun olan öğrenciler, girmiş oldukları sınavdan elde ettikleri puanlarına göre bu farklı okul türlerine yerleşmektedir. Bu farklı ortaöğretim kurumları arasında ise öğrencilerin akademik başarılarının en yüksek olduğu okullar Fen Liseleridir. Genellikle her ilin akademik başarısı en yüksek olan öğrencileri Fen Liselerinde ortaöğretim eğitimlerini almaktadırlar.

Eğitim öğretim hayatına başlayan neredeyse her öğrenci, iyi bir okulda okumak istemekte ve özellikle ortaokula başlayan öğrenciler son sınıfa yaklaştıkça hedeflerini belirlemeye başlamaktadır. Başarılı öğrencilerin lisede okumayı arzu ettikleri okulların başında Fen Liseleri gelmektedir. Aslında her velinin, öğrencisinin ilkokula kaydettirdiğinde, çocuğunun ileride iyi bir üniversiteyi kazanma hayali vardır. Fen Liseleri de bu doğrultuda üniversiteye bir nevi "sıçrama tahtası" olarak kullanıma müsait bir yapıya sahiptir. Ne var ki yüz binlerce öğrenci, ilkokula başlamasına rağmen, bu öğrencilerin çok azı ileride Fen Liselerinde okuyabilme fırsatını elde edebilmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada Türk eğitim sisteminde önemli bir yeri olan Fen Liselerinin kurumsal ve fonksiyonel yapısı ile bu okullarda okuyan akademik başarısı yüksek öğrencilerin sosyo kültürel özellikleri incelenmiştir. Araştırmada akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin sosyo kültürel özellikleri ortaya çıkartılarak elde edilen verilerin Türk eğitim sisteminin geliştirilmesinde ve akademik başarıları düşük olan öğrencilerin başarılarının artırılmasında kullanılması hedeflenmektedir.

Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin sosyo kültürel özelliklerini ortaya çıkartabilmek için Fen Liselerinde okuyan öğrencilere anket veri toplama tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini 2016/2017 eğitim yılında Sakarya ve Düzce illerindeki Fen Liselerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Toplam 5 Fen Lisesinde okuyan 1895 öğrencinin 1648'ine anket uygulanmıştır. Uzman görüşü alınarak hazırlanan anket soruları öncelikle 20 kişilik bir örneklem grubunda denenerek

eksiklikler giderildi. Öğrencilerin sosyo kültürel özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla ankette öğrencilere 52 adet soru yöneltilmiştir. Elde edilen veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir ve değerlendirme yapılırken şu sorulara cevaplar aranmıştır.

Fen Lisesi öğrencilerinin göstermiş oldukları akademik başarı performanslarının sebepleri nelerdir?

Fen Lisesi öğrencilerinin akademik performansları ile sahip oldukları sosyo kültürel özellikler arasında anlamlı bir ilişki ağı var mıdır?

Ulaşılmak istenen hedef kitlenin kalabalık olmasından dolayı araştırmada niceliksel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve çalışmanın modeli olarak tarama modeli belirlenmiştir. Anket veri toplama tekniği kullanılarak elde edilen veriler IBM SPSS Statistics-20 programına aktarılarak analiz edilmiştir. SPSS programına aktarılan verilerin frekans ve yüzde değerleri bulunarak elde edilen veriler anlamlı hale getirilerek yorumlanmıştır.

Beklenen /Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda Fen Liselerinde okuyan öğrencilerin sahip oldukları sosyo kültürel özelliklerin akademik başarılarında önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarında etkili olan sosyo kültürel özelliklerin arasında düzenli ders çalışma, düzenli olarak kitap okumak, sosyal etkinliklere katılmak, spor yapmak ve en az bir hobiyle uğraşmak yer almaktadır.

Akademik başarısı yüksek öğrencilerin sahip oldukları sosyo kültürel özelliklerin ortaya çıkartılması sonucunda elde edilen verilerden faydalanarak Türk eğitim sisteminde yer alan tüm öğrencilere kazandırılması için gerekli Türk eğitim sisteminin öncelikleri arasında yer almalıdır. Elde edilen veriler ışığında öğrencilerin akademik başarılarında etkili olan sosyo kültürel özellikler detaylı bir şekilde incelenerek eğitim sistemine dâhil olan tüm öğrencilerin sahip oldukları sosyo kültürel özellikler geliştirilerek artırılmalı ve nitelikli hale getirilmelidir.

Bununla birlikte Fen Liselerine erişim konusunda eğitimde sosyal adalet ve fırsat eşitliği ilke ve hedeflerinin de tam olarak gerçekleşmemiş olduğu da ortaya çıkartılabilmiştir. Eğitimde tüm öğrencilere nitelikli eğitim verebilmek için Türk Eğitim Sisteminin kalitesini artırmaya yönelik çalışmalar yapılmalı ve Türk Eğitim Sistemine dâhil olan tüm okulların eğitim kalitesi Fen Liseleri seviyesine çıkartılmalıdır. Ayrıca Türkiye'nin sosyal destek sistemi güçlendirilerek sosyo kültürel yönden zayıf olan öğrencilerin eğitimde başarılı olmaları sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Akademik Başarı, Eğitim Sistemi, Fen Lisesi, Sosyo Kültürel

Kaynakça

Başaran, İ.E. (2006). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (1. Basım). Ankara: Ekinoks Yayınları

Boyacı, A. (Editör). (2008). Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 973.

Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve Toplumsal Değişme. İstanbul. Boğaziçi Üniversitesi. Eğitim Dergisi. Cilt 19 (2), 16-18.

Önder, E. ve Güçlü, N. (2014). "İlköğretimde Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Çözüm Önerileri". Eğitim Bilimleri Dergisi, 40, 109-132.

Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-analiz Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (H. U. Journal of Education), 3 (31), 609-627.

Sarpkaya, R. (2012). Türk Eğitim Sisteminin Amaçları ve Temel İlkeleri. (2. Baskı). (Editör: Ruhi Sarpkaya). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık, 1-26.

Seyyar, A. (2007). İnsan ve Toplum Bilimleri Terimleri: Ansiklopedik Sosyal Bilimler Sözlüğü (1. Basım). Sakarya: Değişim Yayınları.

(14571) Öğretmen Liderlerin Yetiştirilmesinde Fakülte ve Okul Yöneticilerinin Rol ve Sorumlulukları

KENAN ÖZCAN
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

AYDIN BALYER
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul liderliğini formel otorite ile sınırlama, "tek adam" ya da metafor olarak "kahraman liderlik" algısı, sürdürülebilir bir okul gelişimi için gereksinimlerin karşılanamadığı gerekçesiyle sorgulanmaktadır. Okul liderinin günümüz koşullarında tek karar verici olarak etkili okulu oluşturma ve yönetmesi gittikçe zorlaşmaktadır. Okulların küresel rekabette değişime uyum sağlayan, başarılı ve mutlu nesilleri yetiştirebilmesi, okulda tüm paydaşların işbirliği içinde çalıştığı ve liderliğin bütün üyelere yayılabilecek bir davranışlar bütününe dönüşmesi ile mümkün olabilecektir. Okul liderliğinin, örgütün bütün üyelerine dağıtılmış bir süreç olarak görülmesi, öğretmen liderliğini geliştirme ve güçlendirme gereksinimini ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen liderliği, okul gelişimi ve öğrencilerin öğrenmesinin üst düzeye ulaştırılması ve sürdürülebilirliği, ortak sorumluluk, iş birliği, değerler ve paylaşılan vizyon, etkili mesleki gelişim ve yenileşme gibi konulara duyarlılık kazanması ve okulda herkes için öğretme ve öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi bağlamında özellikle 1990'lı yıllardan itibaren araştırılmaya başlanmış ve son yıllarda giderek daha fazla gündem olmaktadır. Öğretmen liderliğinin olumlu bir okul iklimi ve destek kültürü, örgütsel gelişme ve yenileşme ile mesleki işbirliğini geliştireceği, değişim ve dönüşümü kolaylaştıracağı, öğrenme ve öğretme süreçlerinde en iyi pratiklerin uygulanmasını sağlayacağı, çevresel baskı gruplarına karşı okul direncini pekiştireceği ve kurumsal potansiyelin bütün boyutlarıyla geliştirilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin "öğretmen liderliği" kavramına yabancı oldukları, bunun üst düzey eğitim gerektirdiğini ve bu alanı yöneticiye terk etmekte bir sakınca görmedikleri, ancak kendilerine özgürlük alanının da sağlanmadığı belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, öğretmen liderliği algı ve beklentilerine ilişkin yapılan çalışmalarda ise okulda etkin olma, öğrencileri ve velileri yönlendirme, genç meslektaşlarına yardım etme ve deneyimlerin paylaşımı, işbirliği oluşturma ve geliştirme, okul-aile ilişkileri, koordinasyon, değişim sürecine katılım ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama olduğu belirlenmiştir. Öğretmen liderliğine ilişkin engeller ise; yönetici tutum ve davranışları, meslektaş tutumları, fiziksel koşullar, bürokratik yaklaşım, zaman yetersizliği, finansman eksikliği, kişisel sorunlar, liderlik becerileri eksikliği, şüphecilik, direnç, çoklu roller, destek durumu, rol tanımları ve okul kültürü ile okul yöneticilerinin algılama biçimi olarak görülmektedir.

Öğretmen liderliğinin okulun tüm üyelerine yayılabilecek bir davranışlar bütününe dönüşmesi için kültürel, fiziksel ve finansman olanaklarının sağlanması, öğretmenleri bu role hazırlamak için eğitimlerin verilmesi, mentorluk kültürünün oluşturulması, okulda sosyal sermayenin geliştirilmesi, liderlik eğitimine üniversite başlanması, başarı öğretmen liderin ödüllendirilmesi ve konuya ilişkin yasal mevzuatta değişikliklerin yapılması önerilebilir. Bu çalışma öğretmen liderlerin yetiştirilmesinde hizmet öncesi eğitim ve bileşenleri ile iş başındaki öğretmen ve okul yöneticilerinin konuya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlamaktadır. Genel amaca ulaşmak için aşağıdaki alt amaçlar geliştirilmiştir;

Öğretmen liderlerin yetiştirilmesi için eğitim üniversite ve eğitim fakültelerinin rol ve sorumlukları nelerdir?

Okul yöneticilerinin öğretmen liderliği algıları ve yetki paylaşımına ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin yeni rol ve sorumluluklarına ilişkin beklentileri nelerdir?

Öğretmen liderliğine ilişkin aday öğretmenlerin algıları nelerdir?

Öğretmen liderlerin yetiştirilmesinin önündeki engeller nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim araştırmaları, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Görüşme sürecinin kesintiye uğramaması görüşme yapılacak öğretmen, okul yöneticisi, öğretim elmanı ve fakülte yöneticisinden randevu alınmış odak grubu yapılacak öğretmen adayları ile ders sonunda ve sınıfta görüşülmüştür. Görüşme sürecinde öncelikle araştırmanın genel ve alt amaçlarına ilişkin bilgi verilmiştir. Sorulara verilen cevaplar yazılı olarak kayıt edilmiştir. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu yöntemi ile toplanmıştır.

Çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ilinde bulunan ve iki ilkokul, dört ortaokul, sekiz lisede görev yapan okul müdürü ve bu okullarda görev yapan 24 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın üniversite boyutunda ise üç farklı üniversitenin eğitim fakültesinde görev yapan dokuz öğretim elemanı kapsamaktadır. Ayrıca farklı üç bölümde öğrenim

gören 60 dördüncü sınıf öğrencinden odak grup yöntemi ile görüşme yapılmıştır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Öğretmen liderin yetiştirilmesinde öğretim elemanları, okul yöneticisi ve öğretmenler ve eğitim fakültesi öğrencileri için ayrı ayrı formlar geliştirilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz yöntemi kullanılmıştır Bu tür analizler genellikle bir konu üzerinde toplanan benzer verilerin bir araya getirilmesi, analiz edilmesi ve yorumlanmasında kullanılır. Araştırma verilerinin analizi iki öğretim elemanı tarafından birbirinden bağımsız bir biçimde gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik için her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Huberman formülü uygulanmıştır. İki kodlayıcı arasında uyuşum yüzdesi % 79 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesinin % 70 ya da daha üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi açısından güvenirlik sağlanmıştır.

Okul yöneticilerine atfedilerek geliştirlen liderlik özelliklerinin bir kişi tarafından gerçekleştirilerek okulun başarılı kılınması günümüz koşullarında artık pek mümkün görünmemektedir. Eğitimde küresel rekabetten geri kalmamak ve dönüşümü sağlama süreçlerinde öğretmenlerin liderlik potansiyellerinin harekete geçirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Ancak öğretmenlerin yeni rollerini benimsemeleri ve uygulayabilmeleri yetiştirme sürecinden, işbaşı uygulama boyutuna kadar sistemde değişimi zorunlu kılmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen liderliği kavramının bilinmesine karşın, öğretmen liderlerin nasıl yetiştirileceği ve rollerini nasıl gerçekleştirecekleri konusunda belirsizliklerin olduğu izlenmiştir. Öğretmen lider kavramına yüklenen misyonun kısa sürede gerçekleşmesi pek olanak görülmemektedir. Özellikle öğretmen liderlerin yetiştirmesi konusunda eğitim fakültesinin ders çeşitliliği ile eğitim ortamının yeniden düzenlenmesi konularında yenileşme gereksinimi ortaya çıkmıştır. Ayrıca lider öğretmenlerin yetiştirilebilmesi lisansüstü eğitimlerin yaygınlaştırılmasına bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama boyutunda ise Milli Eğitim Bakanlığının yeni bir vizyon belirleyerek, yönetici ve öğretmenlerin rollerinin yeniden tanımlanması ve okulda fiziksel kapasitenin geliştirilmesine önem vermesi sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim fakültelerinde liderlik derslerinin verilmesi, okullarda kurum kültürünün geliştirilmesi, okul mevzuatında bazı değişikliklerin yapılması, yöneticilere seminer verilmesi ve lisansüstü eğitim olanaklarının sağlanması yönünde öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : öğretmen lider, okul yöneticisi, eğitim fakültesi

Kaynakça

Harris,A (2002) Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts, School Leadership & Management, 22:1, 15-26, DOI: 10.1080/13632430220143024a

Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 18(2), 191-223.

Can, N. (2009a). Öğretmen liderliği. Ankara: Pegem Akademi.

Can, N. (2009b). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2, 385-399.

Çolak, I., Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). The relationship between teachers' teacher leadership roles and organizational commitment levels. Educational Process: International Journal, 3(1-2), 35-51.

Frost, D. (2008). 'Teacher leadership': Values and voice. School Leadership and Management, 28(4), 337-352.

Frost, D. ve Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. Cambridge Journal of Education, 33(3), 479-498.

(14623) Meslek Lisesinde Çalışan Öğretmenlerin Yaşadığı Etik Sorunlar

ÇAĞRI ŞEKER
MEB

İLKNUR ŞENTÜRK
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Mesleki etik, giderek artan bir şekilde üzerinde çalışılan bir konu olmaya başlamış ve popülerlik kazanmıştır. Bu durum konuyla ilgili son yıllarda yapılan araştırma (bkz. Ayık, Yücel ve Savaş, 2014; Uzun ve Elma, 2012) ve tezlerden (bkz. Çakıroğlu, 2016; Duran, 2014; Kalaz, 2016) anlaşılabilir. Bununla birlikte çeşitli meslek kolları da üyeleri için etik ilkeler belirlemeye başlamışlar ve dolayısıyla ilgili meslek üyelerinin de bu etik ilkeler çerçevesinde davranması beklenmektedir. Ülkemizde de mesleki etik konusunda girişimlerde bulunularak avukatlık, tıp ve psikolojik danışma ve rehberlik gibi mesleklerde üyelerin dikkat etmesi gereken etik ilkeler uluslararası standartlarda belirlenmeye başlanmış ve bu girişimler halen devam etmektedir (Aydın, 2012).Öğretmenler, mesleki sorumluluklarla birlikte etik sorumluluklara da sahip bulunmaktadırlar. Buna karşın öğretmenlerin rutin eğitim faaliyetlerinde karşılaştıkları sorunlara çözüm üretirken, etik olgusunu ne kadar dikkate aldıkları ve etik açıdan bunların uygunluğunun gözetilip gözetilmediği bilinmemektedir. Aynı zamanda öğretmenlik meslek icrasında karşılaşılan sorunlara karşı nasıl davranılması gerektiğine ilişkin kılavuzluk edebilecek kapsamlı etik ilkelerin belirlenmemiş olması da önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.Neyin iyi neyin kötü, neyin doğru neyin yanlış olduğunun sorgulandığı ve kabul edilebilir davranışa ilişkin ölçütlerin oluşturulmaya çalışıldığı etik disiplininde, mesleki etik mesleki davranışların incelendiği bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer mesleklere benzer şekilde öğretmenlik mesleğinde de bir öğretmenin mesleğine ilişkin bilgi, beceri ve yeterliğiyle birlikte meslek etiğine uygun davranışlar sergilemesi de beklenmektedir. Öğretmenlerin toplumsal konumları göz önünde bulundurulduğunda, toplumda rol modeli oldukları da göz ardı edilemez. Dolayısıyla öğretmenlerin hem toplumsal hem de mesleki sorumlulukları olduğu anlaşılmakta ve bu sorumluluklar önemli görülmektedir (Pelit ve Güçer, 2006; Şişman, 2013). Diğer taraftan öğretmenlerin mesleklerinin icrasında çeşitli sebeplerle etik ilkelerle çelişen sorunlar yaşaması da söz konusu olabilmektedir. Böyle durumlarda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği şekilde mesleki etiğe dikkat ederek uygun çözümler üretebilmeleri önem kazanmaktadır. Bir meslek olarak öğretmenlik, sadece belirlenen bilgilerin öğrencilere aktarılmasından ibaret olmayıp aynı zamanda öğrencilere rol modeli olmak durumundadır. Öğretmenin rol modeli olması sorumluluğu, öğretmenin değer sisteminin ne durumda olduğu da önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada öğretmenlik mesleğinin değer sistemlerinin temelini oluşturan meslek etiği ilkeleri önem kazanmaktadır. Branş ve okul düzeyine bakılmaksızın, bir öğretmenin etik ilkeler çerçevesinde hareket etmesi beklenmektedir. Genel çerçevede öğretmenlik mesleğinin etik ilkeleri profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmamak, dürüstlük, doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygı ve kaynakların etkili kullanımı olarak ele alınabilir (Aydın, 2013).

Bu araştırmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı "Eğitimciler için Mesleki Etik İlkeler" genelgesini kullanarak, meslek liselerindeki öğretmenlerin yaşadığı etik sorunları belirlemek, onları nasıl deneyimledikleri ve anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmaktır. Öğretmenler, mesleki sorumluluklarla birlikte etik sorumluluklara da sahip bulunmaktadırlar. Buna karşın öğretmenlerin rutin eğitim faaliyetlerinde karşılaştıkları sorunlara çözüm üretirken, etik olgusunu ne kadar dikkate aldıkları ve etik açıdan bunların uygunluğunun gözetilip gözetilmediği bilinmemektedir. Aynı zamanda öğretmenlik meslek icrasında karşılaşılan sorunlara karşı nasıl davranılması gerektiğine ilişkin kılavuzluk edebilecek kapsamlı etik ilkelerin belirlenmemiş olması da önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Bu çalışmada, meslek liselerinde etik sorunları bu genelgede yer alan etik ilkeler çerçevesinde incelenmektedir. Böylece etik sorunlara ilişkin farkındalık artacak ve bu alanda yeni bilgi üretimi de sağlanmış olacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, meslek liselerindeki öğretmenlerin yaşadığı etik soruları belirlemeyi, bu sorunları nasıl deneyimledikleri ve nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmayı amaçlayan nitel bir araştırmadır. Olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu meslek lisesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemine uygun olarak meslek lisesi öğretmenleri arasından belirlenmiştir. Patton'a (1987; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011) göre amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem oluşturmada ise amaç, genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değildir. Tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını

ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın katılımcılarını 15 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar cinsiyet, branş, öğretmenlik deneyimleri, meslek lisesindeki deneyimleri gibi özelliklerine dikkat edilerek seçilmiştir. Çalışmada görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır.Görüşme formu aracılığıyla araştırmacı tarafından öğretmenlerle görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Görüşmelerin öğretmenlerden izin alınarak kayıt altına alınmış, daha sonra her bir görüşmenin deşifresi yapılarak metin haline dönüştürülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, veriyi kodlamayı ve sınıflandırmayı kapsamaktadır (Hancock, 2002). Araştırmanın verilerinin çözümlemesinde kullanılan içerik analizi, dört aşamada ele alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011): (1) Verilerin kodlanması, (2) Temaların bulunması, (3) Kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

Mesleki etik, giderek artan bir şekilde üzerinde çalışılan bir konu olmaya başlamış ve popülerlik kazanmıştır. Bu durum konuyla ilgili son yıllarda yapılan araştırma (bkz. Ayık, Yücel ve Savaş, 2014; Uzun ve Elma, 2012) ve tezlerden (bkz. Çakıroğlu, 2016; Duran, 2014; Kalaz, 2016) anlaşılabilir. Bununla birlikte çeşitli meslek kolları da üyeleri için etik ilkeler belirlemeye başlamışlar ve dolayısıyla ilgili meslek üyelerinin de bu etik ilkeler çerçevesinde davranması beklenmektedir. Ülkemizde de mesleki etik konusunda girişimlerde bulunularak avukatlık, tıp ve psikolojik danışma ve rehberlik gibi mesleklerde üyelerin dikkat etmesi gereken etik ilkeler uluslararası standartlarda belirlenmeye başlanmış ve bu girişimler halen devam etmektedir (Aydın, 2012).Öğretmenler, mesleki sorumluluklarla birlikte etik sorumluluklara da sahip bulunmaktadırlar. Buna karşın öğretmenlerin rutin eğitim faaliyetlerinde karşılaştıkları sorunlara çözüm üretirken, etik olgusunu ne kadar dikkate aldıkları ve etik açıdan bunların uygunluğunun gözetilip gözetilmediği bilinmemektedir. Aynı zamanda öğretmenlik meslek icrasında karşılaşılan sorunlara karşı nasıl davranılması gerektiğine ilişkin kılavuzluk edebilecek kapsamlı etik ilkelerin belirlenmemiş olması da önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.Neyin iyi neyin kötü, neyin doğru neyin yanlış olduğunun sorgulandığı ve kabul edilebilir davranışa ilişkin ölçütlerin oluşturulmaya çalışıldığı etik disiplininde, mesleki etik mesleki davranışların incelendiği bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer mesleklere benzer şekilde öğretmenlik mesleğinde de bir öğretmenin mesleğine ilişkin bilgi, beceri ve yeterliğiyle birlikte meslek etiğine uygun davranışlar sergilemesi de beklenmektedir. Öğretmenlerin toplumsal konumları göz önünde bulundurulduğunda, toplumda rol modeli oldukları da göz ardı edilemez. Dolayısıyla öğretmenlerin hem toplumsal hem de mesleki sorumlulukları olduğu anlaşılmakta ve bu sorumluluklar önemli görülmektedir (Pelit ve Güçer, 2006; Şişman, 2013). Diğer taraftan öğretmenlerin mesleklerinin icrasında çeşitli sebeplerle etik ilkelerle çelişen sorunlar yaşaması da söz konusu olabilmektedir. Böyle durumlarda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği şekilde mesleki etiğe dikkat ederek uygun çözümler üretebilmeleri önem kazanmaktadır. Bir meslek olarak öğretmenlik, sadece belirlenen bilgilerin öğrencilere aktarılmasından ibaret olmayıp aynı zamanda öğrencilere rol modeli olmak durumundadır. Öğretmenin rol modeli olması sorumluluğu, öğretmenin değer sisteminin ne durumda olduğu da önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada öğretmenlik mesleğinin değer sistemlerinin temelini oluşturan meslek etiği ilkeleri önem kazanmaktadır. Branş ve okul düzeyine bakılmaksızın, bir öğretmenin etik ilkeler çerçevesinde hareket etmesi beklenmektedir. Genel çerçevede öğretmenlik mesleğinin etik ilkeleri profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmamak, dürüstlük, doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygı ve kaynakların etkili kullanımı olarak ele alınabilir (Aydın, 2013).

Bu araştırmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı "Eğitimciler için Mesleki Etik İlkeler" genelgesini kullanarak, meslek liselerindeki öğretmenlerin yaşadığı etik sorunları belirlemek, onları nasıl deneyimledikleri ve anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmaktır. Öğretmenler, mesleki sorumluluklarla birlikte etik sorumluluklara da sahip bulunmaktadırlar. Buna karşın öğretmenlerin rutin eğitim faaliyetlerinde karşılaştıkları sorunlara çözüm üretirken, etik olgusunu ne kadar dikkate aldıkları ve etik açıdan bunların uygunluğunun gözetilip gözetilmediği bilinmemektedir. Aynı zamanda öğretmenlik meslek icrasında karşılaşılan sorunlara karşı nasıl davranılması gerektiğine ilişkin kılavuzluk edebilecek kapsamlı etik ilkelerin belirlenmemiş olması da önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Bu çalışmada, meslek liselerinde etik sorunları bu genelgede yer alan etik ilkeler çerçevesinde incelenmektedir. Böylece etik sorunlara ilişkin farkındalık artacak ve bu alanda yeni bilgi üretimi de sağlanmış olacaktır.Bu araştırma, meslek liselerindeki öğretmenlerin yaşadığı etik soruları belirlemeyi, bu sorunları nasıl deneyimledikleri ve nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmayı amaçlayan nitel bir araştırmadır. Olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu meslek lisesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemine uygun olarak meslek lisesi öğretmenleri arasından belirlenmiştir. Patton'a (1987; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011) göre amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem oluşturmada ise amaç, genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değildir. Tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın katılımcılarını 15 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar cinsiyet, branş, öğretmenlik deneyimleri, meslek lisesindeki deneyimleri gibi özelliklerine dikkat edilerek seçilmiştir. Çalışmada görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır.Görüşme formu aracılığıyla araştırmacı tarafından öğretmenlerle görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Görüşmelerin öğretmenlerden izin alınarak kayıt altına alınmış, daha sonra her bir görüşmenin deşifresi yapılarak metin haline dönüştürülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, veriyi kodlamayı ve sınıflandırmayı kapsamaktadır (Hancock, 2002). Araştırmanın verilerinin çözümlemesinde kullanılan içerik analizi, dört aşamada ele alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011): (1) Verilerin kodlanması, (2) Temaların bulunması, (3) Kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) Bulguların

tanımlanması ve yorumlanması. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerle ilgili etik sorunlar, eğitim mesleğiyle ilgili etik sorunlar, eğitimcilerle ilgili etik sorunlar, velilerle ilgili etik sorunlar ve okul yönetimi ve toplumla ilgili etik sorunlar olmak üzere beş tema altında incelenmiştir. Öğrencilerle ilişkilerde ortaya çıkan etik sorunlar; menfi psikolojik durumları yansıtma, öğrenciler arasında ayırım, öğrencilere şiddet ve hakaret, öğrenci gelişimini gözetmeme olarak belirlenmiştir. Eğitim mesleğine ilişkin belirlenen etik sorunlar; bağış ve yardım talebi, mesai ve ders saatlerine uyum ve mesleki gelişim olarak adlandırılmıştır. Eğitimcilerle ilişkilerde ortaya çıkan etik sorunlar; ilişkilerde ideolojik tavır, meslek-kültür ayrışması ve meslektaş dedikodusu olarak belirlenmiştir. Velilerle ilişkilerde ortaya çıkan etik sorunlar; veli olanaklarını kişisel işleri için kullanma ve sosyo-ekonomik ayırım olarak belirlenmiştir. Okul yönetimi ve toplumla ilişkilerde ortaya çıkan etik sorunlar; öğretmenin okul idaresine karşı olumsuz tutumu ve toplum içindeki sözleriyle davranışları arasındaki tutarsızlık olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerle ilgili etik sorunlar, eğitim mesleğiyle ilgili etik sorunlar, eğitimcilerle ilgili etik sorunlar, velilerle ilgili etik sorunlar ve okul yönetimi ve toplumla ilgili etik sorunlar olmak üzere beş tema altında incelenmiştir. Öğrencilerle ilişkilerde ortaya çıkan etik sorunlar; menfi psikolojik durumları yansıtma, öğrenciler arasında ayırım, öğrencilere şiddet ve hakaret, öğrenci gelişimini gözetmeme olarak belirlenmiştir. Eğitim mesleğine ilişkin belirlenen etik sorunlar; bağış ve yardım talebi, mesai ve ders saatlerine uyum ve mesleki gelişim olarak adlandırılmıştır. Eğitimcilerle ilişkilerde ortaya çıkan etik sorunlar; ilişkilerde ideolojik tavır, meslek-kültür ayrışması ve meslektaş dedikodusu olarak belirlenmiştir. Velilerle ilişkilerde ortaya çıkan etik sorunlar; veli olanaklarını kişisel işleri için kullanma ve sosyo-ekonomik ayırım olarak belirlenmiştir. Okul yönetimi ve toplumla ilişkilerde ortaya çıkan etik sorunlar; öğretmenin okul idaresine karşı olumsuz tutumu ve toplum içindeki sözleriyle davranışları arasındaki tutarsızlık olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : öğretmenlik, etik, meslek etiği, meslek liseleri

Kaynakça

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(22), 113-128.

Aydın, İ. (2012). *Yönetsel, mesleki ve örgütsel etik* (5. Baskı). Ankara: Pegem.

Aydın, İ. (2013). *Eğitim ve öğretimde etik* (4. Baskı). Ankara: Pegem.

Ayık, A., Yücel, E. ve Savaş, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları. *Dumlupinar University Journal Of Social Science/Dumlupinar Üniversitesi Soysyal Bilimler Dergisi,* (42), 27-36.

Barkow, J. H. (2000). Davranış kuralları ve evrenin davranışı. Jean-Pierre Changeux (Çev. Nermin Acar), *Etiğin Doğal Kökenleri*. İstanbul: Ada Yayınları.

Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. İstanbul: Engin Yayıncılık.

Çakıroğlu, K. (2016). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Cohen, L., Manion L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education.* (6th edition). London: Routledge.

Duran, K. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama düzeylerinin ve etik ikilemleri çözümlemelerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Elektrik Mühendisleri Odası Etik Komisyonu [TMMOB] (2003). Etik, ahlak ve mesleki davranış ilkeleri. Ankara.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy, P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı.

Hancock, B. (2002). *An ıntroduction to qualitative research*. http://faculty.cbu.ca/pmacintyre/course_pages/MBA603/MBA603_files/IntroQualitativeResearch.pdf adresinden 03.012.2016 tarihinde erişilmiştir.

Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik*. (Çev. S.K. Akbaş). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Kalaz, M. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Kıranlı, S. ve İlğan, A. (2007). Eğitim örgütlerinde karar verme sürecinde etik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 150-162.

Madenoğlu, C., Uysal, Ş., Sarıer, Y., veBanoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 20*(1), 47-69. doi: 10.14527/kuey.2014.003

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2, 95-119.

Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş.* (Çev. Veysel Atayman-Gönül Sezer), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Sam, R. (2010). *Siyasi değer ve siyasi etik: Kurumsal ve uygulamalı bir perspektif*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*(3rd ed., pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.

Şişman, M. (2013). *Eğitim bilimine giriş.* (11. Baskı). Ankara: Pegem.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel BirAraştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 6*(4), 543-559.

Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*(41), 434-448.

Uzun, E. M. ve Elma, C. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(3), 279-287.

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

(15319) Eğitim Yöneticilerinin Etik Dışı Davranışlarının İncelenmesi

SÜLEYMAN KARATAŞ
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

RAMAZAN BURAK KAHYAOĞLU
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

SERTAÇ KAHYA
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim sistemlerinin değiştiği, bir üst kademe eğitim- öğretime sınavsız geçişlerin getirildiği, öğretmen performans değerlendirmelerin tartışıldığı günümüz Türk Eğitim Sisteminde eğitim yöneticilerinin ve özellikle okul yöneticilerinin davranışları örgütsel bağlılık, örgüt kültürü, örgütsel sosyalleşme ve örgüt kültürü için büyük önem taşımaktadır. Bu önem, ilk olarak eğitim yöneticisinin okul gibi eğitim işlerini üslenmiş ve doğru davranış kazandırmayı amaçlayan bir kurumun en yetkili temsilcisi olmasından; ikinci olarak da eğitim yöneticilerinin hem iş görenler için hem de öğrenciler için bir otorite figürü olarak rol modeli olmaları gerekliliğinden kaynaklanır (Pehlivan, 1997:145).

Eğitim yöneticileri günlük rutin işlerini yaparken ahlakî seçimler yapmayla yüz yüze kalmakta (Beck, Murphy ve Associates, 1997) ve çoğu zaman belli etik ilkeler olmadığından kendi ahlakî değerleri ile karar vermektedirler. Nitekim yapılan birçok araştırmada okul yöneticilerinin aldıkları kararlarda ve eylemlerinde kişisel değerlerinden ve etik anlayışlarından etkilendikleri belirlenmiştir (Begley ve Leithwood, 1990; Kasten ve Ashbaugh, 1991; Marshall, 1992; Pehlivan, 1998; Winter, Newton ve Kirkpatrick, 1998).

Etik sözcüğü, Yunanca “karakter”, “adet”, “usul”, veya “gelenek” anlamına gelen “ethos” sözcüğünden türetilmiştir. Etiğin ilgi alanı, insanın bütün davranış ve eylemlerinin temelinin araştırılmasıdır (Mengüşoğlu, 1965:15).

Etik sözcüğü, alışkanlık, töre, görenek anlamında kullanılmakla beraber, genel olarak doğru ve yanlış davranışları tanımlayan prensipler veya kuralları işaret eder (Robbins ve DeCenzo, 2007).

Etik sözcüğünün bir başka kullanımı da aktarılan eylem kurallarını ve değer ölçülerini sorgulayarak, üzerinde düşünerek, talep edilen iyiyi gerçekleştirmek için onları alışkanlığa dönüştürme biçimidir ki, töre ve gelenek böylelikle kişilik anlamını da kazanmakta ve erdemli olmanın temel tavrı olarak pekiştirilmektedir (Pehlivan, 2001).

Eğitim yöneticilerinin, görevlerini yerine getirirken, yasa ve politikalar kadar meslek etik ilkelerine uygun davranmaları gerekir. Francis ve Armstrong(2003) etik davranışa yön veren yedi ilke sıralamaktadır;

Saygı

Eşitlik

Özen

Dürüstlük

Açıklık

Hoşgörü

Zarar görmekten kaçınma

Etik dışı davranışlar ise, örgüt içerisinde çeşitli nedenlerle meydana gelen çatışmalar, saldırgan davranışlar ve davranışsal sorunları ifade etmektedir. Hangi nedenlerle ve hangi düzeyde çıkmış olursa olsun etik dışı davranışlar örgütsel yaşamın kalitesini, çalışanların motivasyonunu, performansını, bağlılığını ve tatminini olumsuz yönde etkilemektedir (Özdevecioğlu ve Aksoy, 2005:96). Etik olmayan davranışlar kabul görmüş sosyal davranış kurallarının bozulmasına neden olan kişilerarası davranışlardır (Lefkowitz, 2006: 249- 250).

Etik dışı davranışların hem bireysel hem de örgütsel nedenleri bulunmaktadır. Etik dışı davranışlar ile ilgili alanyazın incelendiğinde genel olarak bu tür davranışların iki ana türünün olduğu görülmektedir.

1-Sosyal-Kültürel ve Ekonomik Türler

Ayrımcılık,

Kayırma,

Yolsuzluk,

Rüşvet,

Yaranma ve Yakınlığı Kullanma,

Yobazlık-Bağnazlık,

Engelleyici Olma ve Yanlış Yönlendirme.

2-Psikolojik Türler

Yıldırma ve Korkutma,

Bencillik,

İşkence,

Şiddet ve Baskı,

Bedensel ve Cinsel Taciz,

Dogmatik Davranma (Gül,2006)

Yönetimin görevi; insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde kullanarak bilimsel ve toplumsal değerler doğrultusunda örgütün gelişmesini sağlamaktır (Taymaz,2015). Örgütünü geliştirmeyi hedefleyen eğitim yöneticisi insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde kullanırken hem etik ilkeler çerçevesinde kalmalı hem de örgüt iş görenlerinin örgütsel bağlılıklarını arttırıp örgütsel sosyalleşmelerini sağlayarak örgüt kültürü oluşturmaya çalışmalıdır. Akabinde akademik ve örgütsel başarı kendiliğinden ortaya çıkacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. 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 araştırmada durum (örnek olay) çalışması yöntemi kullanılmıştır ve bütüncül çoklu durum desenindedir. Çoklu durum desenleri bütüncül olarak da gerçekleştirilebilir. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 291-292).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin elde edilmesi için eğitim yöneticilerinin etik dışı davranışlarına ilişkin alanyazın taraması yapılarak görüşme soruları için kavramsal çerçeve belirlenmiş ve araştırma amacına uygun olarak öğretmenlerle görüşme için sorulacak yarı yapılandırılmış sorular hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen 5 adet soru ile yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan görüşme formuna araştırmacılar dışında 2 eğitim bilimleri uzmanı ve bir dil uzmanı görüş bildirmiş ve bu uzmanların görüşleri doğrultusunda ön uygulamaya geçilmiştir. Ön uygulama sonrasında forma son şekli verilmiştir. Ayrıca ön uygulamada çalışmaya katılan öğretmenler dışında 3 öğretmene formda yer alan sorular yöneltilerek soruların anlaşılırlık ve cevaplanabilirliği incelenmiştir.

Araştırmanın uygulama aşamasında, gönüllü öğretmenlerle iletişim kurularak çalışmanın yapılabilmesi için uygun bir gün ve zaman belirlenmiş, randevu alınmıştır. Belirlenen gün ve saatte öğretmenlere araştırmacılar tarafından araştırma hakkında bilgi verilmiştir, hazırlanan 5 adet sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın amacı; Antalya ili Kepez ilçesinde görev yapan öğretmenlerin kurumlarında görevlendirilmiş eğitim yöneticilerinin mesleki etik kavramına bakışlarına, eğitim yöneticilerinin etik dışı davranışlarına ve bu davranışlarının çeşitli bağımsız değişkenler açısından bireysel ya da kurumsal yansımalarına yönelik görüşlerini tespit etmektir. Nitel olarak bütüncül çoklu durum deseninde tasarlanan araştırmanın örneklemi Antalya ili Kepez ilçesinde resmi eğitim-öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden gönüllülük esasına uygun olarak araştırmaya katılmak isteyen 10 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan görüşme verileri transkript edilmiş ve toplanan veriler betimsel ve içerik analiz yöntemleri kullanılarak çözümlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda eğitim yöneticilerinin kurumun çıkarları söz konusu olduğunda etik dışı davranış eğilimlerinde olabilecekleri, yöneticilerin bireysel çıkarlarında ise etik dışı davranış eğiliminde olmadıkları tespit edilmiştir. Yine eğitim yöneticilerinin etik dışı davranışlarının kurum kültürüne, örgütsel başarıya, öğrencilerin akademik başarılarına, örgütsel sosyalleşme ve çalışanların örgütsel bağlılıklarına olumsuz etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, resmi eğitim öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, kurumlarında görevlendirilmiş eğitim yöneticilerinin mesleki etik kavramına bakışlarına, eğitim yöneticilerinin etik dışı davranışlarına ve bu davranışlarının çeşitli

bağımsız değişkenler açısından bireysel ya da kurumsal yansımalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerinden eğitim yöneticilerinin kurumlarının çıkarları için etik dışı davranış eğilimlerinde olduklarını ancak bireysel çıkarlarında etik dışı davranış eğilimleri göstermedikleri, yöneticilerin etik dışı davranışların kurum kültürüne, örgütsel başarıyla beraber öğrencilerin akademik başarılarına, örgütsel sosyalleşme ve çalışanların örgütsel bağlılıklarına olumsuz etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın birinci alt probleminde *"Yönetimde etik dışı davranışlar hakkında öğretmelerin görüşleri"n*e ilişkin veriler incelendiğinde % 60 oranı ile "Yaranma ve Yakınlığı Kullanma" alt temasının birinci sırada; % 50 oranı ile "Kayırmacılık" alt temasın ikinci sırada olduğu tespit edilmiştir. Böyle bir sonuçtan hareketle öğretmenlerin yönetimde etik dışı davranma kavramını, aynı sendikal örgüte üye olma, hemşehricilik, fikirdaş olma gibi sebeplerle bazı öğretmenlere yöneticiler tarafından ayrıcalık tanınması olarak algıladıkları sonucuna ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler : Yönetsel Etik, Etik Dışı Davranışlar, Mesleki Etik

Kaynakça

ALBAYRAK, Mehmet Hüseyin, (2009), İşletmelerde Etik Uygulamalar İle Çalışan Motivasyonu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri . Adapazarı: Sakarya Kitabevi.

Aydoğan,İsmail, (2015), Eğitim ve Paradigma,Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.

Balcı, A. (2003). Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Beck, L. G., Murphy, J., ve Associates (1997). Ethics in Educational Leadership Program: Emerging Models. Colombia, MO: The University Council For Educational Administration.

Begley, P. T., ve Leithwood, K. A. (1990). The Influence of Values on School Administration Practices. Journal of Personnel Evaluation in Education, 3, 337-352.

Chang, K. ve Chelladurai, P. (2003). Comparison of Part-Time Workers and Full-Time Workers: Commitment and Citizenship Behaviors in Korean Sport Organization. *Journal of Sport Management*, 17, 394-416.

Çelik, V. (1997). Okul Kültürü ve Yönetimi. Ankara: Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çöl, G. (2004). İnsan Kaynakları Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi, Cilt. 6. Sayı:2. S. 4–11.

Francis,Ronald ve Anona Armstrong. "Ethics as a Risk Management Strategey: The Australian Experience", Journal of Business Ethichs,45,2003,pp.375-385

Gül, Hasan. "Etik Dışı Davranışlar ve Ussallaştırılması:Devlet Hastanelerinde Bir Uygulama". Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi. Sayı. 10,2006 ss:65-79.

Halis, M. (2010). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Güçlüklerinin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26,* 251-266.

Hunt, S.D. ve Morgan, R.M. (1994) Organizational Commitment: One of Many Commitments or Key Mediating Construct? *The Academy of Management Journal,* 37 (6), 1568-1587.

Karataş,Süleyman ve Güleş,Hatice (2010) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki" Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 3/2, 74-89

Kasten, K. L., ve Ashbaugh, C. R. (1991). The Place of Values in Superintendent's Work. Journal of Educational Administration, 29, 54-66.

Lefkowıtz, J., (2006), "The Constancy of Ethics Admits the Changing World of Work", Human Resource Management Review, Vol: 16, 245-268.

Marshall, C. (1992). School Administrators' Values: A Focus on Atypicals. Educational Administration Quarterly, 28, 368-386.

Mengüşoğlu, T. (1965), Değişmez Değerler Değişen Davranışlar. Felsefi Ethik İçin Kritik Bir Hazırlık, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını.

Ozankaya, Ö. (1999). Toplumbilim. İstanbul: Cem Yayınları

Özdevecioğlu, M. ve Aksoy, M. S., (2005), "Organizasyonlarda Sabotaj: Türleri, Amaçları, Hedefleri ve Yönetimi", Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, C:6, S:1, 95-109.

Özkalp, E. (1995). Örgüt Kültürü ve Kuramsal Gelişmeler. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Dergisi, Cilt:1, Sayı: 2, (60-71).

Robbins, S. P. ve De Cenzo, D. A. (1998). Fundamentals of Management. New Jersey: Prentice Hall Int., Inc.

Pehlivan, İ. (1997). *Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları Üzerine Bir Araştırma* (Ankara İli Örneği) (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.3

Pehlivan,İ. (1998). Yönetsel, Mesleki ve Örgütsel Etik. Ankara: Pegem Yayınları.

Pehlivan, İ.(2001) Yönetsel, Mesleki ve Örgütsel Etik, Ankara: Pegem A Yayınevi.

Richard, P. D. (1999). Help Wanted: Principals who Can Lead Professional Learning Communities. NASSP Bulletin, Volume: 83, Number: 604. (10-19).

Taymaz, H. (2015)*Teftiş, Kavramlar İlkeler Yöntemler.* Ankara , Pegem Akademi Yayınları

(15578) Eğitim Yöneticilerinin Okul Yöneticisi Seçme Politikasına Etkisinin İncelenmesi

AYŞEN BAKİOĞLU
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MİTHAT KORUMAZ
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim alanında devletin sürdürdüğü politikaların son yüz yılda daha önce hiç olmadığı kadar büyük önem kazandığını söylemek mümkündür. Eğitim pek çok toplumsal hedefin uzun vadede sürdürülmesi ve aktarılması (Kraft ve Furlong, 2012) aynı zamanda toplumun elde etmek istediği yaşamsal standartların başarılmasında devletin elindeki en etkili araçlardan biri olarak kabul edilmektedir (Adolino ve Blake, 2001). Dolayısıyla devletin, eğitim alanında oluşturacağı, izleyeceği ve uygulayacağı politikalar günlük siyasi söylemlerin merkezine daha da yakınlaşmıştır. Özellikle son yıllarda eğitim politikası, kamusal bir politika alanı olarak daha fazla ilgi görmeye başlamıştır (Dye, 2011). Eğitim politikası diğer politika alanlarından farklı olarak özgün bir sosyo-politik sistemde geliştirilen oldukça karmaşık, dinamik ve çok katmanlı bir kavramdır. Herhangi bir eğitim sisteminin dinamiklerini anlamak için eğitim politikası oluşturma sürecini ve içinde yer aldığı bağlamı anlamak gerekir (Aschenberger, 2012). Eğitim politikası süreci klasik yaklaşım (rasyonel politika modeli) temelinde herhangi bir eğitim probleminin ya da iyileştirme fikrinin tanımlanıp çözüm için devletin gündemine gelmesi, ilgili birimlerin alternatif yolları formüle etmesi, çözüm için yöntem belirlenmesi ve kanuni zeminin oluşturulması, üretilen çözüm yollarının uygulanması ve son olarak uygulamanın politika analizi yöntemlerinden uygun olanıyla analiz edilip karar üzerinde gerekli düzenlemelerin yapılması şeklinde tanımlanabilir hale gelmektedir (Hekim, 2013). Diğer yandan politik grup teorisi ve politik ağ teorisi farklı grupların aralarında organize olması, belirli bir görüş ekseninde koalisyon sağlayabilmesi, birliktelik sağlayan bu ortak hareket etme kabiliyetlerinin eğitim politikası süreçlerini nasıl şekillendirdiğini belirlemede kullanılabilecek bir politika analiz modeli olarak önerilmektedir (Birkland, 2001). Bazı durumlarda eğitim politikalarının belirlenmesinde, değişiminde ya da ortaya çıkan sonuçlarda eğitim yöneticileri bir araya gelerek politika ağları kurabilmektedir. Bir politika aktörü olarak eğitim yöneticileri eğitim politikası sürecinde içten içe korumacılığın olduğu bir yapı içerisinde politika süreçleri hakkında tecrübe sahibi olmakta ve farklı eğitim politikası tasarımlarında etkili olma şansını yakalamaktadırlar (Sabatier, 1986). Zaman zaman kendi başlarına zaman zaman ise sosyal ağ ile hareket etseler de eğitim yöneticileri bir şekilde eğitim politikaları üzerine etki etmeye çalışan etki ajanları (policy broker) olarak tanımlanmaktadır (Demirci, 2013). Eğitim yöneticileri eğitim alanındaki politika tasarımlarını sorgulamadan uygulama eğilimde olmalarına rağmen farkında olmadan kişisel ilişkilerini ve değer yargılarını bu alana taşımaktadırlar (Bell ve Stevenson, 2006). Eğitim yöneticileri, eğitim politikalarının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecini en yakından tanıyan aktörler olarak farklı doğal gruplar, geçici koalisyonlar, baskı ve çıkar grupları, mesleki örgütlenmeler, düşünce kuruluşları ve formal olmayan ilişki ağları kurarak eğitim politikalarına etki etme gücünü elde edebilmektedirler (Thrupp ve Willmott, 2003). Zaten her ne kadar eğitim politikasının ekonomi temelli bir güç, ideolojiler ve kültürel yapılar tarafından belirlendiği bir gerçek te olsa birey olarak eğitim yöneticilerinin etkisi asla göz ardı edilmemelidir (Bell ve Stevenson, 2006). Eğitim politikası süreçlerinde ortaya çıkan güç mücadelesinin en önemli aktörü politika ve uygulamalardan birincil düzeyde etkilenen eğitim yöneticileridir (Apple, 2003). Dolayısıyla eğitim yöneticilerinin eğitim politikalarına doğrudan veya dolaylı olarak etki etme gayreti meşru bir zemin kazandığı gibi tam olarak bilinmeyen bir gerçeklik olarak da açıklanmayı beklemektedir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı eğitim politikası sürecinin öznesi olarak eğitim yöneticilerinin, eğitim politikası süreçlerine dâhil olma düzeyleri ve eğitim politikasının "politika probleminin tanımlanması" aşamasında oluşturdukları politika ağlarını ortaya çıkarmaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarama desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Tarama deseninde hiçbir müdahalede bulunmadan gerçekliğin var olduğu biçimde yansıtılması amaçlanmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2006).

Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinde görev yapan okul müdür yardımcıları, okul müdürleri, il maarif müfettişleri, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan eğitim yöneticileri ve il ve ilçe milli eğitim müdürleri olmak üzere toplam 518 eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemi tesadüfi örnekleme yöntemlerinden biri olan oranlı tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş, 385 (%74,3) okul müdür yardımcısı ve okul müdürü; 96 (%18,5) il maarif müfettişi 39 ilçede ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapan toplam 22 (%4,2) eğitim yöneticisi ve İstanbul il milli eğitim müdürü ve ilçe milli eğitim müdürü olarak görev yapan 15 (%2,9) kişi araştırmanın örneklemine dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin elde edilmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen ve psikometrik geçeliklik ve güvenirlik sınamaları yapılan "Eğitim Politikasına Dâhil Olma Ölçeği" ve "Eğitim Politikası Sosyal Ağ Envanteri" ile toplanmıştır.

Verinin Analizi

Eğitim Politikasına Dâhil Olma Ölçeği ile elde edilen verilerin analizinde SPSS 21. Analiz programı kullanılmıştır.Araştırmanın amaçları doğrultusunda eğitim yöneticilerinin eğitim politikası süreçlerine dâhil olma düzeyleri betimsel istatistiklerle belirlenmiştir. Eğitim Politikası Sosyal Ağ Envanterinden elde edilen veriler UCINET sosyal ağ analizi programı ve bu program altında çalışan sosyal ağ görüntüleme yazılımı olan NetDraw ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda politik alt sistemler ve bu alt sistemler arasında oluşan ilişkilere ilişkin ölçümler sosyal ağ haritaları yoluyla görselleştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı eğitim politikası sürecinin öznesi olarak eğitim yöneticilerinin, eğitim politikası süreçlerine dâhil olma düzeyleri ve eğitim politikasının "politika probleminin tanımlanması" aşamasında oluşturdukları politika ağlarını ortaya çıkarmaktır. Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarama desenine uygun olarak tasarlanmıştır.Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinde görev yapan okul müdür yardımcıları, okul müdürleri, il maarif müfettişleri, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan eğitim yöneticileri ve il ve ilçe milli eğitim müdürleri olmak üzere toplam 518 eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin elde edilmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen ve psikometrik geçeliklik ve güvenirlik sınamaları yapılan "Eğitim Politikasına Dâhil Olma Ölçeği" ve "Eğitim Politikası Sosyal Ağ Envanteri" ile toplanmıştır. Okul yöneticisi seçme politikasına dâhil olma düzeylerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen betimsel analizler sonucunda eğitim yöneticilerinin, politika aktörlerini tanıma, eyleme geçme, politika ağları, politik etki ve yaygınlaştırma alt boyutlarında eğitim politikası süreçlerine yüksek düzeyde dâhil oldukları görülmüştür. Eğitim yöneticilerinin, gayri resmi politika ağlarına katılma ve yerel düzeyde etki oluşturma alt boyutlarında ise okul yöneticisi seçme politikası süreçlerine orta düzeyde dâhil oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla ilişkili olarak araştırma kapsamında uygulanan sosyal ağ analizi, eğitim yöneticilerinin politika probleminin tanımlanması sürecinde oluşturdukları politika ağlarının merkezinde siyasi partiler, kanun yapıcılar, sendikalar, düşünce kuruluşları ve vakıfların olduğunu ortaya koymaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul yöneticisi seçme politikasına dâhil olma düzeylerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen betimsel analizler sonucunda eğitim yöneticilerinin, politika aktörlerini tanıma, eyleme geçme, politika ağları, politik etki ve yaygınlaştırma alt boyutlarında eğitim politikası süreçlerine yüksek düzeyde dâhil oldukları görülmüştür. Eğitim yöneticilerinin, gayri resmi politika ağlarına katılma ve yerel düzeyde etki oluşturma alt boyutlarında ise okul yöneticisi seçme politikası süreçlerine orta düzeyde dâhil oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu rol farklılaşması aynı zamanda eğitim yöneticilerinin eğitim politikası probleminin tanımlanması sürecinde oluşan politika ağlarına ilişkin görüşlerine de yansımaktadır. Bununla ilişkili olarak araştırma kapsamında uygulanan sosyal ağ analizi, eğitim yöneticilerinin politika probleminin tanımlanması sürecinde oluşturdukları politika ağlarının merkezinde siyasi partiler, kanun yapıcılar, sendikalar, düşünce kuruluşları ve vakıfların olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler : Politika Süreci, Eğitim Politikası, Eğitim Yöneticisi, Okul Yöneticisi Seçilmesi, Eğitim Yönetimi

Kaynakça

Adolino, J. R., & Blake, C. H. (2001). *Comparing public policies: Issues and choices in six countries*. Washington D.C.: CQPress.

Apple, M. (2003). *The state and the politics of knowledge*, London: Routledge Falmer.

Aschenberger, K. F. (2012). *Dynamics of policy formation in Turkey and the U.S.: A comparative case study of two reform initiatives*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Bell, L., & Stevenson, H. (2006). *Education Policy Process, Themes and Impact.* London: Routledge.

Birkland, T. A. (2001). *An introduction to the policy process*. London: M. E. Sharpe. Inc.

Demirci, S. (2013). Kamu politikasında işbirlikçi tarafgirlik (koalisyon) modeli. A. Kaptı (Ed.) *Kamu Politikası Süreci: Teorik Perspektifler, Modeller ve Analiz Yöntemleri* içinde (ss.145-159). İstanbul: Seçkin.

Dye, T. (2011). *Understanding Public Policy*. Pearson Education, Inc.

Frankham, J. (2006). Network utopias and alternative entanglements for educational research and practice. *Journal of Education Policy, 21*(6), 661-677, doi: 10.1080/02680930600969191

Griffiths, M. (2014). Re-thinking the relevance of philosophy of education for educational policy making. *Educational Philosophy and Theory, 46*(5), 546-559. doi: 10.1111/j.1469-5812.2011.00825.x

James, C. (2014). Trends in the governance and governing of schools in England. *Local Government Studies 40*(6), 893–909. doi:10.1080/03003930.2012.722839.

Kingdon, J. W. (1995). *Agendas, alternatives and public policies,* New York: Longman.

Kraft, M. E., & Furlong, S. R. (2012). *Public policy: Politics, analysis, and alternatives*. Washington: CQPress.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson Higher Ed.

Sabatier, P. A. (1986). Policy analysis, policy-oriented learning and policy change: An advocacy coalition framework. *Policy Sciences, 21,* 119-168.

Sandström, A., & Carlsson, L. (2008). The performance of policy networks: the relation between network structure and network performance. *Policy Studies Journal*, *36*(4), 497-524.

Shiroma, E. O. (2014). Networks in action: New actors and practices in education policy in Brazil. *Journal of Education Policy, 29*(3), 323-348. doi: 10.1080/02680939.2013.831949

Thompson, G. & Cook, I. (2014). Education policy-making and time. *Journal of Education Policy, 29(*5), 700-715. doi: 10.1080/02680939.2013.875225

Thrupp, M. & Willmott, R. (2003) *Education Management in Managerialist Times: Beyond the Textual Apologists,* Maidenhead: Open University Press.

Young, H. (2016). Asking the 'right' questions: the constitution of school governing bodies as apolitical. *Journal of Education Policy, 31*(2), 161-177. doi: 10.1080/02680939.2015.1062145

Zanten, A. V. (2002). Educational change and new cleavages between head teachers, teachers and parents: Global and local perspectives on the French case. *Journal of Education Policy, 17*(3), 289-304. doi: 10.1080/02680930210127568

(15656) Eğitimcilerin Olumlu ve Olumsuz Denetim Deneyimleri ve Neden Olan Okul Ortam ve Şartları

SÜLEYMAN GÖKSOY

EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ

ÖZET

Problem Durumu

Örgütler amaçlarını gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını korurlar. Bunun için de amaçlar doğrultusundaki eylemlerin, amaçların gerçekleştirilmesi açısından etkililik derecelerinin sürekli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi örgütsel bir zorunluluk olmaktadır. Buna göre değerlendirmenin amacı, uygulamanın başarı derecesinin tarafsız olarak belirlenmesidir (Aydın, 1998). Denetimi, kamu adına davranışı kontrol etme sürecü-yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 1987). Aydın'a (2014) göre ise denetimi, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda önceden belirlenen ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak ifade etmiştir Denetim, örgütün amaçlarını gerçekleştirilme sürecinde; tanılama, değerlendirme ve geliştirme (Taymaz, 2010) işlevlerini içerir. Başar (2000) denetim süreçlerini üç temel öğeden oluştuğunu belirtmektedir. Bunlar sırası ile durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme basamaklarıdır. Eğitim örgütlerinde denetimin amacı, okulun etkililiğini sağlamaktadır (Başaran, 2000).

Etkili denetim için dikkate alınması gereken temel denetim ilkelerden birisi de durumsallıktır. Durumsallık bir örgütü diğerinden ayırılması gerektiğini savunan bir denetim ilkesidir. Bir örgütü diğerinden ayıran temel özellik örgütün sahip olduğu örgüt kültür ve iklimdir. Örgüt kültürü ve örgüt iklimi, okulların birbirinden farklı özelliklerini incelemek için kullanılan, kısmen birbirini tamamlayan, kısmen de birbirinden ayrılan iki çağcıl bakış açısıdır. Kültür, sınırları tanımlayan bir işleve sahip olup örgütler arasındaki farklılıkları belirler. Kültür, örgüte bir kimlik duygusu kazandırır. Kültür, gruba bağlılığın gelişmesini sağlar. Kültür, sosyal sisteme istikrar kazandırır. Kültür, örgüt üyelerini birbirine bağlayan sosyal bir tutkal olup davranış için kabul edilen standartları gösterir (Robbins ve Judge, 2012). Organizasyon kültürü, organizasyonun hedeflerine ve uygulamalarına ilişkin organizasyon üyeleri tarafından paylaşılan birtakım varsayımlardır; neyin önemli olduğuna ilişkin bir çeşit değer sistemi ve dünya görüşüdür. Organizasyon kültürü, bireylerin işteki davranışlarını yönlendiren bir çerçeve sunmaktadır (Bateman, Snell. 2017). Örgüt kültürü örgüt üyelerince paylaşılan inanç ve varsayımlar örüntüsüdür. Örgüt kültürünün bazı önemli özellikleri gözlenen davranış düzenlemeleri, normlar, baskın değerler, ilkeler, kurallar ve duygulardır. Örgüt kültürünün yönetim sürecinde ve örgütsel yapılar üzerinde de etkisi vardır. (Lunenburg, Ornstein, 2013).

Yukarıda da belirtildiği gibi bir örgütü diğerinden ayıran temel özellik örgütün sahip olduğu örgüt kültür ve iklimdir. Zira bireylerdeki kişilik, karakter ve bedensel yapı bireysel farklılıkları belirleyen temel unsurlar olduğu gibi; örgütlerdeki kurum kültür ve iklimi de örgütleri bir birinden ayıran ve o örgüte kişilik ve karakter kazandıran temel unsurlardır. Mevcut gerçek bize denetim sürecinde kurumların şartlarının, durumlarının (örgütsel kültür ve ikliminin) dikkate alınması gerektiği söyler. Bu çerçevede araştırma, eğitim örgütlerinde eğitimcilerin denetim ile ilgili olumlu ve olumsuz yaşantıları ile olumlu –olumsuz denetim deneyimlerine neden olan okul ortam ve şartlarının (okul kültür ve ikliminin) eğitimcilerin görüşlerine göre ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Eğitimcilerin denetim ile ilgili yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimler ve bu deneyimlerinin mesleğe yansımaları nelerdir?

Okullardaki hangi ortam ve durumlar denetimi olumlu veya olumsuz etkilemiştir.

Araştırma Yöntemi

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 da eğitimcilerin denetim ile ilgili olumlu ve olumsuz yaşantıları nasıl algıladıkları ortaya çıkarmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Bu nedenle okul öncesi, ilk orta ve lise düzeyindeki okullarda ve diğer eğitim kurumlarında görev yapan eğitimcilerden meslek hayatlarında denetim deneyimi yaşayanlar tercih edilerek maksimum çeşitlik sağlanmıştır. Çalışma grubunda, 29 eğitimci (4 anaokulu, 7 ilkokul, 7 ortaokul, 8 lise, 2 Rehberlik Araştırma Merkezi, 1 İlçe Milli Eğitim Müdürü) yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

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 süre verilerek cevaplarını yazılı olarak yazmaları istenmiştir. Görüşme formunun birinci bölümünde eğitimcilerin kişisel bilgileri yer almıştır.

Araştırma, eğitim örgütlerinde eğitimcilerin denetim ile ilgili olumlu ve olumsuz yaşantıları ile olumlu – olumsuz denetim deneyimlerine neden olan okul ortam ve şartlarının (okul kültür ve ikliminin) eğitimcilerin görüşlerine göre ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırma çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Araştırma çalışma grubu, örgün kurumlarında görevli 29 eğitimci (4 anaokulu, 7 ilkokul, 7 ortaokul, 8 lise, 2 Rehberlik Araştırma Merkezi, 1 İlçe Milli Eğitim Müdürü) ile yapılan görüşmelerin kayıt edilmesi yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının sorulması ile yapılan görüşmelerde, eğitimcilerin görüşleri yazılarak not edilmiştir. Eğitimcilerin görüşleri Eğitimci A), Eğitimci B) şeklinde kodlanmıştır. Eğitimciler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Veriler ketegorilere ayrılarak tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda; eğitimciler meslek hayatları sürecinde denetim ile ilgili yaşamış oldukları olumlu ve olumsuz deneyimler, yaşadıkları olumlu olumsuz deneyimlerin kişisel ve mesleki yansımaları ile eğitimcilerin denetim ile ilgili yaşadıkları olumlu-olumsuz deneyim(lere) neden olan okuldaki ortam ve durumlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitimciler meslek hayatları sürecinde denetim ile ilgili yaşamış oldukları olumlu deneyimler; rehberlik, tavsiye ve cesaretlendirici cümleler, övgüler, beğeniler, destekler, olumlu ilişkiler ve iletişim, öğretim yöntem ve tekniklerdir

Eğitimciler meslek hayatları sürecinde denetim ile ilgili yaşamış oldukları olumsuz deneyimler; açık bulmaya çalışma, azarlama, mevzuata-kurallara aşırı bağlılık, hesap sorma, küçümseme, eksik işlemler- tutarsızlıktır.

Eğitimcilerin denetim ile ilgili yaşadıkları olumlu deneyim(lere) neden olan okuldaki ortam ve durumlar detaylandırıldığında ise; genç, dinamik ve bilgili kadro, öğrenmeye açık insan kaynakları, kararlara katılı, olumlu okul iklimi (güven, iyi niyet ve samimiyet), işbirliği, araç gereç yeterliliği, mevzuat yeterliliği, tertip ve düzenli olmak, derslerde hazırlıklı olmak, etkili ve verimli zaman yönetimi, programa uyma, sosyal yeterlikler, öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri, problemlerin etkili-bilimsel çözümü, mesleki birikim ve deneyimin transfer edilmesidir.

Eğitimcilerin denetim ile ilgili yaşadıkları olumsuz deneyim(lere) neden olan okuldaki ortam ve durumlar; insan kaynakları, yönetimdir.

Anahtar Kelimeler : Denetim, yaşantı, okul ortamı, okul şatları

Kaynakça

Aydın, M. (2014). Çağdaş Eğitim Denetimi.(6 Baskı).Ankara: Gazi Kitabevi.

Aydın, Mustafa. Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi, 1998.

Barutçugil, İ. (2004). Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi. Kariyer yayıncılık İletişim, Eğitim Hizmetleri, Ltd. Şti. 1. Baskı, İstanbul.

Başar, H. (2000). Eğitim Denetçisi. (5. Baskı) Ankara: Pegem A Yayınları.

Başaran İ.E. (1998) Eğitim Yönetimi. Ankara . Gül yayınevi ikinci bası.

Başaran, İ., E. (2000). Örgütsel Davranış-İnsan Üretim gücü, 3. Basım, Feryal Matbaası, Ankara.

Başaran, İbrahim Ethem. Eğitim Yönetimi. Ankara: Yargıcı matbaası, 1996.

Bursalıoğlu, Z. (2003). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. (13. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Ziya. Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Yayıncılık, 1998.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 11. basım). Ankara: Pegem Akademi.

Christensen,L.,B, Johnson, R.,B, Turner, L.,A (2015). Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz. (Çeviri Editörü: Ahmet Apay) Ankara, Anı Yayınları.

Efil, İ. (2006). İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon. 8. Baskı, Alfa Akademi Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti., İstanbul.

Eren, E. (2001). Örgütsel Davranış ve Örgüt Psikolojisi, Betaş Yayıncılık, Genişletilmiş 7. Baskı, İstanbul.

Greenberg, J. (2011). Behavior in Organizations, 10TH Ed.Upper Saddle Riğver, NJ: Prentice Hall,

Hoy, Wayne K. ve Miskel, G. Cecil (2012), Educational Administration, Theory, Research and Practice, (Çeviri Editörü: Selahattin Turan) Ankara, Nobel Yayınları 7. Baskı.

Keskin, H., Akgün, A, E., Koçoğlu, İ. (2016). Örgüt Teorisi, Ankara, Nobel Yayıncılık.

Lunenburg Fred, C., ve Ornstein, Allan C. (2013). Educational Administration (Eğitim Yönetimi Çeviri Editörü: Gökhan Arastaman), Ankara, Nobel Yayınları 6. Baskı.

Merriam, S. B. (2013). Qualitative research and case study applications in education (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınevi

Miner, J., B. (2008). Organizational Behavior 5: From Unconscious Motivation to role Motivated Leadership, New York: M.E. Sharpe.

Robbins S., P. ve Judge, T. A (2012). Örgütsel Davranış, (Çeviri Editörü: İnci Erdem) Ankara, Nobel Yayınları 14. Baskı.

Robbins, S., P. Decenzo, D., A, Coulter, M. (2013). Fundamentals of Management (Çeviri Editörü: Adem Öğür) Ankara, Nobel Yayınları 13. Baskı.

Taymaz, H. (2010). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Thomas S. Bateman, Scott A. Snell. (2017). Managment. Senem Besler, Cihat Erbil (Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

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

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

Yin, R. K. (2003). *Case study research. design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA.: Sage.

(15658) Eğitimcilerin Görev ve Görev Yeri Değişiminin Olumlu ve Olumsuz Sonuçları

SÜLEYMAN GÖKSOY	ÇAKIR SUZAN	NAGİHAN ANIL	ŞEREF KILDIRAN
EĞİTİM YÖNETİMİ	MEB	MEB	MEB

ÖZET

Problem Durumu

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, örgütleme, rehberlik, izleme, denetim ve değerlendirme, iletişim ve yönetişim 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.

Araştırma Yöntemi

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 çeşitlik sağlanmıştır.

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.

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 uyuşum sağladığı veriler tema, kod ve görülme sıklığı olarak tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

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 uyuşum sağladığı veriler tema, kod ve görülme sıklığı olarak tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

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.

Araştırma katılan eğitimcilere 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.

Araştırma sonuçlar 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

Anahtar Kelimeler : Okul yöneticisi, görev ve görev yeri değişimi

Kaynakça

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 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_mlletmbakanliinabalietmkurumlarinaynetcgrevlendrmekilavuzu2016.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://necdettekin.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.

(15712) Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarına Göre Etik Öğretmen Kimdir?

SÜLEYMAN KARATAŞ AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
MUSTAFA CANER AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SERTAÇ KAHYA AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
RAMAZAN BURAK KAHYAOĞLU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Geçmişten günümüze eğitim öğretimin gerçekleştiği her kurumda özellikle okullarda eğitim yöneticilerinin davranışları kurumun yapısına ve işleyişine etki etmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitim yöneticilerinin davranışları iş görenlerin ve öğrencilerin daha genel anlamda bütün paydaşların rol ve davranışlarını etkilemesi açısından önemlidir. Bu önem, ilk olarak eğitim yöneticisinin okul gibi kurumlarda eğitim-öğretim faaliyetlerini üstlenmiş ve doğru davranış kazandırmayı amaçlayan bir kurumun en yetkili temsilcisi olmasından; ikinci olarak da eğitim yöneticilerinin hem iş görenler için hem de öğrenciler için bir otorite figürü olarak rol modeli olmaları gerekliliğinden kaynaklanır (Pehlivan, 1997).

Yönetimin görevi; insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde kullanarak bilimsel ve toplumsal değerler doğrultusunda örgütün gelişmesini sağlamaktır (Taymaz,2015). Eğitim yöneticileri günlük rutin işlerini yaparken ahlakî seçimler yapmayla yüz yüze kalmakta (Beck, Murphy ve Associates, 1997) ve çoğu zaman belli etik ilkeler olmadığından kendi ahlakî değerleri ile karar vermektedirler. Nitekim yapılan birçok araştırmada okul yöneticilerinin aldıkları kararlarda ve eylemlerinde kişisel değerlerinden ve etik anlayışlarından etkilendikleri belirlenmiştir (Begley ve Leithwood, 1990; Kasten ve Ashbaugh, 1991; Marshall, 1992; Pehlivan, 1998; Winter, Newton ve Kirkpatrick, 1998).

Calabrese'ye göre okul yöneticisinin eylemleri, demokratik toplumun değerleri ile bütünleşmeli ve evrensel etik ilkeler tarafından yönlendirilmelidir. Farklı kültürlere ve düşüncelere karşı hoşgörülü olmak toplumun tüm fertlerine saygılı olmak, bireylerin eşitliğine ve kaynakların adil dağıtılması etik ilkenin temelini oluşturmaktadır (Gronn, 1999).

Etik sözcüğü, Yunanca "karakter", "adet", "usul", veya "gelenek" anlamına gelen "ethos" sözcüğünden türetilmiştir. Etiğin ilgi alanı, insanın bütün davranış ve eylemlerinin temelinin araştırılmasıdır (Mengüşoğlu, 1965).

Eğitim yöneticilerinin, görevlerini yerine getirirken, yasa ve politikalar kadar meslek etik ilkelerine uygun davranmaları gerekir. Francis ve Armstrong(2003) etik davranışa yön veren yedi ilke sıralamaktadır;

Saygı

Eşitlik

Özen

Dürüstlük

Açıklık

Hoşgörü

Zarar görmekten kaçınma.

Yönetici toplumun değerlerine dayalı bir etik ilkeler dizisi geliştirmeli ve bunu diğer iş görenler ile paylaşmalıdır. Yöneticinin etik bakımdan da liderlik yapması gerekmektedir. Okulda farklı şekillerde etik dışı davranışlar gözlenebilir. Örneğin yönetici yakınlarının işe alınması, öğrencinin haksız yere sınıfını geçmesi, rüşvet, karşılıklı hediye kabul etmek, sözlü ve bedensel taciz, ırk, dil ve din ayrımı, okul parasını zimmetine geçirme, kendi kariyerini başkasının ayağını kaydırmada kullanmak, görevi suiistimal okulda ortaya çıkabilecek muhtemel etik dışı davranışlardır. Bu durumda okul yöneticisine büyük sorumluluk düşmektedir. Yönetici düzenleyeceği toplantılarda sadece çalışanlara değil aynı zamanda öğrencilere de okulun etik prensiplerini sözlü olarak ifade etmeli ve bunları bizzat kendisi uygulamalıdır. Okulda belirlenmiş ilkeler tüm çalışanlara ve öğrenim gören öğrencilere eşit bir şekilde uygulanmalıdır (Aydın, 2001).

Araştırma Yöntemi

Aşağıda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik sonuçları yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. 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 araştırmada durum (örnek olay) çalışması yöntemi kullanılmıştır

ve bütüncül tekli durum desenindedir. Yin'e (1984) göre durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir.

Araştırmada nitel araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların çalışılmasına olanak sağlamaktadır. Hızlı bir şekilde verilere ulaşmayı sağlar. Böylelikle amaçlı örnekleme çoğu durumda, olgu ve olayların ortaya konulmasında ve açıklanmasında yararlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmacılar tarafından toplanan veriler transkript edilmiş ve nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime dönüştürülmesidir. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Altunışık ve diğerleri, 2001; Yıldırım ve Şimsek, 2005).

Bu çalışmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının etik öğretmene ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde olup, bütüncül tekli durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem tekniğine uygun olarak Akdeniz Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarından araştırmaya gönüllü olarak katılan 15(on beş) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve bireysel görüşme tekniği ile toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının etik öğretmen hakkındaki görüşlerinden etik öğretmenin ayrım yapmayan, başarıları ödüllendiren, demokratik sınıf ortamı sağlayan, saygı gösteren ve iyi örnek olan öğretmen olduğu sonucuna varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğretmen adaylarının etik öğretmen hakkındaki görüşlerinden etik öğretmenin ayrım yapmayan, başarıları ödüllendiren, demokratik sınıf ortamı sağlayan, saygı gösteren ve iyi örnek olan öğretmen olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerin % 60 ı yönetimdeki etik dışı davranışların Menfaat ilişkileri olduğu yönünde değerlendirmelerde bulunurken branş öğretmenlerinin de % 60 ı bu davranışları Kayırmacılık ve Ayrımcılık olarak nitelemektedirler. Bu bulgular Küçükkaraduman (2006) tarafından eğitim kurumları üzerinde yapılan çalışmada ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerince, "ödülleri hak edenlere verme", "bireylere eşit davranma" ve "kuralları herkese eşit şekilde uygulama" gibi etik ilkeleri uygulama konularında ilköğretim okulu müdürleri yeterli görülmemektedir görüşleriyle tutarlılık göstermektedir.Katılımcı öğretmenler göre eğitim yöneticilerinin etik dışı davranmalarına neden olan etmenler değerlendirildiğinde %60 oran ile Kişilik teması ve %50 oran ile Liyakatsizlik teması ön plana çıktığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Etik, etik davranışlar, öğretmen adayı, öğretmen.

Kaynakça

Albayrak, M. H. (2009). İşletmelerde Etik Uygulamalar İle Çalışan Motivasyonu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma. İstanbul: Yıldız Teknik Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aşçıgil, S. (1999). 'İş Etiği: Toplam Kalite Yönetiminde Mükemmelliğe Doğru'. *Ulusal Kalite Kongresi.*

Aydoğan, İ. (2015). *Eğitim ve Paradigma,.* Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.

Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler.* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Beck, L. G., Murphy, J., ve Associates. (1999). *Ethics in Educational Leadership Program: Emerging Models.* Colombia, MO:: The University Council For Educational Administration.

Begley, P. T., ve Leithwood, K. A. (1990). The Influence of Values on School Administration Practices. *Journal of Personnel Evaluation in Education,3* , 337-352.

Çetin, M. Özcan,K. (2004). "Okul Yöneticilerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi". *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,20* , 21-38.

Çınkır, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online,9(3)* , 1027-1036.

Çöl, G. (2004). İnsan Kaynakları Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi, . *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 6 (2)* , 4-11.

Francis,R.ve Armstrong, A. (2003). "Ethics as a Risk Management Strategey: The Australian Experience",. *Journal of Business Ethichs,45* , 375-385.

Gül, H. (2006). "Etik Dışı Davranışlar ve Ussallaştırılması:Devlet Hastanelerinde Bir Uygulama". *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi* (10), 65-79.

Karataş,S. ve Güleş,H. (2010). "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 3* (2), 74-89.

Kasten, K. L., ve Ashbaugh, C. R. (1991). The Place of Values in Superintendent's Work. *Journal of Educational Administration*(29), 54-66.

Lefkowıtz, J. (2006). "The Constancy of Ethics Admits the Changing World of Work". *Human Resource Management Review*(16), 245-268.

Marshall, C. (1992). School Administrators' Values: A Focus on Atypicals. *Educational Administration Quarterly* (28), 368-386.

Mengüşoğlu, T. (1965). *Değişmez Değerler Değişen Davranışlar. Felsefi Ethik İçin Kritik Bir Hazırlık.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını.

Ozankaya, Ö. (1999). *Toplumbilim.* İstanbul: Cem Yayınları.

Pehlivan, İ. (2001). *Yönetsel, Mesleki ve Örgütsel Etik.* Ankara: Pegem A Yayınevi.

Pehlivan, İ. (1997). Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları Üzerine Bir Araştırma (Ankara İli Örneği) (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Pehlivan, İ. (1998). *Yönetsel, Mesleki ve Örgütsel Etik.* Ankara: Pegem Yayınları.

Richard, P. D. (1999). Help Wanted: Principals who Can Lead Professional Learning Communities. *NASSP Bulletin , 83* (604), 10-19.

Taymaz, H. (2015). *Teftiş, Kavramlar İlkeler Yöntemler.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Turhan, M. (2007). Genel ve Mesleki Lise Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Uğurlu, T. (2009). "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi. *Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı (Yayımlanmamış Doktora Tezi)* . İnönü Üniveristesi, Malatya.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (2. b.). Ankara: Seçkin Yayınları.

(15720) Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Stratejilerini Uygulama Düzeyleri

ŞAKİR ÇINKIR
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SAMİ YOLLU
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Hızla değişen dünya, bilim ve teknoloji alanında meydana gelen baş döndürücü değişimler ve kendini sürekli yenileyen bilgi ve teknoloji, örgütleri yaşamlarını sürdürme noktasında tehdit eder duruma gelmiştir. Bu değişim hızına ayak uyduramayan ve değişimleri önceden sezerek gerekli önlemleri alamayan örgütler ayakta kalma mücadelesinde zorluk yaşamaktadırlar. Bu bağlamda varlıklarını sürdürmek isteyen örgütler değişimleri yakından takip ederek iç ve dış dengeyi sürekli sağlamak için gerekli sistemsel değişikliklere gitmesi önem kazanmaktadır. Eğitim kurumlarında bu sistemsel değişiklikleri sağlayacak yapıların oluşmasında kurumu yöneten eğitim liderinin sergilemiş olduğu liderlik davranışlarının önem kazandığı söylenebilir. Bu bağlamda son zamanlarda eğitim liderliği bağlamında sürdürülebilir liderlik ön plana çıkmaktadır.

Hargreaves ve Fink (2003) "The Seven Principles of Sustainable Leadership" isimli çalışmasında eğitsel anlamda sürdürülebilir liderlikten ilk olarak bahseden kişiler olmuşlardır. Bu çalışmada sürdürülebilir liderliğin yedi ilkesini açıklamaya çalışmışlardır. Bu ilkeler derinlik, genişlik, süre, adalet, çeşitlilik, beceriklilik ve koruma olarak ifade edilmiştir. Yazarlara göre sürdürülebilir liderlik örgütlerin çeşitliliği ön planda tutarak eğitim çevresi oluşturan ve toplum içinde farklı fikirlere önem vererek bunların paylaşılmasını, yayılmasını ve öğrenilmesini sağladığı bir süreçtir. Sürdürülebilir liderlik önem arz eder, yayılır ve sürer. İnsan ve finansal kaynakları gereksiz yere harcamayan ve eğitimsel ve toplumsal çevreye zarar vermekten sakınan, bunu önemseyen paylaşılan bir sorumluluktur. Sürdürülebilir liderlik onu etkileyen ve karşılıklı iyi fikirlerin, öğrenme ve gelişmenin paylaşıldığı toplumlarda başarılı uygulamaları öne çıkaran güçlere aktif bir şekilde bağlanmayı içerir. Sürdürülebilir liderlik, sürekli öğrenmeyi yaratır ve korur, zaman içerisinde devamlılığı garanti altına alır, liderden lidere yayılır, sosyal adalet üzerinde düşünür, insan ve madde kaynaklarını tüketmekten çok geliştirir, çevresel çeşitliliği ve kapasiteyi geliştirir ve son olarak çevreye aktif olarak bağımlı kalmanın sorumluluğunu alır (Hargreaves ve Fink, 2006). Sürdürülebilir bir liderlik örgütün geleceğini garanti eden gelecek için umut veren liderliktir.

Sonuç olarak tüm dünyada eğitim sistemlerinde başarıyı arttırmak ve bunu gelecekte de sürdürmek için gerekli düzenlemeler yapılmakta ve bazı değişimlere gidilmektedir. Bu düzenlemelerin işlerlik kazanmasında en önemli rolü okul müdürlerinin üstlendiği söylenebilir. Bu bağlamda okulları yöneten okul yöneticilerin göstermiş olduğu liderlik davranışları üzerinde durulmakta ve farklı arayışlara gidilmektedir. Sürdürülebilir liderlik üzerine yapılacak olan çalışmaların, yönetici atama, stratejik plan hazırlama ve okul yöneticilerin görev süreleri ile ilgili düzenlemelere fayda sağlayabileceği söylenebilir. Türkiye'de meydana gelen sık Yönetici Atama Yönetmeliği değişiklikleri okul yöneticilerini de etkilemekte ve sık yönetici değişikliğine neden olmaktadır. Bu durum okulları olumsuz yönde etkilemekte ve sürdürülebilir bir yönetim sisteminin oluşmasına engel olmaktadır. Sürdürülebilir liderlik konusu ile ilgili yapılacak olan çalışmalar Yönetici Atama Yönetmeliğinin hazırlanmasına, yöneticilerin görev sürelerinin belirlenmesine ve stratejik planın hazırlanma sürecine olumlu fayda sağlayabilir. Bu amaç doğrultusunda

İlkokullarda görev yapan öğretmen ve idarecilerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik stratejilerini uygulama düzeyleri nasıldır?

İlkokullarda görev yapan öğretmen ve idarecilerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik stratejilerini uygulama düzeyleri yaş, cinsiyet, eğitim durumu, okul müdürlüğü yapıp yapmama değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin ve okul müdürlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik stratejilerini uygulama düzeylerini ve sürdürülebilir liderlik algılarının bazı bağımsız değişkenlere göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekli ile betimlemek olduğundan betimsel tarama modelindedir (Karasar, 2009). Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen "Sürdürülebilirlik Liderlik Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde demografik değişkenlere yer verilmiş ikinci bölümünde ise sürdürülebilirlik liderlik stratejilerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Ölçek geliştirilirken öncelikle konu ile ilgili madde havuzu oluşturulmuş daha sonra uzman görüşü alınmış ve gelen görüşler doğrultusunda ölçeğe son şekli verilmiştir. Maddeler yazılırken alan yazında yer alan sürdürülebilirlik liderlik stratejileri boyutları dikkate alınmış ve ölçek derinlik, süre, genişlik, adalet, farklılık, beceriklilik ve koruma olmak üzere yedi boyut beşli

likert olarak hazırlanmıştır. Ölçek 50 madde olarak 282 katılımcıya uygulanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerde en düşük puan 1 (Hiç) ve en yüksek puan 5 (Tamamen) olarak derecelendirilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle uç değer analizi yapılmış ve uç değer olduğu tespit edilen 33 veri, veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra alanyazında var olan ve ölçek hazırlanırken temel alınan yedi faktörlü yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Yapılan tüm analiz sonuçları itibari ile uyum indeksleri incelendiğinde tüm uyum indekslerinin .95 ve üzeri olduğu iyi düzeyde uyuma işaret ettiği görülmektedir. Ayrıca RMSEA değerinin .051 olması ve $\chi 2/sd$ değerinin de 2 den küçük olması mükemmel uyumu göstermektedir (Şimşek, 2007).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin ve okul müdürlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik stratejilerini uygulama düzeylerini tespit etmek ve bazı bağımsız değişkenlere göre görüşlerin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik stratejilerini uygulama düzeyi oranları yüksek çıkmıştır diğer bir ifade ile okul müdürleri sürdürülebilir liderlik özelliklerini gösterdiği söylenebilir.

Diğer sonuca göre cinsiyet, okul müdürlüğü yapma, liderlik eğitimi alma ve mezun olunan alan değişkenlerine göre sürdürülebilir liderliğin tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Eğitim durumu değişkenine göre adalet ve koruma boyutlarında; yaş değişkenine göre koruma boyutunda; kıdem değişkenine göre ise süre, farklılık ve koruma boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir liderlik, derinlik, genişlik, süre.

Kaynakça

Developing A Sustainability Ethic in Leaders. *Journal of Leadership Studies*. 3(2). 31-43.

Hargreaves A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership.* San Francisco: Wiley & Sons.

Hoy. W. K. &Miskel. C. G. (2010). Eğitim yönetimi: Teori. araştırma ve uygulama (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.

Karasar. N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Ltd. Şti.

Kılınç A. Ç. ve Özdemir. S. (2016). *Liderlik kapasitesi.* Ankara: Pegema.

Middlebrooks. A.. Miltenberger. L.. Tweedy. J.. Newman. G. & Follman. J. (2009).

Resmi Gazete (1998). Yayım Tarihi: Eylül. 1998. Sayısı: 23472.

Sezer. Ş. (2016). School administrators' opinions on frequently changing regulations related to appointments and relocation: A new model proposal. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 16*(2). 335-356.

(15776) Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşlerine Göre Bilişim Teknolojilerinin Yönetim Süreçlerinde Kullanımı

TÜRKAN AKSU **GÖKHAN CANTÜRK**
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim alanında, e-öğrenme uygulamalarının kullanımıyla birlikte bilgiyi sunma ve kullanma yöntemleri konusunda büyük değişiklikler yaşanmıştır. Eğitimde kullanılan kitap, basılı materyal, resim, film, radyo, kaset çalar, televizyon, tepegöz, video ve bilgisayar gibi bütün teknolojiler, eğitim sistemlerini etkilemiştir. Öğretim teknolojilerindeki ilerlemede, bilgi sunma yöntemlerine paralel bir hızla devam etmektedir. Bir okulun başarısını doğrudan etkileyen unsurlardan birisi olan bilgi ve iletişim teknolojileri, etkin planlama ve kullanım gerektirir (Gürbüz ve Yıldırım, 2001, s.305). Bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler eğitimin daha verimli hale getirilmesi, yaygınlaştırılması ve bireyselleştirilmesine olanak sağlamıştır. Bununla birlikte çağımızda davranış bilimleri ve teknoloji alanındaki gelişmeler, ileri düzeyde donanımlı (zengin) eğitim ortamlarının geliştirilmesine neden olmuştur. Bu durum aynı zamanda eğitim ortamlarının ileri düzeyde örgütlenmesini ve yönetimini gerektirmiştir (Koç, 2005, s.10). Okul yönetiminde verilerin dosyalanması işlemlerinden, bilgisayar ortamında saklanan veri işleme sistemlerine geçilmiştir. Okullarda bilginin yönetsel olarak kullanımı daha çok karar aşamalarında olmaktadır. Bilişim sistemlerinin getirdiği en önemli fayda, araştırma ve yönetsel amaçlı bilginin her seviyedeki eğitsel kararlarla entegre olmasını sağlamasıdır (Yoncalık, 2005, s.5).

MEB, okullarda eğitim teknolojilerinin kullanımını yaygınlaştırmak amacıyla çeşitli projeler dahilinde teknolojik donanım ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır. Bu kapsamda temel rolü öğretme-öğrenme süreçlerine rehberlik yapmak olan okul müdürlerinin, eğitim teknolojileri konusunda bilgi sahibi ve etkin kullanıcı olmaları beklenmektedir. Okul yöneticilerinin, bilgi ve iletişim teknolojileri ile eğitim teknolojilerinin okullarında etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasında liderlik ve uygulayıcılık yapması istenmektedir. Bu beklentiye rağmen istenen rol uygulamada açıkça tanımlanmamıştır. Yine okul yöneticilerinin okullarda teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi, teknolojik liderlik ve eğitim yönetiminde teknoloji kullanımı gibi alanlarda bir ders, kurs, seminer ya da hizmet içi eğitim almadıkları söylenebilir. Okul müdürlerine yönelik çoğu hizmet içi eğitim kursunun da teknolojinin eğitimi desteklemede nasıl kullanılacağı yerine, sunum, elektronik tablo, veri tabanı vb. programların kullanımına yöneliktir (MEB, 2007; MEB 2016).

Eğitim teknolojilerinin, öğrenme ve yönetim sürecinde etkin kullanımının sağlanması, başka bir ifadeyle okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini yerine getirebilmeleri ve bilgi ve iletişim teknolojilerini yönetim süreçlerinde kullanabilmeleri için gerekli eğitimlerin hazırlanıp, uygulanmasına ihtiyaç vardır. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğiyle ilgili yeterli eğitim, bilgi ve beceri sahibi olmamaları, teknoloji liderliği kapsamında göstermeleri gerekli davranışları yerine getirmede önemli bir sorun oluşturmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin teknoloji liderliği becerilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. MEB tarafından eğitim teknolojilerinin okullara sağlanmasına yönelik yapılan mevcut yatırımlar ve bunların etkin olarak kullanılmasına yönelik düzenlenen faaliyetler doğrultusunda, bu süreçte anahtar rolü üstlenen okul müdürlerinin kendilerinden beklenen teknoloji liderliğiyle ilgili görevleri nasıl ve ne düzeyde yerine getirdikleri ve ne tür sorunlarla karşılaştıkları bilinmemektedir (Eren, 2010; MEB, 2012).

Araştırma Yöntemi

Okul yöneticilerinin, bilişim teknolojilerinin yönetim süreçlerinde kullanımını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, yöntemine göre betimsel bir araştırma olarak tanımlanabilir. Ayrıca, bu araştırma tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tekil tarama modeli, araştırmanın konusu olan değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak mevcut durumlarının betimlendiği araştırma modelidir. İlişkisel tarama modeli ise, iki ya da daha çok sayıda değişken arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan araştırma modelidir (Karasar, 2002, s.79-81). Buna bağlı olarak, araştırmada tekil tarama modeliyle okul yöneticilerinin, bilişim teknolojilerinin yönetim süreçlerinde kullanımını betimlenmeye çalışılmıştır. İlişkisel tarama modeliyle görev, cinsiyet, toplam hizmet yılı ve eğitim durumu konularında kendilerinin ve öğretmenlerinin değerlendirme durumlarına göre okullarında, bilişim teknolojilerinin yönetim süreçlerinde kullanımının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında Antalya İli Merkez İlçeleri sınırları içinde bulunan kamu ortaöğretim kurumlarında (genel lise ve meslek lisesi) görev yapmakta olan okul yöneticileri ile bu okulların öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde ise çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Birinci aşamada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılarak Kepez, Muratpaşa ve Konyaaltı merkez ilçelerinin, evreni temsil etme oranlarına göre örneklem grubuna alınması gereken sayıda öğretmen ve yönetici çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın örneklem grubuna

150 okul yöneticisi ile 337 öğretmenin alınması yeterli görülmüştür. Ancak evrene daha fazla sayıda anket uygulatılmıştır. Sonuç olarak, 179 yönetici anketi ile 508 öğretmen anketi değerlendirmeye alınmıştır. İkinci aşamada ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak yeter sayıda rastgele öğretmen ve yönetici nihai örneklem grubuna seçilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, ve Demirel, 2013, s.83).

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin bilişim teknolojilerini yönetim süreçlerinde kullanımını belirlemektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya evrenini 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında Antalya İli Merkez İlçeleri sınırları içinde bulunan kamu ortaöğretim kurumlarında (genel lise ve meslek lisesi) görev yapmakta olan okul yöneticileri ile bu okulların öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubuna 150 okul yöneticisi ile 337 öğretmenin alınması yeterli görülmüştür. Ancak evrene daha fazla sayıda anket uygulatılmıştır. Sonuç olarak, 179 yönetici anketi ile 508 öğretmen anketi değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonucunda, Yönetim süreçlerinde BİT'in kullanımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerine göre nicel bölümünden elde edilen bulgularda değerlendirme, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim, etkileme ve karar verme-planlama boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Yönetici görüşlerinin bütün boyutlarda öğretmen görüşlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yöneticiler yönetim süreçlerinde BİT'i yüksek oranda kullandıkları yönde görüş bildirirken, kendi okul yöneticilerini değerlendiren öğretmenlerin görüşleri daha düşük oranda çıkmıştır. Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde BİT'i kullanmalarına ilişkin cinsiyet, okul türü ve öğrenim süresi değişkenlerine göre yönetici ve öğretmen görüşleri değerlendirme, eşgüdümleme, iletişim, etkileme ve karar verme-planlama boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yönetim süreçlerinde BİT'in kullanımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerine göre nicel bölümünden elde edilen bulgularda değerlendirme, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim, etkileme ve karar verme-planlama boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Yönetici görüşlerinin bütün boyutlarda öğretmen görüşlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yöneticiler yönetim süreçlerinde BİT'i yüksek oranda kullandıkları yönde görüş bildirirken, kendi okul yöneticilerini değerlendiren öğretmenlerin görüşleri daha düşük oranda çıkmıştır. Sonuçta kişilerin kendilerine ilişkin algılarının genellikle olumlu olduğu düşünülürse böyle bir görüşün ortaya çıkması anlaşılabilir bir durumdur.

Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde BİT'i kullanmalarına ilişkin cinsiyet, okul türü ve öğrenim süresi değişkenlerine göre yönetici ve öğretmen görüşleri değerlendirme, eşgüdümleme, iletişim, etkileme ve karar verme-planlama boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Cantürk (2007)'ün okul yöneticilerinin bilgisayar kullanma düzeylerinin "orta" düzeyde saptadığı çalışmayla birlikte bu sonuç birlikte düşünüldüğünde yönetim süreçlerinde BİT'in kullanımının önemi yöneticiler tarafından anlaşıldığı için kendilerini bu alanda yıllar itibariyle geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler : Bilgi ve iletişim teknolojileri, Yönetim süreçleri, Okul yöneticileri.

Kaynakça

Acheson, K.A. ve Gall, M.D. (1997).Techniques in the Clinical Supervision of Teachers: Preservice and Inservice Applications (4th edition), N.Y. : Longman Publishers.

Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A,. ve Fooi, F. S. (2009). Technology and school leadership. Technology, Pedagogy and Education, 18(2), 235-248.

Alessi, S. M., ve Trollip, S. R. (1991). Computer-based instruction: Methods and development. New Jersey: Prentice-Hall.

Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Chambers, B. E. (1994). Computer Applications for School Administrators. Lancaster: Technomic Publishing Company.

Erdoğan, İ. (1993). Okul Yönetiminde Bilgisayar Sistemine Geçiş. Yaşadıkça Eğitim, 31, 22-26.

Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşğın, S. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Şeçkin Yayıncılık.

Gürbüz T. ve Yıldırım S., (2002). Eğitimde Liderlik Ve Teknoloji Planlaması, *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Sempozyumu,* Ankara.

Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., ve Dalgıç, G. (2011a). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 17(2), 145-166.

Kawade, D. R. (2012). Use of ICT in Primary School. Pioneer Journal. http://pioneeijoumal.in/conferences/tech-knowl^^ school.html adresinden Retrieved on 27.04.2013 tarihinde alınmıştır.

Lewis, P. S. (1995). Goodman S. H.ve Fanot P. M., Management Challenges in the 21st Century, St.Paul: West Publishing Company.

MacNeil, A. J., ve Delafield, D. P. (1998.) Principal Leadership for Successful School Technology Implementation, Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Washington.

Milli Eğitim Bakanlığı MEB (2016). Hizmet içi Eğitim Planı. http://ikgm.meb.gov.tr/ meb_iys_dosyalar/ 2016_02/15091144_2016. ylhizmetiieitimplan.rar adresinden 01/03/2016 tarihinde erişilmiştir.

Salimi, L., ve Ghonoodi, A. (2012). The study of functional elements of management system in smart Schools: World Conference on Learning, Teaching & Administration Procedia: Social and Behavioral Science, 31, 140-144

Salamon, S. (1992). Industrial Relations: Theory and Practices, NY: Prentice Hall.

Soysal, A. (1989). Bilgisayar Destekli Yönetim Sistemleri, İstanbul: MESS Yayınları.

Stuart, L. H., Mills, A. M., ve Remus, U. (2009). School leaders, ICT competence and championing innovations. Computers & Education, 53(3), 733-747.

Thomas, W. R. (1999). Educational Technology: Are School Administrators Ready for It? Atlanta: Southern Educational Board.

Turan, S. (2002), Teknolojinin Okul Yönetiminde Etkin Kullanımında Eğitim Yöneticisinin Rolü, Eğitim Yönetimi Dergisi, 30, 271-281.

Willmott H., & Murray F., 2001. Information Technology and Organizations, Strategies, Networks and Integration. Ed. B. P. Bloomfield, Coombs R., Knights S., Litter D. Putting Information Technology in its Place: Towards Flexible Integration in the Network Age", New York: Oxford University Press.

Visscher, A., Wild, P., Smith, D., ve Newton, L. (2003). Evaluation of the implementation, use and effects of a computerised management information system in English secondary schools. British journal of educational technology, 34(3), 357-366.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, C. (1988). Bilgi İşlem ve Yönetim Bilgi Sistemi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.

Yılmaz, A. (2005). Eğitim Yönetiminde Bilgisayarlardan Faydalanmanın Avantajları ve Dezavantajları. Milli Eğitim Dergisi, 166, 72-81.

Yu, C., ve Durrington, V. A. (2006). Technology standards for school administrators: An analysis of practicing and aspiring administrators' perceived ability to perform the standards. NASSP Bulletin, 90(4), 301-317.

(15787) Ortaöğretim Öğretmenlerinin İş Yeri Arkadaşlık Algısı ve İş Doyumu İle İlişkisi

TUBA YAVUZKURT
TÜRKMEN MAH.

ERKAN KIRAL
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplumsal bir varlık olan insanın bu varlığını nitelikli bir biçimde devam ettirebilmesi için başkaları ile ilişki içerisinde olması gerekmektedir. Zaman içinde bu ilişki arkadaşlığa dönüşmektedir. Günümüzde kişiler uzun saatler boyunca iş yerlerinde çalışmak zorundadır. Çalışma ortamı zamanla ortak değerlerin, güven duygusunun ve karşılıklı bağlılığın geliştiği bir ortama dönüşmektedir. Bu ortam içinde çalışan kişiler örgütün kültüründen, ikliminden, iletişimin çeşitliliğinden de etkilenmektedir. Ayrıca, kadın iş gücünün de artık çalışma hayatında yer aldığı yirmi birinci yüzyılda, hem kadınlar hem de erkekler sosyalleşmek için iş yerlerinde arkadaşlık kurma eğilimindedir. Bunun yanı sıra, iş yeri arkadaşlığı, örgütsel bağlılığı, iş doyumunu, performansı da arttırarak kişiyi daha mutlu, başarılı hale dönüştürmektedir. İş yeri arkadaşlığı; karşılıklı güven, bağlılık, karşılıklı hoşlanma, paylaşılan ilgiler ve değerleri içine alan, özel olmayan, gönüllü iş yeri ilişkisidir. İş yeri arkadaşlığı olgusu; sadece örgütlerde bulunan kişiler arasındaki dostça davranışların ötesindedir. Sadece karşılıklı ahbaplık değil, güven, hoşlanma ve ortaklaşa paylaşılan ilgiler ya da değerlerdir. Kısaca; "iş yeri arkadaşlığı" resmi olmayan ve kişiyle ilgili iş yeri ortamındaki etkileşimler olarak tanımlanabilir (Berman, West ve Richter, 2002: 218).Sosyal bir varlık olan insanın toplum içinde kabul görmesi, bireye, ait olma duygusu kazandırmaktadır. İş yeri arkadaşlığı iş yeri ilişkilerinden iki temel özelliğiyle ayrılır. Bunlardan birincisi, bu ilişkiler doğası gereği "gönüllüdür". Bu arkadaşlığın başlaması, gelişmesi ve bozulması ilişkinin ortakları tarafından seçilmiş ve onların rehberliğinde ilerlemiştir. Bu ilişki örgütsel gereksinimler tarafından dayatılmış bir ilişki değildir. İkinci olarak, iş yeri arkadaşlığı "kişisel" dir. Yani, çalışanlar iş yeri arkadaşlıkları kurarken örgütün önceden belirlediği bazı kurallara göre arkadaşlıklar oluşturmazlar. Arkadaşlık kuracakları kişiyi, bir bütün olarak tüm özellikleriyle kabul edip arkadaşlık ilişkilerini ona göre oluştururlar (Rawlings, 1992; Sias ve Chaill, 1998). İnsanlar, iş yerinde birbirlerinden işin tamamlanması, görevlerin becerilmesi, iş arkadaşlarıyla sorunların idare edilmesi, astlar, üstler ya da müşteriler gibi işle ilgili çeşitli konularda; yardım, destek ve rehberlik alabilirler (Hamilton, 2007). Bununla birlikte çalışanlar bunun tam tersi bir durumda yaşayabilirler. Doğal olarak iş yerindeki bu durum çalışanların işine karşı doyum sağlayıp sağlayamama durumunu etkileyebilir. Okray Kocabıyık ve Çakıcı'ya (2008: 133) göre iş doyumu, bireyin işiyle alakalı her türlü değerinin, çalıştığı işten karşıladığını algılaması ve tüm bu değerlerin kişinin ihtiyaçları ile örtüşmesi olarak tanımlanmaktadır. Kısaca çalışanın işini değerlendirmesi sonucu elde ettiği olumlu duygular iş doyumu; olumsuz duygular ise iş doyumsuzluğu olarak tanımlanabilir (Diri ve Kıral, 2016). Çalışanlar yaşamlarının büyük bir kısmını çalıştıkları örgütlerde geçirmektedirler. Bu da çalışanların işlerinden elde ettikleri doyumun ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Gelişen dünyada var olan örgütlerin amacı sadece ürünün miktarını ve kalitesini arttırmak değil, aynı zamanda çalışanların işlerinden elde ettikleri doyumu da arttırmaktır. Bu çalışmanın amacı da, ortaöğretim öğretmenlerinin iş yeri arkadaşlık algısı ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

Araştırma Yöntemi

Ortaöğretim öğretmenlerinin iş yeri arkadaşlık algıları ve iş doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan araştırmanın modeli, nedensel karşılaştırmalı ve ilişkisel taramadır (Balcı, 2009: 236-237; Karasar, 2014: 76-89).). Araştırmanın çalışma evrenini; 2015-2016 öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan kamu ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, araştırma izni alınan 17 okuldan tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 269 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgiler Formu; Neilsen, Jex ve Adams (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Kıral (2016a) tarafından uyarlanan "İş yeri Arkadaşlık Ölçeği" ve Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen, kısa formunun Türkçe'ye uyarlanması, Baycan (1985) tarafından yapılan Minnesota İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. "İş Yeri Arkadaşlık Ölçeği'nin" geçerlik ve güvenirlik çalışması bu çalışma için de yapılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS 21 (Statistical Package Program for Social Sciences) ve Lisrell 8.4 programları kullanılmıştır.Öğretmenlerin iş yeri arkadaşlık algısı ve iş doyumu düzeyleri, ortalama ve standart sapma ile; öğretmenlerin iş yeri arkadaşlık algısının bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, branş vb.) göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği normallik koşullarını sağladığı durumlarda parametrik fark testleri (t-testi ve ANOVA) ve normallik koşullarını sağlamadığı durumlarda ise parametrik olmayan fark testi (Mann-Whitney U) ile bulunmuş, ANOVA testinde ortaya çıkan farkın hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak amacıyla tamamlayıcı hesaplama tekniklerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin iş yeri arkadaşlık algı düzeyleri ile iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile sınanmıştır. İş doyumunun iş yeri arkadaşlık algısı üzerindeki etkisi ise çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık .05 düzeyinde sınanmıştır.

İş yerinde geçirilen uzun saatler, yoğun çalışma programları, grupla çalışmanın örgüt faaliyetleri ve çıkarları için ne denli önemli olduğunun algılanması ve bu nedenle desteklenmesi, örgütlerde arkadaşlık ilişkilerinin dikkate alınmasına sebep olmaktadır. İşyerlerinde çeşitli düzeylerde arkadaşlıklar oluşturulabilmektedir. Ast pozisyonundakiler üstlerle, ya da tam tersi veya çalışma arkadaşlarının birbirleriyle kurdukları arkadaşlıklara rastlanmaktadır. Bunlar, hem bireylerin kariyerlerine, performanslarına, güdülenmelerine hem de örgüt iklimine, örgütsel performansa farklı etkilerde bulunabilmektedir (Günlü, Dönmez, Miral ve Ömüriş, 2010: 132). İş yeri arkadaşlığı kavramı batı alan yazınında Sias ve Cahill tarafından ilk defa 1998 yılında yaptıkları çalışmada derinlemesine incelenmiş bir kavramdır (Çalışkan, 2011: 80). Berman, West ve Richter (2002) iş yeri arkadaşlığını; özel olmayan, gönüllü işyeri ilişkileri şeklinde tanımlamış; iş yeri arkadaşlığının da kendini; karşılıklı güven, bağlılık, karşılıklı hoşlanma, paylaşılan ilgiler ve değerler şeklinde gösterdiğini ifade etmişlerdir. Kram ve Isabella (1985), iş yerinde eş-düzey (akran) çalışanlar ile kurulan ilişki ve arkadaşlıkların, çalışanlar için bir duygusal destek mekanizması oluşturduğu ve geleneksel danışmanlık ve mentorluk rollerinin yerini aldığını belirtmektedir. Nitekim söz konusu araştırmacılar, çalışanlar için içsel bir ödül olması, iş ile ilgili stresi azaltması ve dengelemesi, iş doyumunu arttırması ve işgücü devir oranını düşürmesi gibi nedenlerle iş yeri arkadaşlıkları ve bu yakın ilişkilerin gelişmesini sağlayan öncelleri incelemek gereğinin altını çizmektedirler. Öyle ki son zamanlarda yapılan araştırmalar, pek çok yakın arkadaşlığın, var olan resmi ilişkilerden ve mekânlardan evrildiğini ve bu ilişkilerin örgütsel ortamlarda oluştuğunu ortaya çıkarmaktadır (Song, 2005; Akt. Morrison, 2004: 114). İş yeri arkadaşlığının arkadaşlık fırsatı ve egemen olan arkadaşlık olarak iki boyutta ele alındığı görülmektedir. Hackman ve Lawler (1971) "arkadaşlık fırsatı" boyutunu çalışanların birbirleriyle resmi olmayan ilişkiler kurmak için konuşmalarına, çalıştıkları işin ne derecede izin verdiğini ortaya koymak ve arkadaşlığın işteki etkililiğini incelemek için geliştirmişlerdir (Akt. Morrison, 2005: 13). Nielsen ve diğerleri (2000), ise "egemen olan arkadaşlık" boyutunu örgütte iş yeri arkadaşlığının varlığını tespit etmeye yönelik olarak geliştirmişlerdir. İş doyumu dendiği zaman, çalışanın yaptığı işten elde ettiği maddi kazanç, birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğu iş arkadaşları ve sonunda ortaya çıkardığı eserden duyduğu haz akla gelir. Çalışanın harcadığı emek sonucunda ortaya çıkardığı elle tutulur ve gözle görülür durumdaki eseri sonucunda duyacağı gurur o kişi adına büyük bir doyum kaynağı olabilir (Eren, 2014: 202). İş doyumunu etkileyen faktörler çok çeşitlidir. Bunlar genel olarak; işin niteliği, ödeme, yükselme olanağı, övülmek, çalışma koşulları, denetim, birlikte çalışılan işgörenler, örgüt ve yönetim, örgütün iklimi, çalışanın kişiliği şeklinde gruplandırılabilir (Başaran, 2008: 265). Bununla birlikte iş doyumunu etkileyen bireysel faktörler de vardır. Bunlar bireylerin bir takım özelliklerine göre farklılık gösteren; yaş, cinsiyet, tecrübe, eğitim durumu gibi hususlardır. Ancak belirtilmesi gereken en önemli husus her bireyin farklı kişilik yapısında oluşu ve bu nedenle farklı beklenti ve isteklere sahip olmasıdır. Dolayısıyla iş doyumu kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir (Aydın, 2006, Akt. Teltik, 2009: 13). Eğitimin en temel taşı olan öğretmenlerin, iş doyumlarının yüksek olması eğitimin kalitesini arttırmak için son derece önemlidir. Öğretmenlerin görev tanımlarında yer alan bütün şartları yerine getirebilmeleri, sorumluluklarını başarmaları için en gerekli şey hiç kuşkusuz mesleklerinden elde ettikleri doyumdur (Bektaş, 2003, Akt. Gençtürk ve Memiş, 2010: 1040). İş yeri arkadaşlığının örgütsel çıktılarına bakıldığında; özellikle çalışanın performansı, iş stresi, çalışanın tutumu, eleştirel ve yaratıcı düşünmesi, çalışanın işle ilgili doyumu, bağlılık ve işten ayrılma oranının düşmesi şeklinde pozitif olarak etkilediği görülmektedir (Amjad, Sabrı, Ilyas ve Hameed, 2015: 304). Özellikle öğretmenlik gibi toplum önünde olan ve insanlara rol model davranışlar sergilemesi gereken bir mesleğin çalışanlarının arkadaşlıklarının ne düzeyde olduğu ve bunun onların iş doyumu ile nasıl bir ilişki içerisinde olduğunun ortaya çıkarılması önem taşımaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaöğretim öğretmenlerinin en yüksek düzeyde "arkadaşlık fırsatı", sonra "egemen olan arkadaşlık" algısına sahip oldukları, "genel arkadaşlık" algısının ortalamadan yüksek olduğu bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin arkadaşlık fırsatı algısının, erkek öğretmenlerden; bekârların arkadaşlık fırsatı algısının, evlilerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu; öğretmenlerin en çok içsel doyum sağladığı, bunu genel ve dışsal doyumun takip ettiği saptanmıştır. 35 yaş altı ile 46-50 yaş grubu içinde bulunan öğretmenlerin içsel, dışsal ve genel doyum düzeylerinin, diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu ; 5 yıl ve altında kıdeme sahip olan öğretmenlerle, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin; içsel, dışsal ve genel doyum düzeylerinin, diğer kıdeme sahip olan öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. İş doyumu ile genel iş yeri arkadaşlık algısı ve arkadaşlık fırsatı boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde, egemen olan arkadaşlık ile de yine pozitif yönde düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Arkadaşlık fırsatı boyutunun iş doyumunu genel ve boyutlar bazında pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : İş yeri Arkadaşlığı, İş Doyumu, Öğretmen, Ortaöğretim

Kaynakça

Amjad, Z., Sabri, P.S.U., Ilyas, A., Hameed, A. (2015). Informal relationship at work place and employee performance: a study of employees private higer education sector. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 9(1), 303-321.

Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akadem.

Başaran, İ. E. (2008).*Örgütsel Davranış, İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Ekinoks.

Baycan, A. (1985). *Analiysis of several aspects of job satisfaction between different occupational groups.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Berman, E. M., West, J. P. & Richter, M. N. (2002). Workplace relations: friendship patterns and consequences (According to managers). *Public Administration Review,* 62(2), 217-230. Retrived April 20, 2016, from https://www.researchgate.net/publications/24938547

Çalışkan, S.C. (2011). Çalışanların psikolojik güçlendirme algıları üzerinde işyeri arkadaşlıkları ve örgütsel iletişimin etkisi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 77-92.

Diri, S. ve Kıral, E. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumunun mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(39), 125-149.

Eren, E. (2014). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (9.baskı) İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik açıdan incelenmesi. *Elementary Education Online*, 9(3), 1037-1054.

Günlü, E., Dönmez, B., Miral, C. ve Ömüriş, E. (2010). *Üstleri ile yaşadıkları işyeri arkadaşlıklarının seyahat acentesi çalışanlarının performansına etkisi*. Sözel Bildiri,V. Lisansüstü Turizm Öğrencileri Araştırma Kongresi, Nevşehir, 131-151.

Hamilton, E. A. (2007). *Firm friendship: Examining functions and outcomes of workplace friendship among law firm associates*, Unpublished doctoral dissertation, Boston College.

Karasar, N. (2014) *Bilimsel Araştırma Yönetimi*. (26.baskı) Ankara: Nobel Yayınevi.

Kram, K. & Isabella, L. (1985). "Mentoring alternatives: the role of peer relationships in career development". *Academy of Management Journal*, 28 (1),110-132.

Morrison, R. L. (2004). Informal relationships in the workplace: associations with job satisfaction, organizational commitment and turnover ıntentions. *New Zealand Journal of Psychology*, 33(3), 114-128.

Morrison, R. L. (2005 *). Informal relationships in the workplace: associations with job satisfaction, organizational commitment and turnover ıntentions*. Unpublished doctoral dissertation, Massey University.

Nielsen, I. K., Jex, S. M. & Adams, G. A. (2000). Development and validation of scores on a Two-Dimentional Workplace Friendship Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 60(4), 628-643.

Okray Kocabıyık, Z. ve Çakıcı, E. (2008). Sağlık çalışanlarında tükenmişlik ve iş doyumu. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9 (3), 132-138.

Rawlings, W. K. (1992). *Friendship Matters: Communication, Dialectics, and the Life Course*. New York: Aldine DeGruyter.

Sias, P.M. & Cahill, D.J. (1998). "From coworkers to friends: the development of peer friendships in the workplace". *Western Journal of Communication*, 62 (3), 273-299.

Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Weiss, D. J., England, G. W. & Lofquist, L. H. (1967). Manual for The Minnesota Satisfaction Questionnaire, (22), Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, Minneopolis: University of Minnesota, Industrial Relations Centre.

(15861) Öz Yeterliğin İş Doyumu, Örgütsel Bağlılık, Motivasyon ve İşe Sargınlıktaki Rolü

SELÇUK DEMİR

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Öz yeterlik, bireylerin belli görevleri yerine getirme ve hedeflere ulaşma yeterliklerine ilişkin inançlarıdır (Bandura, 2002; Hefferon ve Boniwell, 2011; Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005). Diğer bir ifade ile öz yeterlik, bireylerin tutum, davranış ve performanslarını etkileyen önemli bir kişisel özelliktir (Bandura, 2002). Öz yeterlik düzeyleri yüksek olan bireylerin zor ve belirsiz görevleri yapabilme ve zorluklarla baş edebilme konusundaki yetkinliklerine olan inancı öz yeterlik düzeyleri düşük olan bireylere göre daha fazla olduğu bilinmektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Öz yeterlik kavramı öğretmenlerin iş doyumu, örgütsel bağlılık, motivasyon ve işe sargınlık gibi işle ilişkili seçkin performans değişkenlerini etkilemektedir. Yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olan öğretmenler öğretme ve zorluklarla başa çıkabilmede iyi derecede mesleki yeterliklere sahip olurlar. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri arttırılarak potansiyellerinin tamamına ulaşmaları sağlanabilir.

Önceki çalışmalar öz yeterliğin pozitif tutumlar oluşturma ve negatif tutumlarla baş edebilmede etkili stratejiler sunan harika bir örgütsel kolaylaştırıcı olduğunu göstermektedir (Betoret ve Artiga, 2010). Öğretmenlerin öz yeterlik algıları sınıf içerisindeki tutum ve davranışları üzerinde etkiye sahiptir. Öz yeterlik inançları öğretmenlerin öğretmeye harcadıkları enerjiyi, belirledikleri hedefleri ve öz güven algılarını etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). İlgili alan yazın incelendiğinde, öz yeterliğin; iş doyumu (Caprara vd., 2006; Gkolia, Belias ve Koustelios, 2014), örgütsel bağlılık (Busch, Fallan ve Pettersen, 1998), motivasyon (Rosario, Blas ve Valle, 2009; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; Woolfolk ve Hoy, 1990) ve işe sargınlık (Yang, Kao ve Huang, 2006) ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Kişilerin sahip oldukları olumlu ya da olumsuz duygular birlikte görev yaptıkları diğer kişilere de bulaşabilmektedir. Öğretmenlerin olumlu duygusal durumlar içinde bulunmaları ve olumlu tutumlara sahip olmaları, diğer öğretmenleri ve öğrencileri ilgilendirmekte, okuldaki bütün bireylerin tutum ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, bazı olumlu tutumları (iş doyumu, örgütsel bağlılık, motivasyon ve işe sagınlık) nasıl etkilediğinin ve bu olumlu tutumları arttırma konusunda öz yeterliğin nasıl bir rolü olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada birarada incelenen bu değişkenler, örgütlerde bireysel ve örgütsel çıktılar elde etmede oldukça önemlidir. Bu çalışmanın teorik ve pratik olarak öğretmenlerin mevcut durumlarına ilişkin daha iyi anlayış sunması beklenmektedir. Ayrıca, bu araştırma alternatif teorik modeller üretilmesine olanak sağlamaktadır. Araştırmanın diğer bir önemli yönü de, alan yazında öz yeterlik ile iş doyumu, örgütsel bağlılık, motivasyon ve işe sagınlık gibi performans değişkenlerinin bir arada tek bir modelde incelendiği bir araştırmaya rastlanmamış olmasıdır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın çalışma evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılında Hatay il merkezindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerdir. Bu araştırmada seçkisiz olarak belirlenen grupların örneklem için seçilmesi olarak tanımlanan küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Hatay il merkezindeki her ortaokul bir küme kabul edilip okullar tesadüfî olarak seçilmiştir. Örnekleme alınan 33 ortaokulda görev yapmakta olan 321 öğretmen bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem sayısı bu evren için %95 güven aralığında yeterli sayıdadır.

Veri toplama aracı olarak verilen ankette öz yeterliği ölçmek için, Schmitz ve Schwarzer (2000) tarafından geliştirilen ve Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .787 olarak bulunmuştur. İş doyumunu ölçmek için Karakuş ve Demir (2015) tarafından geliştirilen İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .782 olarak bulunmuştur. Örgütsel bağlılığı ölçmek için, Karakuş ve Aslan (2013) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .812 olarak bulunmuştur. Motivasyonu ölçmek için Gagné ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen ve Akbolat ve Işık (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .856 olarak bulunmuştur. İşe sargınlığı ölçmek için, Griffin ve diğerleri (2010) ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan İşe Sargınlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracının Cronbach Alfa katsayısı .803 olarak bulunmuştur. Verilere öncelikle açımlayıcı (SPSS ile), ardından doğrulayıcı faktör analizleri (AMOS ile) yapılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla analizler gerçekleştirilmiştir.

Kişilerin sahip oldukları olumlu ya da olumsuz duygular birlikte görev yaptıkları diğer kişilere de bulaşabilmektedir. Öğretmenlerin olumlu duygusal durumlar içinde bulunmaları ve olumlu tutumlara sahip olmaları, diğer öğretmenleri ve öğrencileri ilgilendirmekte, okuldaki bütün bireylerin tutum ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, bazı olumlu tutumları (iş doyumu, örgütsel bağlılık, motivasyon ve işe sagınlık) nasıl etkilediğinin ve bu olumlu tutumları arttırma konusunda öz yeterliğin nasıl bir rolü olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada birarada incelenen bu değişkenler, örgütlerde bireysel ve örgütsel çıktılar elde etmede oldukça önemlidir. Bu çalışmanın teorik ve pratik olarak öğretmenlerin mevcut durumlarına ilişkin daha iyi anlayış sunması beklenmektedir. Ayrıca, bu araştırma alternatif teorik modeller üretilmesine olanak sağlamaktadır. Araştırmanın diğer bir önemli yönü de, alan yazında öz yeterlik ile iş doyumu, örgütsel bağlılık, motivasyon ve işe sagınlık gibi performans değişkenlerinin bir arada tek bir modelde incelendiği bir araştırmaya rastlanmamış olmasıdır. Araştırmanın çalışma evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılında Hatay il merkezindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerdir. Bu araştırmada seçkisiz olarak belirlenen grupların örneklem için seçilmesi olarak tanımlanan küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Hatay il merkezindeki her ortaokul bir küme kabul edilip okullar tesadüfî olarak seçilmiştir. Örnekleme alınan 33 ortaokulda görev yapmakta olan 321 öğretmen bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem sayısı bu evren için %95 güven aralığında yeterli sayıdadır. Veri toplama aracı olarak verilen ankette Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, İş Doyumu Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Motivasyon Ölçeği ve İşe Sargınlık Ölçeği kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi sonucunda ortaya çıkan ve en iyi uyum indekslerini üreten yapısal modele göre; öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeyi arttıkça, iş doyumu, örgütsel bağlılık, motivasyon ve işe sargınlık düzeyleri artmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları iş doyumunun ve örgütsel bağlılığın kısmı aracılık etkisi ile motivasyon düzeylerini arttırmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları iş doyumu ve motivasyonun tam aracılık etkisiyle işe sargınlık düzeylerini arttırmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları örgütsel bağlılık ve motivasyonun tam aracılık etkisi ile işe sargınlık düzeylerini arttırmaktadır. Öz yeterlik, örgütsel bağlılık ve motivasyonun tam aracılık etkisiyle öğretmenlerin işe sargınlıklarını arttırmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler; sahip oldukları öz yeterlik düzeyleri arttıkça, psikolojik olarak daha güçlü hale gelmekte ve çalıştıkları okullarında olumlu tutum ve davranışlara sahip olmaktadır. Öğretmenlerin iş içinde olumsuz duyguları daha az hissetmelerini ve daha olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamak isteyen okul yöneticilerinin, öğretmenlerin öz yeterliklerini güçlendirme ve geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmasında fayda görülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapısal eşitlik modellemesi sonucunda ortaya çıkan ve en iyi uyum indekslerini üreten yapısal modele göre; öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeyi arttıkça, iş doyumu, örgütsel bağlılık, motivasyon ve işe sargınlık düzeyleri artmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları iş doyumunun ve örgütsel bağlılığın kısmı aracılık etkisi ile motivasyon düzeylerini arttırmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları iş doyumu ve motivasyonun tam aracılık etkisiyle işe sargınlık düzeylerini arttırmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları örgütsel bağlılık ve motivasyonun tam aracılık etkisi ile işe sargınlık düzeylerini arttırmaktadır. Öz yeterlik, örgütsel bağlılık ve motivasyonun tam aracılık etkisiyle öğretmenlerin işe sargınlıklarını arttırmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler; sahip oldukları öz yeterlik düzeyleri arttıkça, psikolojik olarak daha güçlü hale gelmekte ve çalıştıkları okullarında olumlu tutum ve davranışlara sahip olmaktadır. Öğretmenlerin iş içinde olumsuz duyguları daha az hissetmelerini ve daha olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamak isteyen okul yöneticilerinin, öğretmenlerin öz yeterliklerini güçlendirme ve geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmasında fayda görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öz yeterlik, iş doyumu, örgütsel bağlılık, motivasyon, işe sargınlık.

Kaynakça

Akbolat, M. ve Işık, O. (2012). Sağlık çalışanlarının duygusal zeka düzeylerinin motivasyonlarına etkisi. *Dpujss, 32*(1), 109-124.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied Psychology: An International Review, 51,* 269–290.

Betoret, F.G., & Artiga, A.G. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(2), 637-654.

Busch, T., Fallan, L., & Pettersen, A. (1998) Disciplinary differences in job satisfaction, self-efficacy, goal commitment and organisational commitment among faculty employees in norwegian colleges: An empirical assessment of indicators of performance. *Quality in Higher Education, 4*(2), 137-157, DOI: 10.1080/1353832980040204

Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*, 473–490.

Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M., Aubé, C., Morin, E. & Angela, M. (2010). The motivation at work scale: Validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement, 70*(4), 628-646.

Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and self-efficacy: A review. *European Scientific Journal,10*(22), 321-342.

Griffin, M. L., Hogan, N. L., Lambert, Eric G., Tucker-Gail, K. A., & Baker, D. N. (2010). Job involvement, job stress, job satisfaction, and organizational commitment and the burnout of correctional staff. *Criminal Justice and Behavior*, 37, 239-255.

Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). Positive psychology: Theory, research and applications. New York: Mc Graw-Hill Open International Publishing Ltd., First edition.

Karakuş, M., & Aslan, B. (2009). Teachers' commitment focuses: A three dimensioned view, *Journal of Management Development*, 28, (5), 425–438.

Karakuş, M. ve Demir, S. (2015). Psikolojik sermaye ile iş doyumu, örgütsel bağlılık, motivasyon ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki. *10.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi (7-9 Mayıs) bildirileri*. Ankara: Pegem Akademi.

Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The journal of Psychology, 139*(5), 439-457.

Rosario, P., Blas, R., & Valle, A. (2009). Teachers' self-efficacy, motivation and teaching strategies. *Escritos de Psicología, 3*(1), 1-7.

Schmitz, G.S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Langsschnitt befunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14* (1), 12-25.

Tschannen-Moran, M., &Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783−805.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*, 202-248.

Tümkaya, S., Çam, S., & Çavuşoğlu, I. (2009). Tükenmişlik ölçeği kısa versiyonu'nun .Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalısması. *C.U. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18* (1), 387–398.

Woolfolk, A. E., & Hoy,W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*, 81−91.

Yang, H.L., Kao, Y.H., & Huang, Y.C. (2006). The job self-efficacy and job involvement of clinical nursing teachers. *Journal of Nursing Research, 14*(3), 237-249.

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.

(15927) Sosyal Adalet Liderliği ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişki

SUZAN CANLI
ALTINŞEHİR ORTAOKULU

HASAN DEMİRTAŞ
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yabancılaşma insanın insani özelliklerden uzaklaşması, öz niteliklerini kaybetmesi; insanın doğal, psikolojik, kültürel ve toplumsal boyutlarının parçalanması; toplumsal ilişkilerde insanların birbirinden kopması ve uzaklaşmasıdır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Yabancılaşma can sıkıntısı, kin, ilgisizlik, soğukluk, protesto etmek, geri çekilmek, isyan, başarısızlık, suçluluk, kayıtsızlık ve kötümserlik ile nitelendirilebilir. Bu tür duygular yabancılaşmış öğrencinin okulla uyumlu ilişkiler kurmasını engelleyebilir (Bardsley, 1976). Bununla birlikte yabancılaşma öz yalıtım, başarısızlık, devamsızlık ve okulu bırakma gibi olumsuz öğrenci davranışlarıyla ilişkilidir (Mau, 1992, akt. Rovai ve Wighting, 2005). Eğitim ve öğretim faaliyetlerine yabancılaşan öğrenciler öğretilen konunun toplumsal çevre ile bağlantısını kuramamakta, öğrenmeye karşı isteksiz olmaktadır. Bu isteksizlik öğrencilerin başarısız olmalarına, kendilerini değersiz görmelerine ve suçluluk duygusuyla dolmalarına neden olmaktadır. Bu öğrenciler umursamaz ve öfkeli davranışlar sergilemekte, okula gitmek istememekte, okula gittiğinde kendilerini engellenmiş ve özgürlükleri kısıtlanmış olarak hissetmektedirler (Tripayhy, 1986, akt. Şimşek, Abuzar, Yegin, Şimşek, Demir, 2015). Bu bağlamda okula yabancılaşan öğrencilerin okula karşı olumsuz algılara sahip olduğu ifade edilebilir. Eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğrencilerin bu olumsuz algıları eğitim örgütlerinin amaçlarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesini engelleyebilir (Çağlar, 2012).

Öğrencilerin okula yönelik algıları okulun fiziki durumu, öğrencilerin birbirleriyle ilişkileri, öğretmenleriyle ilişkileri, öğretmenlerin kişilikleri, eğitim öğretim yöntemleri vb. pek çok etkenle ilişkili olabileceği gibi okul yöneticisinin liderlik biçimi ile de ilişkili olarak görülebilir. Nitekim yapılan araştırmalarda, liderliğin öğrenci çıktılarını doğrudan çok az miktarda etkileyebildiği belirlenirken dolaylı olarak daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak okul müdürünün liderlik biçemleri öğrenci çıktılarını farklı düzeylerde etkileyebilmektedir. Yapılan araştırmalarda çoğunlukla öğretimsel ve dönüşümsel liderliğin öğrenci çıktılarıyla ilişkisi incelense de (Robinson, Lloyd, Rowe, 2008) günümüzde sıklıkla vurgulanan sosyal adalet liderliğinin öğrenci çıktılarıyla ilişkisinin incelenmesi önemli görülmektedir. Nitekim sosyal adalet liderliğinin öğrencilerin okula ilişkin algılarının biçimlenmesinde önemli bir etken olduğu belirlenmiştir (Özdemir, 2017).

Sosyal adalet liderliği "tarih boyunca ya da günümüzde ırk, sınıf, cinsiyet, yetersizlik, cinsel yönelim gibi marjinalleştirme durumlarını liderlik eylemlerinin ve vizyonlarının merkezine alma ve bu tür grupları destekleyici uygulamalarda bulunmadır." (Theoharis, 2007: 223). Bu açıdan sosyal adalet liderleri marjinal grupların yaşamlarına, eğitimde fırsatların ve çıktıların eşitsizliğine odaklanmaktadır. Sosyal adalet liderleri eylem odaklı, dönüştürücü, kararlı, tutarlı, katılımcı, demokratik, yardımsever, ilgili ve düşüncelidir (Furman, 2012). Sosyal adalet lideri olarak okul müdürü okuldaki tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatlarının sunulması ve tüm öğrencilerin başarılarının artırılması için gerekli koşulları oluşturur, hak ve adalet konusunda hassas olup bu yönde davranışlar sergilerler, katılımcı ve demokratik uygulamalarıyla öğrencileri karar sürecine katarlar (Özdemir ve Kütküt, 2015).

Bu araştırmada okula yabancılaşmanın okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile ilişkisi incelenecektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin sosyal adalet liderliğine ve okula yabancılaşmaya ilişkin algıları ne düzeydedir?

2. Öğrencilerin sosyal adalet liderliğine ve okula yabancılaşmaya ilişkin algılarında cinsiyet, okulun sosyoekonomik düzeyi ve öğrencilerin sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

3. Öğrencilerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları ile okula yabancılaşmaya ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Öğrencilerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları okula yabancılaşmaya ilişkin algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada öğrencilerin okula yabancılaşmaya ve sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının düzeyini belirleme açısından betimsel tarama; okula yabancılaşma ve sosyal adalet liderliğinin cinsiyet, okulun sosyoekonomik düzeyi ve öğrencilerin sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirleme açısından nedensel karşılaştırmalı model; okula yabancılaşma ve sosyal adalet liderliği arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirleme ve sosyal adalet

liderliğinin okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirleme açısından ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Özdemir ve Kütküt (2015) tarafından geliştirilen üç boyutlu (destek, eleştirel bilinç ve katılım) "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği" ile Sanberk (2003) tarafından geliştirilen dört boyutlu (güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık) "Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Küme örnekleme yönteminde öncelikle büyük kümeler, ikinci aşamada ise küçük kümeler basit yansız ya da tabakalı örnekleme yolu ile seçilir. Bu örnekleme yöntemi birden çok aşamayı içerdiğinden çok aşamalı örnekleme yöntemi olarak da adlandırılmaktadır. (Balcı, 2001: 98-99). Araştırmada öncelikle liseler alt-orta ve üst sosyoekonomik düzeylerde kümelenmiş ve her bir düzeyden iki okul olmak üzere toplam 6 lise basit yansız örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Daha sonra her sınıf düzeyinde 1 sınıf basit yansız örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmada 6 lisede 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda öğrenim gören toplam 610 lise öğrencisine ölçekler uygulanmıştır. Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılının 1. Döneminde toplanmış olup alınan ölçeklerden eksik ve hatalı doldurulmuş ölçekler ayıklanarak kalan ölçekler üzerinden elde edilen veriler analiz edilecektir. Araştırmada veriler incelenerek verilerin analizinde uygun olan parametrik veya non-parametrik analizler kullanılacaktır.

Bu araştırmada okula yabancılaşmanın okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile ilişkisi incelenecektir. Bu amaçla "Öğrencilerin sosyal adalet liderliğine ve okula yabancılaşmaya ilişkin algıları ne düzeydedir?, Öğrencilerin sosyal adalet liderliğine ve okula yabancılaşmaya ilişkin algılarında cinsiyet, okulun sosyoekonomik düzeyi ve öğrencilerin sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?, Öğrencilerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları ile okula yabancılaşmaya ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?,Öğrencilerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları okula yabancılaşmaya ilişkin algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?" sorularına yanıt aranacaktır.

Araştırmada öğrencilerin okula yabancılaşmaya ve sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının düzeyini belirleme açısından betimsel tarama; okula yabancılaşma ve sosyal adalet liderliğinin cinsiyet, okulun sosyoekonomik düzeyi ve öğrencilerin sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirleme açısından nedensel karşılaştırmalı model; okula yabancılaşma ve sosyal adalet liderliği arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirleme ve sosyal adalet liderliğinin okula yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirleme açısından ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Özdemir ve Kütküt (2015) tarafından geliştirilen üç boyutlu (destek, eleştirel bilinç ve katılım) "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği" ile Sanberk (2003) tarafından geliştirilen dört boyutlu (güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık) "Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmada 6 lisede 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda öğrenim gören toplam 610 lise öğrencisine ölçekler uygulanmıştır. Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılının 1. Döneminde toplanmış olup alınan ölçeklerden eksik ve hatalı doldurulmuş ölçekler ayıklanarak kalan ölçekler üzerinden elde edilen veriler analiz edilecektir. Araştırmada veriler incelenerek verilerin analizinde uygun olan parametrik veya non-parametrik analizler kullanılacaktır.

Araştırmada öğrencilerin okula yabancılaşmaya ilişkin algılarının "Katılmıyorum", sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının "Çok az katılıyorum" düzeyinde olacağı beklenmektedir. Cinsiyet açısından okula yabancılaşmaya ilişkin algılarında anlamlı farklılık bulunmayacağı, sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarında anlamlı farklılık bulunacağı beklenmektedir. Okulun sosyoekonomik düzeyi açısından okula yabancılaşmaya ve sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarında anlamlı farklılık bulunacağı beklenmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyi açısından okula yabancılaşmaya ilişkin algılarında anlamlı farklılık bulunacağı, sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarında anlamlı farklılık bulunmayacağı beklenmektedir. Öğrencilerin sosyal adalet liderliğne ve okula yancılaşmaya ilişkin algıları arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin bulunacağı beklenmektedir. Öğrencilerin sosyal adalet liderliği algılarının okula yabancılaşmaya ilişkin algılarını yordayacağı beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğrencilerin okula yabancılaşmaya ilişkin algılarının "Katılmıyorum", sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının "Çok az katılıyorum" düzeyinde olacağı beklenmektedir. Cinsiyet açısından okula yabancılaşmaya ilişkin algılarında anlamlı farklılık bulunmayacağı, sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarında anlamlı farklılık bulunacağı beklenmektedir. Okulun sosyoekonomik düzeyi açısından okula yabancılaşmaya ve sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarında anlamlı farklılık bulunacağı beklenmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyi açısından okula yabancılaşmaya ilişkin algılarında anlamlı farklılık bulunacağı, sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarında anlamlı farklılık bulunmayacağı beklenmektedir. Öğrencilerin sosyal adalet liderliğne ve okula yancılaşmaya ilişkin algıları arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin bulunacağı beklenmektedir. Öğrencilerin sosyal adalet liderliği algılarının okula yabancılaşmaya ilişkin algılarını yordayacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okula yabancılaşma, liderlik, sosyal adalet liderliği, öğrenci, okul müdürü.

Kaynakça

Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem Akademi.

Bardsley, W. N. (1976). *Student alienation and commitment to school: A multivariate analysis of effects of home and school environments.* Unpublished Doctoral thesis, Australian National University.

Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(166), 195-205.

Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation program. *Educational Administration Quarterly, 48*(2) 191 -229, doi: 10.1177/0013161X11427394.

Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *42*(191), 267-281. doi: http://dx.doi.org/10.15390/ EB.2017. 6281.

Özdemir, M. ve Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 201-218.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly ,* 44(5), 635-674.

Rovai, A. P. & Wighting, M. J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *Internet and Higher Education 8*, 97–110.

Sanberk, İ. (2003). *Öğrenci yabancılaşma ölçeği (Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Şimşek, H., Abuzar, C., Yegin, İ. H., Şimşek, S. ve Demir, A. (2015). Okula yabancılaşma ölçeği. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *16*(1), 309-322.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly , 43*(2), 221-258.

Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(2), 314-333.

(15936) Öğretmen ve Yöneticilerin Canlandırıcı Liderliğe İlişkin Görüşleri

SERDAR OZCETİN
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

MUALLA AKSU
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Tonguç (1998), "Eğitim Yolu ile Canlandırılacak Köy" başlıklı eserinde canlandırma davasını eski okulla yeni okul davası olarak görmüş ve okulun yenileşmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Kentte ya da köyde eskimiş okul, çeşitli açılardan değerini kaybetmiş, öğrencilerine ve çevresine yarar sağlayamayan, hatta onlara yük olan veya zararı dokunan okul anlamına gelmektedir. Tonguç'un ifade ettiği gibi, eskiyerek değersizleşmiş, toplum için bir yük hâline gelmiş okulda çocukları eğitmeye çalışmanın bir anlamı olmayacaktır. Bu nedenle, eğitimcilerin eskimiş okulla yeni okul arasındaki farkları iyice tanıması, hiçbir fırsatı kaçırmadan okulu yenileştirmeye çalışması ve okulu eskitecek her türlü hareketlerden kaçınması beklenir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin ise, merkez örgütünün ağır bürokrasisi altında, gelişime kapalı, durağan, hantal ve günü kurtarma çabası içerisinde oldukları gözlenmektedir (Taşar, 2009; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Izgar, 2001; Kıran, 2001). Bir ülkenin geleceği olan gençlerin yetiştiği bu okulların durağanlıktan kurtarılması; öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin canlandırılmasını gerektirmektedir. Böyle bir canlanma, farklı bir liderlik anlayışını, canlandırıcı liderliği akla getirmektedir.

Hargreaves, Boyle ve Harris (2014) araştırmalarında daha yüksek amaçlara ve performansa götüren canlandırıcı liderliği oluşturan altı öğe (azimle hayal kurmak, yaratıcılık ve ters akış, rakiple işbirliği, itme ve çekme, anlamlı ölçüm, sürdürülebilir başarı) belirlemişlerdir. Bu süreçler; nereye gideceğine, oraya nasıl varacağına dair net bir yönerge belirlemeyi içeren bir bakış açısına sahip olmayı ve bu bakış açısına ilişkin bütün ekipte farkındalık yaratmayı içermektedir.

Canlandırıcı liderlik; içinde bulunduğu kurumun ve kurumdaki kişilerin daha iyiye ulaşması için ruhsal, duygusal ve ahlaki canlanış sağlamaktadır. Böylece işgörenlerin performansını artırmakta ve umutlarını canlandırarak zekâ ve yaratıcılıklarını geliştirmektedir. Canlandırıcı liderlik aynı zamanda güvenilir ilişkiler sağlayarak takım arkadaşlarının eksiklerini giderebilmektedir. Canlandırıcı liderler, rakipleriyle işbirliği yapıp mevcut durumdan daha iyisine ulaşmak için sürekli bir gelişim ve mücadele içinde olan kişilerdir. Canlandırıcı liderler, beklentilerin üstüne çıkmak amacıyla takım üyeleriyle işbirliği yaparak kurumdaki diğer kişileri de etkileyebilmektedir. Değerlendirme sürecinde de klasik ölçme-değerlendirme yöntemlerinin dışına çıkarak, değerlendirilecek kişilerle olumlu ve güçlü ilişkiler kurmaya çalışırlar. Canlandırıcı liderlik bir anlamda mümkün olmayan bir hayalin peşinde olmaktır. Bireyler bu canlandırıcı yolculuklarını, tamamen kendi sorumluluklarında görmez, ortaklaşa bir sorumluluk içerisinde amaçlarına ulaşma yolu olarak değerlendirirler (Hargreaves, Boyle ve Harris, 2014; Harris, 2015; Hargreaves ve Harris, 2015).

Bu bilgilerden yola çıkılarak, okullarda canlandırıcı liderliğin ne anlama geldiği konusunda bir araştırma planlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki canlandırıcı liderliğe ilişkin algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmen ve yöneticileri canlandıran durumlar nelerdir?

Öğretmen ve yöneticiler canlanma durumlarında neler hissetmektedirler? Okulda canlanmayı sağlayan kişiler kimlerdir?

Okulda canlanmayı sağlayan koşullar nelerdir?

Öğretmen ve yöneticilerin hayal kurma, ilham verici cümleler, yaratıcılık ve ters akış, rakiple işbirliği, itme-çekme, anlamlı ölçüm ve sürdürülebilir başarı hakkında görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, birden fazla katılımcının bir fenomeni nasıl deneyimlediklerini derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde açıklamak için nitel araştırma benimsenmiştir (Christensen vd., 2015, s.408; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.73-74). Bireylerin canlandırıcı liderlikle ilgili olarak ne yaşadıklarının ve bu deneyimi nasıl yaşadıklarının özünü anlamak (Moustakas, 1994, s.13) için, olgubilim (fenomenoloji) deseni ile derinlemesine bir anlayış kazanmak hedeflenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Antalya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 12 yönetici ve 12 öğretmen olmak üzere toplam 24 kişi oluşturmaktadır. Görüşlerini ayrıntılı biçimde aktararak olguların, olayların keşfedilmesi ve açıklanmasında yarar sağlayacak (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.107), canlandırıcı liderlikle ile ilgili yaşantıları olduğu düşünülen gönüllülere ulaşabilmek için amaçlı örnekleme yöntemi

kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme tekniği olarak da "araştırmacının problemi konusunda zengin bilgi kaynağı olabilecek birey ya da durumların saptanmasında etkili" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 111) olan "kartopu veya zincir" örnekleme tercih edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın katılımcılarının farklı branşlarda ve eğitim kademelerinde olmalarına özen gösterilmiştir.

Eğitim kurumlarında katılımcıların canlandırıcı liderlikle ilgili görüşlerini derinlemesine incelemek ve anlamak, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarmak (Yıldırım ve Şimşek, 2008 s.127), amacıyla yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu hazırlanmıştır. Bireysel görüşmeler, 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde, araştırmacı ve katılımcılar tarafından belirlenen yer (katılımcılara ait özel çalışma ortamı) ve zamanlarda bireysel olarak (yüz yüze) gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmeler, altı hafta içerisinde tamamlanmış ve her biri ortalama 40-50 dakika sürmüştür. Bireysel görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, deşifre edildikten sonra katılımcı teyidi alınmış, ardından NVIVO 11.0 Nitel Veri Analizi Paket Programına aktarılarak veri çözümlemeleri tamamlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik yaklaşımını eğitim kurumlarında nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymaktır. Araştırmada, birden fazla katılımcının bir fenomeni nasıl deneyimlediklerini derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde açıklamak için nitel araştırma benimsenmiştir. Bireylerin canlandırıcı liderlikle ilgili olarak ne yaşadıklarının ve bu deneyimi nasıl yaşadıklarının özünü anlamak için, olgubilim (fenomenoloji) deseni ile derinlemesine bir anlayış kazanılması beklenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 akademik yılında Antalya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden "araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey ya da durumların saptanmasında etkili" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 111) olan "kartopu veya zincir" örnekleme yoluyla seçilen 12 yönetici ve 12 öğretmen toplam 24 kişi oluşturmaktadır. Araştırma için yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, eğitim kurumlarının canlandırılması veya var olan canlılığın sürdürülebilmesinde yöneticilerin önemli bir rolü vardır. Yöneticiler, öğretmenlere destek olarak, yeni fikirleri teşvik ederek, güven ortamı oluşturarak, paydaşlar arasındaki işbirliğini geliştirerek, bürokratik işlemleri azaltarak okullarında canlanma yaratabilir ve sürdürülmesini sağlayabilirler. Gerek öğretmen gerekse yöneticiler, gösterdikleri başarıların takdir edilmesini beklemekte ve hak ettiklerini düşündükleri ödüllendirmelerin canlandırıcı etkisini hissetmektedirler. Canlandırma koşullarına sahip bir ortamda yönetici ve öğretmenler mutlu, heyecanlı ve isteklidir. Kişinin ruhuna dokunan, kendini değerli hissetmesini sağlayan durumlar canlanmayı artırmaktadır. Rakiplerle yapılan işbirliğinin kaliteyi artıracağı, rakiplerin deneyimlerinden yararlanılacağı, başarıya ulaştıracağı, yeni fikirlerin üretilmesini ve karşılıklı canlanmayı sağlayacağı düşünülmektedir. Canlandırmayı sağlayan kişilerin başarılı yöneticiler, yakın meslektaşlar ve en önemlisi de öğrencilerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre, eğitim kurumlarının canlandırılması veya var olan canlılığın sürdürülebilmesinde yöneticilerin önemli bir rolü vardır. Yöneticiler, öğretmenlere destek olarak, yeni fikirleri teşvik ederek, güven ortamı oluşturarak, paydaşlar arasındaki işbirliğini geliştirerek, bürokratik işlemleri azaltarak okullarında canlanma yaratabilir ve canlanmayı sürdürebilirler. Gerek öğretmen gerekse yöneticiler, gösterdikleri başarıların takdir edilmesini beklemekte ve hak ettiklerini düşündükleri ödüllendirmelerin canlandırıcı etkisini hissetmektedirler. Canlandırma koşullarına sahip bir ortamda yönetici ve öğretmenler mutlu, heyecanlı ve isteklidir. Kişinin ruhuna dokunan, kendini değerli hissetmesini sağlayan durumlar canlanmayı artırmaktadır. Rakiplerle yapılan işbirliğinin kaliteyi artıracağı, rakiplerin deneyimlerinden yararlanılacağı, başarıya ulaştıracağı, yeni fikirlerin üretilmesini ve karşılıklı canlanmayı sağlayacağı düşünülmektedir. Canlandırmayı sağlayan kişilerin başarılı yöneticiler, yakın meslektaşlar ve en önemlisi de öğrencilerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : canlanma, liderlik, canlandırıcı liderlik, eğitim kurumları

Kaynakça

Cemaloğlu, N. ve Şahin D. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, (15:2),*465-484.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L.A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz (Çev. A. Aypay) (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hargreaves, A. Boyle, A. ve Harris, A. (2014). *Uplifting Leadership: How Organizations, Teams, and Communities Raise Performance*. Wiley. Kindle Edition.

Hargreaves, A. ve Boyle, A. (2015). Uplifting Leadership. *Educational Leadership, 72(5),* 42-47.

Harris, A. (2015). Uplifting leadership: Leading futures [online]. Australian Educational Leader, 37(1), <http://search.informit.com.au/documentSumm ary;dn=877952469693937;res=IELHSS> ISSN: 1832-8245.

Izgar, H. (2001). *Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (27),*335-340.

Kıran, H. (2001). Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Eğitimde Yerinden Yönetime İlişkin Tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(9), 1-9.

Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods, Thousand Oaks California: Sage Publications.

Taşar, H. H. (2009). Merkeziyetçi yönetim yapısının kamu okulları üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (2), 108- 119.

Tonguç, İ. H. (1998). *Eğitim Yoluyla Canlandırılacak Köy*, Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(15942) Okul Sonrası Programların Yoksul Öğrenciler Üzerindeki Etkileri: Okul Üniversite Toplum İşbirliği Örneği

EMEL YEŞİLKAYALI
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2017 verilerine göre, 2015 yılı sonunda Türkiye'deki hane halkının % 21,9'u yoksulluk sınırının altında yaşamaktadır. Bağımlı çocuğu olan hane halklarının yoksulluk oranı % 26,7 olarak hesaplanırken, bu oran bağımlı çocuğu olmayan hane halklarının yoksulluk oranından 4 kattan daha fazladır. Bu veriler, ülkemizde çocukların dörtte birinden fazlasının yoksulluk içinde yaşadığını göstermektedir. Yapılan araştırmalar, eşit ve kaliteli eğitime erişim fırsatlarında risk yaratan en önemli faktörlerden birisinin yoksulluk olduğunu göstermektedir. Yoksulluk içinde yaşayan çocukların okula devam oranlarının, okul yaşantısı sürelerinin ve akademik başarılarının düşük, yetersiz okullaşma ile birlikte okulların donanımının da yetersiz olduğu görülmektedir (O' Donnell ve diğ., 1997). Ayrıca araştırmalar, aile yoksulluğunun genellikle ebeveynlerin eğitim düzeylerinin düşüklüğü ile birlikte gerçekleştiğini; hem yoksul hem de eğitim düzeyi düşük olan ailelerin okulla işbirliği yapmada, çocuklarının ev ödevlerine yardımcı olma ve çocuklarına eğitim desteği sağlamada daha yetersiz olduğunu göstermektedir (O' Donnel ve diğ., 1997; Pehlivan, Z., 2006; Avşar Kurnaz, Ş., 2007;). Yoksullukla birlikte, çocukların problemli ergen davranışları riskinin arttığı ve problem davranışlarda arkadaşlara uyma ve problem davranışlara doğru olumlu tutumların ise bireysel risk faktörlerini arttırdığı görülmektedir (Hawkins & Catalano, 1992; Hawkins ve diğ., 1992'den akt. O'Donnell ve diğ., 1997) .

Yoksulluğun çocukların eğitim ve gelişimlerindeki bu olumsuz etkileri azaltmak için etkili önleme programları oluşturulmalıdır. Bu programlar, çok düzeyli müdahaleleri ve öğrenciler, aileler, okullar ve toplum kuruluşlarıyla işbirliğini içermelidir.

Bu gibi durumlarda, çoğu ülkede, multidisipliner bir ekip çalışması ile yürütülen okul sosyal hizmeti devreye girmektedir. Okul sosyal hizmeti ile, "eğitsel düzenlemelerde öğrencilerin potansiyellerinin en üst seviyesine ulaşmalarını sağlamak için, okul, aile ve topluluk yaşamında öğrenciye destek sağlamayı" (Richard ve Sosa, 2014) hedefleyen hizmetler ve mesleki müdahaleler sunulur. Bu hizmet ve müdahalelerin sunulmasında, "okul sosyal çalışmacıları, okul, ev ve toplum arasında bir köprü görevi görür" (NASW,2012).

Okul ortamlarında görev yapan sosyal çalışmacılar, müdahalelerini ve mesleki çalışmalarını ekolojik sistem bakış açısı üzerine temellendirmektedir. Bu nedenle, sorunları çözebilmek için öğrenciyi çevresi içinde ve çevresiyle birlikte ele almaktadırlar. Bu durum, bazen okulların bir toplum merkezi gibi çalışmasını gerekli kılmaktadır. Ancak okulların bu kadar çok hizmeti bir arada yürütmesinin beklenmesi hem imkânsızdır, hem de haksızlıktır. Bu nedenle, yoksul ve risk altındaki öğrencilerin çeşitli, karmaşık ve çok yönlü sorunlarına çözüm bulmak, okullar, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler, üniversiteler gibi çeşitli kurum ve kuruluşların birlikte çalışmasını ve aralarında bağ kurulmasını gerektirir. Bu bağ kurma, okul sosyal hizmeti kapsamındaki okul bağlantılı hizmetlere işaret eder.

Okul bağlantılı hizmetler, Amerika Sosyal Çalışmacılar Birliği (National Association of Social Workers [NASW], 2012:13) tarafından, okul sosyal hizmeti birimlerinde sosyal çalışmacılar tarafından yürütülen hizmetlerden birisi olarak sayılmaktadır.

Bununla birlikte Türkiye'de henüz okul sosyal hizmeti birimleri kurulmamıştır ve okullar, sosyal çalışmacılar için resmi olarak mesleki uygulamaların yapıldığı alanlar değildir. Bu nedenle bu çalışmada, bir üniversitenin sosyal hizmet bölümü koordinatörlüğünde gerçekleştirilen ve okul toplum üniversite işbirliğini içeren okul sonrası programların yoksul öğrenciler üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, pilot bir proje kapsamında yürütülen araştırmanın problem cümlesi "Okul sonrası programların yoksul öğrenciler üzerindeki etkileri, projeden yararlanan öğrenciler ve ebeveynlerinin bakış açısından nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma 2015-2016 eğitim öğretim döneminde Ekim ve Mayıs aylarını kapsayan sekiz aylık dönemde okul toplum üniversite işbirliği ile gerçekleştirilen bir pilot projenin sonunda, projenin öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemek amacı ile nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Proje, İstanbul'da bir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün önerisi ve uygulama izni alınarak, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen öğrencilerin öğrenim gördüğü bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Pilot projenin sınırlı kaynaklar ile sürdürülecek olması nedeni ile, çalışma yapılacak sınıf düzeyi okul idarecileri ve öğretmenlerin önerisi ile, 7. Sınıf olarak belirlenmiştir. Bunun nedeni, en fazla akademik ve davranış sorunlarının 7. Sınıf düzeyinde yaşandığının belirtilmesi olmuştur.

Projede çeşitli düzeyde çalışmalar gerçekleştirilmiş olmasına rağmen, bu çalışmanın sonuçları, sadece veli onayı alınarak her hafta sonu Pazar günü düzenlenen okul sonrası programa 8 ay boyunca katılan 25 öğrenci ile sınırlıdır.

Projede, üniversite, okul günlerinde haftanın 3 günü öğrenciler, veliler, okul ve diğer kuruluşlarla koordinasyonu sağlamak ve gerekli durumlarda bağlantı kuruculuk yapmak üzere 4 sosyal hizmet bölümü son sınıf öğrencisini görevlendirmiştir. Ayrıca projenin son 4 aylık döneminde öğrencilerin ulaşımını sağlamıştır.

Yerel yönetim, projenin başında projeyi velilere tanıtmak üzere düzenlenen yemekli toplantıda, yemeklerin teminini ve projenin ilk 4 aylık dönemde öğrencilerin ulaşımını sağlamıştır.

Türkiye Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı isimli Sivil Toplum Kuruluşu, her Pazar günü 25 öğrenci ile atölye çalışmaları gerçekleştirmiş, öğrenci gezilerinin, sabah kahvaltılarının ve öğle yemeklerinin finansmanını üstlenmiştir.

Proje bitiminde, 25 öğrencinin ve 14 öğrenci annesinin programın öğrenciler üzerine etkisi hakkındaki görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Diğer 11 annenin okuma yazma ve Türkçe bilmemesi nedeni ile tercüman aracılığı ile yüz yüze görüşmelerin kayıt edilmesi yoluyla görüşleri alınmıştır.

Bu çalışma ile, okul toplum üniversite işbirliği ile gerçekleştirilen pilot bir okul sosyal hizmeti projesinin yoksul öğrenciler üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Projede çeşitli düzeyde çalışmalar bulunmakta olup, bu çalışma sadece 8 ay boyunca her Pazar günü okul sonrası programa katılan 25 öğrenci ile sınırlıdır. Çalışma 2016-2018 yılı Ekim ve Mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup projenin öğrenciler üzerindeki etkileri hakkındaki öğrenci ve veli görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Projenin sonuçları, öğrencilerin özellikle sosyal becerilerinde gelişme olduğunu ve kendilerini eskiye oranla daha iyi ifade ettiklerini ve aile ve okul ortamında daha az çatışmaya girdiklerini göstermiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın öğrenci görüşleri ile ilgili bulguları, okul sonrası programa katılan yoksul öğrencilerin, kardeşleri ve arkadaşları ile daha çatışmasız iletişim kurduklarını, oradaki öğretmenlerin ve mentör öğrencilerin kendilerine olan olumlu yaklaşımlarının kendilerini de benzer davranışları gösterme konusunda istek yarattığını, insanlara nasıl davranacaklarını öğrendiklerini, derslere katılım konusunda daha cesaretli olduklarını, daha önce hiç görmedikleri pek çok yer gördüklerini ve çok eğlendiklerini, eskisi gibi hafta sonlarında evde boş zaman geçirmekten sıkılmadıklarını göstermiştir. Erkek öğrencilerin çoğunun vurguladığı nokta ise, artık küfür ve kavga etmekten sakındıkları olmuştur. Öğrenci velilerinin görüşlerini içeren bulgular, öğrencilerin hemen hepsinin eskiye oranla daha olumlu iletişim kurdukları, özellikle erkek öğrencilerin babaları ile daha rahat konuşabildiklerini, hem kız hem erkek öğrencilerin özgüvenlerinin arttığını, okula çok daha istekli gittiklerini göstermiştir. Bu bulgular, okul sonrası programların yoksul öğrencilerin sosyal becerilerini ve okula ilgilerini arttırdığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : yoksulluk, öğrenci, okul sosyal hizmeti, toplum işbirliği, okul sonrası programlar

Kaynakça

Avşar Kurnaz, Ş. (2007). Çocuk yoksulluğu, *Aile ve Toplum, 3 (12)*, 47-55.

National Association of Social Workers (NASW). 2012. NASW Standards for School Social Work Services.

O'Donnell, J., Mıchalak, E. A. ve AMES, E. B. (1997), Inner-city youths helping children: after-school programs to promote bonding and reduce risk, *Social Work in Education*, *19(4)*, 231-241.

Pehlivan, Z. (2006). *Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetim politikaları (Ankara İli örneği)*(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Richard, L. A. ve Sosa, L. V. (2014). School social work in Louisiana: a model of practice. *Children & Schools, 36 (4*), 211-220.

TÜİK. (2017). http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24646

(15985) Okul Müdürlerinin Üstbilişsel Planlama Eylemleri

YELİZ ÖZKAN HIDIROĞLU
MEB

TÜRKAY NURİ TOK
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dijital çağda okul müdürleri, teknik ve mekanik yönetim anlayışından farklı olarak, duruma göre hareket edebilen ve daha esnek bir yönetim anlayışına doğru geçiş yaşamaktadırlar. Okulun eğitimdeki hedeflerinin yanında örgütsel veya yönetimsel olarak istediği seviyeye ulaşması için, gerekli çalışmaların yapılmasında ve izlenmesi gereken yolların belirlenmesinde okul müdürlerine büyük iş düşmektedir (Başaran ve Çınkır, 2011). Bu aşamada okul müdürleri, okuldaki mevcut sorunları fark etmeli, sorunlara ilişkin çözüm yolları belirlemeli, hedeflere ulaşılması için etkili planlar yapmalı, bu planları uygulamalı, izlemeli, kontrol etmeli, değerlendirmeli ve okullarını daha iyi hale getirmek için çabalamalıdır (Tural, 1997). Bu süreçte öne çıkan eylemlerden birisi de planlamadır. Planlama, okul müdürlerinin örgütün hedeflerine ulaşması için gerçekleştirecekleri eylem planlarının tasarlanması sürecidir (Ensari 1999; Çalık, 2003). Okul müdürleri; okulun var olan şartlarını ve ihtiyaçlarını düşünerek, kendi bilişsel bilgi ve becerilerini organize ederek zihinlerinde planlamalar yapmalıdır. Nitelikli planlar oluşturmak için kendi düşüncelerini düzenlemeli ve düşüncelerinin etkililiğini dikkate almalıdır. Bu gereklilik ve okul müdürlerinde olması beklenen yeterlik ise üstbiliş kavramı ile açıklanmaktadır. Alanyazındaki üstbilişsel düzenleme davranışlarından biri ise; bireyin zihinsel süreçlerini planlaması anlamına gelen üstbilişsel planlama kavramıdır (Schraw ve Dennison, 1994). Üstbiliş, kişinin bildiklerinin veya yapabileceklerinin farkında olarak; bilinçli şekilde bilişsel süreçlerini organize etmesi, kontrol etmesi ve düzenleyebilmesidir (Flavell, 1976). Eğitim yönetiminde üstbilişin rolüne ilişkin sınırlı çalışmalar olmasının yanında, üstbiliş kuramsalının dikkate alınmadığı, planlama konusunda daha çok "stratejik planlama" kavramı ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada planlama üstbiliş kuramsalı çerçevesinde ele alınmakta ve planlamadaki eylemlerin ortaya çıkışının veya başarısızlığın arkasında yatan unsurların daha net olarak açıklanması hedeflenmektedir. Çalışmanın üstbiliş anlayışı ile analizlerinin yapılması ve bu sayede bazı sonuçlara ulaşılmasının ileride yapılacak planlama çalışmalarına ilişkin farklı ve daha geniş bir bakış getireceği düşünülmektedir. Aynı zamanda zihnin temel eylemlerinin biliş ve üstbiliş kaynaklı olduğu düşünülürse, yapılan eylemlerin veya ortaya çıkan düşüncelerin arkasında ve oluşmasında, bilişi düzenleyen ve onu organize eden üstbiliş kavramının büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bu anlamda bu çalışma ile okul müdürlerinin üstbilişsel planlama eylemlerine daha geniş ve farklı bir açıdan bakılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Ulusal ve uluslararası ilgili çalışmalara bakıldığında, eğitim yönetimi ile üstbiliş kavramının bağdaştırıldığı çalışmaların olmaması bir eksiklik olarak görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, okul müdürlerinin üstbilişsel planlama eylemlerinin neler olduğu ve nasıl şekillendiğini açıklamaktır. Araştırmanın problemi, "Okul müdürlerinin üstbilişsel planlama eylemleri nelerdir ve nasıl ortaya çıkmaktadır?" şeklinde belirlenmiştir. Çalışmanın alt problemleri ise şunlardır:

Okul müdürlerinin üstbilişsel planlama eylemleri nelerdir?

Okul müdürlerinin üstbilişsel planlama eylemleri nasıl ortaya çıkmaktadır?

Araştırma Yöntemi

Okul müdürlerinin üstbilişsel planlama eylemlerinin neler olduğunu ve nasıl ortaya çıktığını açıklamayı amaçlayan bu araştırma durum çalışmasıdır. Araştırmanın katılımcılarını Denizli'nin Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerindeki devlet ortaokullarında çalışan yedi okul müdürü oluşturmaktadır. Okul müdürleri amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlemeyle belirlenmiştir. Çalışmada, liseye geçişte girdikleri sınavlardaki okul başarıları göz önüne alınarak, farklı başarı düzeylerindeki okullardaki müdürlerle görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmede okul müdürlerine;

1) Tasarladığınız planlar nelerdir?

2) Planınızı oluştururken dikkat ettiğiniz unsurlar nelerdir?

3) Plana ilişkin süreci ayrıntılı olarak tasarlamak için neler yaparsınız?

4) Planınızın gidişatını etkileyen unsurlar nelerdir?

soruları yöneltilmiştir.

Türkiye genelinde yapılan, liseye geçiş sınavındaki okul başarıları dikkate alınarak; farklı başarı düzeylerindeki okullardan seçilen on okul müdürüyle iletişime geçilmiştir. Yapılacak çalışmayla ilgili bilgi verilerek, çalışmaya katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Gönüllü yedi okul müdürünün uygun zamanlarında ayrı ayrı yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Müdürler; ses kaydına izin vermedikleri için soruların yanıtları araştırmacı tarafından kağıtlara kelimesi kelimesine not edilmiş, müdürlere verdikleri yanıtlar okunmuş, eklemek veya düzeltmek istedikleri şeyler tekrar not edilmiştir. Görüşmeler her bir katılımcı için 25-30 dakika sürmüş, 25 sayfalık araştırma sırasında toplanan yazılı metinler içerik analizine tabi tutulmuştur. Veri analizi sürecinde sırasıyla şu aşamalar izlenmiştir:

1) Verilerin kodlanması

2) Geçici kategorilerin belirlenmesi

3) Kodların kategorilere uygun hale getirilmesi

4) Geçici kategorilerin kesin hale getirilmesi

5) Kategorilerin genel özeliklerinin belirlenmesi

6) Kategorilerin arasındaki farklılıkların belirlenmesi

7) Araştırmanın amacı ve elde edilen kod ve kategoriler doğrultusunda bulguların organize edilmesi

İki araştırmacı tarafından analiz edilen verilerin analizi sonucunda, kodlayıcılar arası güvenirlik formülü (Miles ve Huberman, 1994) kullanılmış ve iki kodlayıcı arasındaki güvenirlik % 76 olarak hesaplanmıştır.

Çalışmanın amacı, okul müdürlerinin üstbilişsel planlama eylemlerinin neler olduğunu ve nasıl şekillendiğini açıklamaktır. Durum çalışması niteliğindeki bu çalışmanın katılımcıları, Denizli'nin Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerindeki devlet ortaokullarında çalışan yedi okul müdürüdür. Çalışmanın verileri, okul müdürleri ile yapılmış bireysel yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Verilerin analizinde, içerik analizinden yararlanılmıştır. Okul müdürlerinin üstbilişsel planlama eylemlerinde ortaya çıkan yapılar; planı oluştururken dikkate alınan faktörler, planın ayrıntılı uygulama süreci, planın gidişatını etkileyen faktörler ve tasarlanan planlar olmak üzere dört kategoride şekillenmiştir. Planı oluştururken dikkate alınan faktörler; ihtiyaç analizi, var olan şartlar ve imkanlar, görev paylaşımı ve ileriye dönük tahminler olmuştur. Planın gidişatını etkileyen faktörler; beklenmeyen etkenler, süreçteki kişilerin durumları, görüşleri ve beklentileri ve süreçte planın daha iyiye gitmesi için meydana gelen değişiklikler olmuştur. Okul müdürlerinin üst bilişsel planlama becerilerini ve farkındalıklarını arttıracak hizmet içi eğitimlere önem verilmeli ve onların planlama eylemlerine yönelik üstbiliş kavramı dikkate alınarak kapsamlı araştırmalara daha çok yer verilmelidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul müdürlerinin üstbilişsel planlama eylemlerinin ortaya koyulmasının amaçlandığı çalışmada üstbilişsel planlamada ortaya çıkan yapılar; planın gidişatını etkileyen unsurlar, planı oluştururken dikkat edilen unsurlar, plana ilişkin süreci ayrıntılı olarak tasarlama ve tasarlanan planlardır. Planın gidişatını etkileyen unsurlar kategorisi; beklenmeyen etkenler (yönetmelik, sistem değişimi, atamalar, farklı prosedürsel değişiklikler, etik dışı durumlar gibi), süreçteki kişilerin durumları, görüşleri ve beklentileri ve süreçte planın daha iyiye gitmesi için meydana gelen değişiklikler olmak üzere üç alt kategori ile açıklanmaktadır. Planı oluştururken dikkat edilen unsurlar kategorisi; ihtiyaç analizi (öğrenci, veli, öğretmen gibi), var olan şartlar ve imkânlar (fiziksel ortam, maddi olanaklar, yönetmelik, okulun imkanları gibi), görev paylaşımı ve ileriye yönelik tahminler olmak üzere dört alt kategoriden oluşmuştur.

Anahtar Kelimeler : Üstbiliş, okul müdürleri, üstbilişsel planlama, durum çalışması

Kaynakça

Başaran, İ. E. ve Çınkır, S. (2011). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Ekinoks Yayınları.
Çalık, T. (2003). Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*,*11*(2), 251-268.
Ensari, H. (1999). 21. yüzyıl okulları için toplam kalite yönetimi. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving, In L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*, (ss. 231-235) içinde. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis :An expanded sourcebook* (2nd Edition). Calif: SAGE Publications.
Schraw, G. ve Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 460-475
Tural, N. K. (1997) Eğitim planlaması: Kavram ilkeler ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *27*(2), 793-802.

(16048) Üniversitesi Öğrencilerinin Zaman Yönetiminde Düştükleri Zaman Tuzakları ve Bunlarla Başetme Yolları

MELTEM ÖKDEM
ÇANKAYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye de 2000'li yılların başında üniversite sayısı hızla artmış dolayısıyla bu üniversitelerden mezun olan kişi sayısı da artmış ve üniversite mezunu işsizler ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler iyi bir iş bulabilmek için üniversitedeki öğrenim yıllarında tam donanımlı yetişmek zorundadırlar. Bunun için zamanı iyi kullanmaları gereklidir. Zamanı iyi kullanmak aynı zamanda onların yasam kalitesini artırmaya, streslerini azaltmaya, dengeli bir yasam sürmelerine, verimliliklerini artırmaya ve hedeflerine daha kolay ulaşmalarına yardımcı olacaktır.

Zaman zengin, fakir, güzel, çirkin, herkesin eşit olarak sahip olduğu kimseye borç olarak vermeyeceği ya da borç alamayacağı sonra kullanırım diye saklayamayacağı değeri biçilemez bir kaynaktır. Bir günde herkesin 24 saati vardır. Bu zamanı ister verimli kullanır isterse boşa harcarlar. "Zaman Yönetimi" uzatılması veya kısaltılması mümkün olmayan niceliksel anlamdaki zamanın yönetilmesi değil, herkes için aynı olan belirli zaman birimlerindeki bireyin ya da örgütün kendini zaman içinde yönetmesidir (Yılmaz, 2015). Zamanın etkin yönetilmesi az zamana birçok iş sığdırmak değil, belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilmesi gereken işlerin etkin yönetilmesidir.

Zaman yönetimi öğrencilerin zamanlarını iyi kullanmaları için çok önemlidir; Öncelikle akademik başarılarının artmasında faydalı olacaktır. Britton and Tesser'in (1993) Georgia Üniversitesi Psikoloji bölümü birinci ve ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma sonuçları da bu fikri destekler niteliktedir. Türkiye'de yapılan araştırmalarda zaman yönetimi ve akademik başarının birbiri ile bağlantılı olduğunu göstermiştir.(Demirtaş ve Özer, 2007; Başak, Uzun ve Arslan, 2008).

Aynı zamanda "zaman yönetimi" öğrencilerin sorumluluk duyguları artmasında faydalı olacaktır. Koçak (2006) üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin zaman yönetimi becerileri arttıkça akademik erteleme davranışlarının azaldığı görülmüştür.

Zaman yönetiminin bir amacı da zaman kaybına sebep olan problemleri belirlemektir. Zamanın etkin kullanılmanın önündeki engellere "zaman tuzağı" denir. (Tutar, 2015; Sabuncuoğlu ve Paşa, 2002). Zaman yönetiminde insanlar birçok tuzakla karşı karşıya gelebilir. Bunlardan bazılarını şu şekilde sıralanabilir: Önceliklerini belirleyememek, ertelemek, kendini gereğinden fazla işe adamak, acelecilik, bireysel hedeflerin belirsizliği, öz disiplin yokluğu, hayır diyememek, stres ve zaman baskısı, telefon görüşmeleri, kararsızlıktır. Zamanın etkili kullanılması için de plan yapmak, ziyaretçi trafiğini planlama, iletişim araçlarının etkili kullanılması, yetki devri, önceliklerin belirlenmek, ara boşlukları değerlendirme," hayır" demeyi öğrenmek, oyalanmaya son vermek, düzenli masa olarak sayılabilir (Tutar, 2015, Bird, 2016, Sabuncuoğlu,2002).

Zaman yönetiminin öğrenciler açısından önemi anlaşılmış ve ülkemizde de bu konu ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda daha çok öğrencilerin zaman yönetimi becerileri ve bu becerilerin akademik başarı ile ilişkisi incelenmiştir. (Demirtaş ve Özer, 2007; Başak, Uzun ve Arslan, 2008. Eldeleklioğlu, J. 2008). Alanyazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi planlaması, zaman tutumları, zaman tuzakları ve bu tuzaklarla baş etme yöntemlerini bir arada inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın amacı üniversitesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile zaman yönetiminde karşılaştıkları zaman tuzakları ve bunlarla baş etme yöntemlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimine ilişkin görüşleri zaman planlaması, zaman tutumları ve zaman harcattırıcıları boyutlarında nasıldır?

Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimine ilişkin görüşleri zaman planlaması, zaman tutumları ve zaman harcattırıcıları boyutlarında cinsiyet, okul türü ve sınıf değişkenlerine ilişkin anlamlı farklılık göstermekte midir?

Üniversite öğrencilerinin zamanı yönetirken düştükleri tuzaklar nelerdir?

Üniversite öğrencilerinin zamanı yönetirken düştükleri tuzaklara ilişkin baş etme yöntemleri nelerdir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen nitel ve nicel araştırma aşamalarının araştırma sürecinde eş zamanlı uygulanmasıyla oluşur (Creswell ve Clark, 2011). Bu araştırmada da bir yandan nicel veriler toplanırken, bir yandan da konuyu derinlemesine inceleyebilmek amacıyla görüşme yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel çalışma grubunu bir özel ve bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 282, nitel çalışma grubunu 12 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilen ve Alay ve Koçak (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Zaman Yönetimi ölçeği ile toplanmıştır. Zaman Yönetimi ölçeği zaman planlaması (16 madde) , zaman tutumları (7 madde) ve zaman harcattırıcıları (4 madde) alt boyutlarından oluşan toplam 27 maddelik bir ölçektir. Ölçekteki 6 madde ters puanlanmıştır. Ölçek beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekte 1= Her zaman, 2=Sık sık, 3= bazen, 4= Nadiren ve 5= Hiçbir zaman olarak kodlanmıştır. Araştırmanın nitel verileri öğrencilerin zaman yönetimi sırasında düştükleri tuzakları ve bu tuzaklarla başetme yollarını ortaya çıkarmak için araştırmacı tarafından hazırlanan ve 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde öğrencilerin ifadelere katılma sıklık derecesini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla cinsiyet ve okul türü değişkeni için t testi, sını değişkeni için ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Bu araştırmada üniversitesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile zaman yönetiminde karşılaştıkları zaman tuzakları ve bunlarla baş etme yöntemleri incelenmiştir. Araştırmada bir yandan nicel veriler toplanırken, bir yandan da konuyu derinlemesine inceleyebilmek amacıyla görüşme yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel çalışma grubunu bir özel ve bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 282, nitel çalışma grubunu 30 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilen ve Alay ve Koçak (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Zaman Yönetimi ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde öğrencilerin ifadelere katılma sıklık derecesini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Nitel veriler içinde içerik analizi yapılmıştır. İlk bulgulara göre; öğrencilerin zaman planlaması ve zaman harcattırıcıları boyutlarındaki ifadeleri bazen yaparken, zaman tutumu boyutundaki ifadeleri sık sık yaptıkları yönündedir. Araştırmanın istatiksel analiz süreci ve nitel verileri için içerik analizi süreci devam etmektedir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin zaman planlaması, zaman tutumları, zaman tuzakları ve bu tuzaklara baş etme yöntemleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İlk bulgulara göre öğrencilerin görüşlerinin aritmetik ortalaması zaman planlaması boyutunda 2.25 ile 3.45 arasında; zaman tutumları boyutunda 2.15 ile 2.80 arasında, zaman harcattırıcıları boyutunda ise 2.06 ile 3.62 arasında değiştiği görülmektedir. Zaman planlaması boyutuna ilişkin ağırlıklı ortalama 2.78, zaman tutumları boyutuna ilişkin ağırlıklı ortalama 2.48 ve zaman harcattırıcıları boyutuna ilişkin ağırlıklı ortalama 2.87 olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle öğrencilerin zaman planlaması ve zaman harcattırıcıları boyutlarındaki ifadeleri bazen yaparken, zaman tutumu boyutundaki ifadeleri sık sık yaptıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın istatiksel analiz süreci ve nitel verileri için içerik analizi süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : zaman yönetimi, zaman tuzakları, zamanı etkin kullanma

Kaynakça

Alay, S. ve Koçak, S. (2002). Validity and Reliability of Time Management Questionnaire. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 9–13.

Britton, B. and A. Tesser. (1991). Effects of Time Management Practices on College Grades. *Journal of Educational Psychology*, 83 (3): 405-410.

Demirtaş, H. ve Özer, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkisi.*Eğitimde Politika Analizleri ve Strateji Araştırmalar Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, 34-48.

Eldeleklioğlu, J. (2008). Ergenlerin Zaman Yönetimi Becerilerinin Kaygı, Yaş, Cinsiyet Değiskenleri Açısından İncelenmesi. *Iköğretim Online*, 7(3), 6 2008. http://ilkogretim-online.org.tr. İndirme Tarihi: 03.01.2018

Erdem, R. (1997). Zaman Yönetimi ve Hastane Üst Düzey Yöneticileri Açısından Bir Uygulama. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler.* Ankara: 3A Eğitim Danışmanlık.

Aydın, K. ve Koçak, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri ile Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*

Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L. ve Phillips, A. P. (1990). College students' Time

Management: Correlations with Academic Performance and Stres. *Journal of Educational Psychology,* 82 (4), 760–768

Erdem, R. ve Kocabaş, İ. (2003) Yönetici Adayı Öğretmenlerin Kişisel Zaman Yönetimi Davranışları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Cilt 13, Sayı 2, Sayfa 203-210

Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2011). *Karma yöntem desen seçimi* (Çev. A. Delice), Karma Araştırma Yöntemleri Tasarımı ve Yürütülmesi (Ed. Y. Dede ve S.B. Demir, 2014), Ankara: Anı Yayıncılık

(16097) Öğretmenlerin Meslekî Tükenmişlik Düzeyleri İle Örgütsel Muhalefet Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

EZGİ KUCAM — MEB
NECATİ CEMALOĞLU — GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EMRE KUCAM — ÖZEL ZAFER KOLEJİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsanların en önemli faaliyetlerinden biri mesleklerini icra etmeleridir. Bu süreçte de insanlar, bazı nedenlerden dolayı stres yaşarlar. Stresin en önemli sebeplerinden bazıları; sosyal rollerin farklılaşması, bireyler arası ilişkilerde yaşanan anlaşmazlıklar, çalışma ortamlarında rekabetin olması, kişilerin kendini kanıtlayabilme uğraşı, yönetimin beklentilerinin yüksek olması, kişilerin özel hayatlarında yaşadıkları zorluklar ve problemlerle birleştiğinde ise hem bireysel hem örgütsel bakımdan önemli problemlerin oluşmasına sebep olmaktadır (Özdoğan, 2008,1). Bu problemlerin en önemlilerinden biri de meslekî tükenmişliktir.

Öğretmenlik mesleği, çalışma hayatındaki yoğun stres kaynakları nedeniyle, özellikle tükenmişlik bakımından yüksek risk grubunda yer alan bir meslektir. Tükenmişliğin sonuçları yalnızca öğretmeni ilgilendirmeyip, öğrencilere, okula, personele, anne ve babaya ve öğretmenin ailesine kadar uzanır. Öğretmenin meslekî tükenmişlik yaşamasının, kişisel sağlığının bozulması ve öğrenciye sunulan hizmet kalitesinin düşmesi gibi, eğitim süreci içinde zayıflatıcı etkileri vardır. Bu durumda verilen eğitim – öğretim hizmetinin nitelik ve niceliğinde bozulma olurken, öğrencilerin ruhsal sağlığı da olumsuz yönde etkilenir. Ayrıca bir süre sonra çeşitli güçlüklerle yetişen insan gücü, hizmet alanından uzaklaşmaya başlar. Çünkü bu sorunları yaşayan öğretmenlerin birçoğu, mesleği bırakma yolunu seçerler (Hock, 1988; Weiskop, 1980). İş stresi aynı düzeyde olmasına rağmen stresle başa çıkmada başarısız olan bireylerin duygusal tükenmişlik yaşama olasılıklarının daha fazla olduğu belirtilmektedir (Verbeke 1996). Tükenmişlik, bireylerin kendilerini çaresiz, iç dünyasında sıkışmış, bitmiş hissetmelerine sebep olmaktadır. Bu nedenle tükenmişlik, stres sonucunda ortaya çıkan ama çok daha olumsuz bir durumu ifade etmektedir (Levinson 1996). Bu olumsuz sonuçlardan biri de bireyde meydana gelen örgütsel muhalefet olabilmektedir.

Örgütsel muhalefet karşıt düşüncelerin, farklı bakış açılarının açık bir biçimde ifade edilmesi anlamına gelir ve örgütsel süreçlerin doğal bir bileşeni olarak kabul edilir (Kadı ve Beytekin, 2015: 78). Örgütsel muhalefet, davranış, politika ve uygulamalarda değişimlere neden olan bir iletişim stratejisidir (Payne, 2007: 235). Örgütsel muhalefet, yapısından ötürü anlaşma sağlanamayan olayları, zıt fikirlerden dolayı ortaya çıkmaktadır ve örgütler açısından yıkım getiren sonuçlar doğurur gibi görünse de olumsuz durumlarda kullanılması, oldukça önemlidir. Bir örgütte, problemli uygulamalara karşı muhalefet davranışı gösterildiğinde, uygulamaların uygun ve etkili çabalarla düzeltilmesine katkı sağlayan son derece etkili geribildirim sağlayan bir mekanizmadır (Bakan, Doğan ve Yılmaz, 2017). Örgütünün demokratikleşmesini isteyen yöneticiler için meslekî muhalefet kavramı, dikkatle anlaşılması ve üzerinde durulması gereken bir kavramdır (Ötken ve Cenkçi, 2013: 41). Çünkü çalışanlar, örgütsel açıdan alınan kararların kendi kararlarını etkileyeceğini düşündüklerinde, muhalif davranışlar göstermektedirler.

Buradan hareketle, örgütsel muhalefet ile işi gereği insanlarla yoğun ilişkiler içerisinde olan bireylerde görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı sendromu olan meslekî tükenmişlik (Maslach 1982: 3) arasında meslekî tükenmişlikten ileri gelen bir ilişki olduğu öngörülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın problemi, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin meslekî tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Yapılan alan yazın taramasında, meslekî tükenmişlik ve örgütsel muhalefet kavramlarının bir arada incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle çalışmanın, bu yönüyle alan yazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, öğretmenlerinin meslekî tükenmişlik düzeyleriyle örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişkiler incelendiğinden ilişkisel araştırma modeline örnektir. İlişkisel araştırma modeli, iki ve daha çok değişken arasında ilişki olup olmadığını ve/veya ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel & Wallen, 2006).

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi; 2017 -2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçesinde görev yapan öğretmenlerden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 155 öğretmenden oluşmaktadır.

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler formu, Maslach Meslekî Tükenmişlik Ölçeği ve Örgütsel Muhalefet Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel bilgiler formunda, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, meslekî kıdem değişkenleri ve okullarındaki öğretmen sayıları sorgulanmaktadır. Bu bağlamda, elde edilen bilgiler yüzde ve frekans olarak veri analizi bölümünde bahsedilmiştir.

Maslach Meslekî Tükenmişlik Ölçeği, Maslach tarafından 7'li Likert tipinde 22 maddeden ve 3 boyuttan (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) oluşturulmuş ve envanterin her bir alt boyut için ayrı ayrı hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı duygusal tükenme boyutu için 0.88, duyarsızlaşma boyutu için 0.78, kişisel başarı boyutu için 0.74 olarak bulunmuştur. Madde-toplam korelasyonları dikkate alındığında envanterde yer alan maddelerin iyi bir ayırt ediciliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Örgütsel Muhalefet Ölçeğinin Muhalif Davranışlar Alt Ölçeği ; Özdemir (2010) tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin sergiledikleri 17 muhalif davranışı içeren maddelerden oluşmaktadır. Cronbach Alpha katsayısı, ölçeğin tümü için 0,78'dir. Alt boyutlardan Haber uçurma boyut için 0,77; Açık muhalefet boyutu için 0,77 ve Örtük muhalefet boyutu için ise 0,78 olarak bulunmuştur

Ankara ilinin Etimesgut ve Çankaya ilçelerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel muhalefet düzeyleri ile meslekî tükenmişlik düzeylerinin araştırıldığı bu çalışmada, demografik bilgileri içeren kişisel bilgi formu ile birlikte örgütsel muhalefet ve meslekî tükenmişlik düzeylerinin belirlemek amacıyla 22 sorudan oluşan Maslach'ın geliştirdiği Tükenmişlik Envanterinin eğitimci formunun Türkçeye uyarlanmış hâli ile (Özdemir, 2013)'in geliştirdiği ve 17 sorudan oluşan Örgütsel Muhalefet ölçeği kullanılmıştır.

Kullanılan ölçme araçları ile elde edilen verilerin betimsel istatistikleri ile ölçeklerden alınan puanların karşılaştırılması, araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda yapılan korelasyon analizi ve regresyon analizi sonucunda örgütsel muhalefet ile meslekî tükenmişlik arasında, meslekî tükenmişlikten ileri gelen zayıf doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca, kişisel bilgiler formu ve ölçeklerin toplam puanlarının ortalamaları kullanılarak yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin meslekî tükenmişlik ve örgütsel muhalefet düzeyleri; cinsiyet, yaş, okulda çalışan öğretmen sayısı ve eğitim durumu değişkenleri açısından manidar bir fark göstermemekte, kıdem açısından ise yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla örgütsel muhalefet gösterdiği belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Örgütsel muhalefet ölçeğinde bulunan haber uçurma alt boyutunun ortalamasının düşük düzeyde olduğu, öğretmenlerin haber uçurmaya yönelik olumsuz tavır takındıkları, yaşadıkları problemleri daha çok içlerinde çözmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Açık muhalefet alt boyutunda maddelerin ortalamalarının orta düzeyde olduğu, öğretmenlerin, yöneticileriyle görüş ayrılıklarında yöneticinin kendisiyle konuşabileceklerini, itiraz edebileceklerini, ikna etmeye çalışabileceklerini göstermektedir. Örtük muhalefet alt boyutuna ait maddelerin ortalamalarının düşük düzeyde olduğu, öğretmenlerin, yöneticilerinin bulunduğu ortamlarda bulunmalarında sakınca görmediklerini, yöneticileri ile görüş ayrılıklarında, işte veya dışarıdaki arkadaşlarına durumu anlatmadan direk yöneticiyle iletişime geçebildiklerini açıklamaktadır.

Meslekî tükenmişlik ölçeğinde duygusal tükenme alt boyutuna ait maddelerin ortalamalarının düşük düzeyde olduğu, öğretmenlerin mesleğe, öğrenciye yönelik duygusal tükenme durumlarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Duyarsızlaşma alt boyutuna ait maddelerin ortalamalarının çok düşük düzeyde olduğu, öğretmenlerin; mesleğe, öğrencilere yönelik duyarsızlaşma durumlarının çok az olduğunu göstermektedir. Kişisel başarı alt boyutuna ait maddelerin ortalamalarının çok yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin; insanlara, mesleğe, öğrencilere yönelik olumlu davranışlar sergilediklerini ve kendilerine güvenlerinin olduğunu açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, Meslekî Tükenmişlik, Örgütsel Muhalefet, Örgüt, Meslek, Tükenmişlik

Kaynakça

Ağalday, B., Özgan, H., & Arslan, M. C. (2014). The perceptions of the administrators working in primary and secondary schools related to the organizational dissent. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4(3), 35-50.

Aktan, C. C. (2006). Organizasyonlarda yanlış uygulamalara karşı bir sivil erdem, ahlaki tepki ve vicdani red davranışı: Whistleblowing. Mercek Dergisi, 1(13), 1-13.

Amasralı, A. (2016). Ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Amasya ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Akçamete, G., Kaner, S., & Sucuoğlu, B. (2001). Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik. Ankara: Nobel Yayınları.

Avcı, Ü., & Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9, 13-26.

Baltaş, A., & Baltaş, Z. (1988). Stress ve başaçıkma yolları: Remzi Kitabevi.

Cemaloğlu, N., & Kayabaşi, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(2).

Cheney, G., & Tompkins, P. K. (1987). Coming to terms with organizational identification and commitment. Communication Studies, 38(1), 1-15. Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. Academy of management review, 18(4), 621-656.

Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(4), 1827-1847.

Çakır, V. O., Yurtseven, C. N., & Dal, S. (2017). ALGILANAN ÖRGÜTSEL DESTEK İLE ÖRGÜTSEL MUHALEFET ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA. BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ DERGİSİ.

Ertürk, E., & Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. Ege Akademik Bakış, 12(1), 39-52.

Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions (Vol. 1): Human Sciences Press New York.

Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. VII. Ulusal psikoloji kongresi bilimsel çalışmaları, 22, 25.

Fraenkel, J., & Wallen, N. (2006). How to design and evaluate research in education 2006. Mc Grawall Hill.

Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörlerin araştirilmasi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 32(32).

Kassing, J. W. (1998). Development and validation of the organizational dissent scale. Management Communication Quarterly, 12(2), 183-229.

Kayabaşı, Y. (2008). Bazi Değişkenler Açisindan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri. Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 191-212.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of organizational behavior, 2(2), 99-113

Ören, N., & Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke), 16.

Şanlı, S. (2006). Adana ilinde çalışan polislerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Tutar, H., & Sadykova, G. (2014). Örgütsel Demokrasi ve Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme. The Journal of Business Science, 2(1), 1-16.

Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(6), 853-879.

(16106) Okul Müdürlerinin Üstbilişsel İzleme Eylemleri

YELİZ ÖZKAN HIDIROĞLU — MEB
TÜRKAY NURİ TOK — PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzdeki değişen koşullar ve insan profilleri, teknolojik gelişmeler ve göçler nedeniyle hızlı ve değişken bir bilgi akışı yaşanmaktadır. Değişen şartlara ayak uydurabilmek için toplumdaki bireylere verilen eğitimin kalitesi ön plana çıkmaktadır. Bilgi çağının gerektirdiği insanları yetiştirmek için okullardaki yöneticilere büyük görevler düşmektedir. Örgütün mali, fiziki ve insan kaynaklarını kullanarak mal ve hizmet üretme sorumluluğu olan yöneticilerin çağdaş değişim ve gelişmeleri takip etmesi; yeni insan tiplerini, yükselen değerleri, çağdaş yönetsel yönelimleri, örgütsel yapılardaki ve yönetsel anlayışlardaki değişmeleri izlemesi gerekmektedir (Genç, 2007). İlköğretim okul müdürlerinin görev tanımının yapıldığı 2508 sayılı Tebliğler Dergisi'nde "Okulun yönetimini; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plan, program ve emirler doğrultusunda planlar, organizasyon, koordinasyon görevlerini yerine getirir, uygulama ve denetimini yapar. Personelin performansını değerlendirerek, yüksek verim elde etmek için tedbirler alır. Okulu ile ilgili iyileştirme önerilerini amirlerine sunar. Astlarına yetki ve sorumluluk devrederek, işlerin daha rasyonel yürümesini ve astlarının ihtiyaç duyulan alanlarda yetişmelerini sağlar. Ödüllendirilecek personeli tespit eder. Kendisine bağlı personelin sicil raporlarını doldurur. Amirleri tarafından istenildiğinde okuluyla ilgili faaliyetleri bir rapor halinde sunar, astlarından gelen önerileri değerlendirir. Çalışmalarıyla ilgili işlerin değerlendirilmesini yapar." şeklinde özetlenmiştir. Okul müdürlerinin görev tanımlarında da belirtildiği üzere izleme ve takip etme davranışlarının, eğitimin kalitesinin arttırılmasında önemli olduğu düşünülmektedir.

İzleme ya da takip etme; üstbiliş kuramsalı içinde üstbilişsel bilginin düzenlenmesi ya da denetlenmesi anlamına gelen üstbilişsel düzenleme davranışları (planlama, izleme, tahmin ve değerlendirme) içerisinde yer almaktadır (Deseote ve Royers, 2002; Hıdıroğlu, 2015; Lucangeli ve Cornoldi, 1997; Schraw, 1994). İzleme, süreçte karşılaşılan sorunları çözerken ihtiyaç duyulacak adımların ve stratejilerin gidişatının ve sonuçlarının kontrol edilmesini ve anlık değerlendirmeleri içermektedir (Wilburne, 1997). Okul müdürleri mevcut durumu tespit etmek ve yapılanların olması gereken düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için izleme ve takip etme davranışları gerçekleştirmektedirler.

Okul müdürlerinin yapmış oldukları kontrol davranışları bir başka ifadeyle izleme davranışları alanyazında araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Smith ve Kosslyn'a (2007) göre izleme; eylemde bulunan kişilerin kendi performanslarını değerlendirmesidir. Rabbitt'e (1998) göre izleme, kişinin yaptıkları hataları fark etmesi ve düşüncelerini anlık olarak izlemesidir. Hıdıroğlu ve Bukova Güzel (2015; 2016) de izleme esnasında anlık izleme ve değerlendirmeler olduğunu, bunun da üstbilişi aktifleştiğini belirtmektedirler. Buna göre okul müdürlerinin; planlarını uygularken ve yaptıklarını izlerken dikkat ettikleri unsurların, bu süreçte karşılaştıkları aksiliklerde tercih ettikleri yolların, onların üstbilişsel eylemleri hakkında ipucu vereceği söylenebilir. Bu çalışma okul müdürlerinin izleme davranışlarının üstbiliş kuramsalıyla ele alınması açısından önemlidir; çünkü, izleme bir üstbilişsel eylem iken; okul müdürlerinin yapmış oldukları kontrol ve denetim davranışları alanyazında bu kuramsalla ele alınmamıştır. Bu açıdan çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı; denetim ve kontrole ilişkin farklı bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir. Araştırmanın amacı, okul müdürlerinin okuldaki yapılanlara yönelik üstbilişsel izleme davranışlarını ve bu davranışların nasıl yapılandığını belirlemektir. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1) Okul müdürlerinin çalıştıkları okulda yapılanları izlerken dikkat ettikleri unsurlar nelerdir?

2) Okul müdürlerinin çalıştıkları okula ilişkin yapılanları izlerken karşılaştıkları aksilikler nelerdir?

3) Okul müdürlerinin çalıştıkları okula ilişkin yapılanları izlerken karşılaştıkları sorunlardan kurtulma yolları nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Okul müdürlerinin okuldaki yapılanlara yönelik üstbilişsel izleme davranışlarını ve bu davranışların nasıl yapılandığını belirlemek amacıyla yapılan çalışma bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın katılımcılarını Denizli'nin Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan yedi okul müdürü oluşturmaktadır. Okul müdürleri amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Farklı başarı düzeylerindeki okullardaki okul müdürleriyle görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak okul müdürlerinin görüşlerini ayrıntılı olarak ortaya çıkarmak amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmede okul müdürlerine;

1) Çalıştığınız okulda yapılanları izlerken dikkat ettiğiniz unsurlar nelerdir?

2) Çalıştığınız okula ilişkin yapılanları izlerken karşılaştığınız aksilikler nelerdir?

3) Çalıştığınız okula ilişkin yapılanları izlerken karşılaştığınız sorunlardan kurtulma yollarınız nelerdir?

soruları sorulmuştur.

Türkiye'deki liseye geçiş sınavındaki okul başarıları dikkate alınarak; alt, orta ve yüksek başarı düzeylerindeki okullardan seçilen on okul müdürüyle iletişime geçilmiştir. Yapılacak çalışmayla ilgili bilgi verilerek, çalışmaya katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Gönüllü yedi okul müdürünün uygun zamanlarında onlarla ayrı ayrı yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Müdürler; ses kaydına izin vermedikleri için soruların yanıtları araştırmacı tarafından kağıtlara kelimesi kelimesine not edilmiş, müdürlere verdikleri yanıtlar okunmuş, eklemek veya düzeltmek istedikleri şeyler tekrar not edilmiştir. Görüşmeler her bir katılımcı için 25-30 dakika sürmüş, 25 sayfalık araştırma sırasında toplanan yazılı metinler içerik analizine tabi tutulmuştur. Veri analizi sürecinde sırasıyla şu aşamalar izlenmiştir:

1) Adlandırma, kodlama ve çıkarma aşaması

2) Tema geliştirme aşaması

3) Geçerlik ve güvenirlik sağlama aşaması

4) Raporlaştırma aşaması (Yıldırım ve Şimşek, 2005)

İki araştırmacı tarafından analiz edilen verilerin analizi sonucunda, kodlayıcılar arası güvenirlik formülü (Miles ve Huberman, 1994) kullanılmış ve iki kodlayıcı arasındaki güvenirlik % 81 olarak hesaplanmıştır.

Okul müdürleri mevcut durumu tespit etmek ve yapılanların olması gereken düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için izleme davranışları gerçekleştirmektedirler. Çalışmanın amacı, okul müdürlerinin okuldaki yapılanlara yönelik üstbilişsel izleme davranışlarını ve bu davranışların nasıl yapılandığını belirlemektir. Durum çalışması niteliğindeki bu çalışmanın katılımcılarını, Denizli ilinin Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerindeki devlet ortaokullarında çalışan yedi okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, okul müdürleri ile yüz yüze yapılmış bireysel yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Verilerin analizinde, içerik analizinden yararlanılmıştır. Okul müdürlerinin üstbilişsel izleme eylemlerinin ortaya koyulmasının amaçlandığı çalışmada üstbilişsel izlemede ortaya çıkan yapılar; Planı uygularken/yapılanları takip ederken dikkat edilen unsurlar kategorisi; planlanan sürece uygunluk, performans-görev uygunluğu ve çeşitli gözlem teknikleri (formal ve informal birebir görüşmeler, toplantılar, dokümanlar, yapılandırılmış gözlem formu) olmak üzere üç alt kategoriden oluşmuştur. Planı uygularken/yapılanları takip ederken karşılaşılan sorunlar kategorisi; hata (hata izleme/ayıklama/ortadan kaldırma), bürokratik değişiklikler ve motivasyon faktörler olmak üzere üç alt kategoride şekillenmiştir. Son olarak izlerken karşılaşılan sorunları ortadan kaldırma yolları kategorisi ise; anlık karar alma, gözlem tekniklerini/sıklığını değiştirme, planı revize etme/yedek planı uygulama ve hatayı ortadan kaldırma olmak üzere dört alt kategoride ele alınmıştır. Alanyazında okul müdürlerinin üstbilişsel izleme becerilerine yönelik daha çok çalışmaya yer verilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul müdürlerinin üstbilişsel izleme eylemlerinin ortaya koyulmasının amaçlandığı çalışmada üstbilişsel izlemede ortaya çıkan yapılar; Planı uygularken/yapılanları takip ederken dikkat edilen unsurlar kategorisi; planlanan sürece uygunluk, performans-görev uygunluğu ve çeşitli gözlem teknikleri (formal ve informal birebir görüşmeler, toplantılar, dokümanlar, yapılandırılmış gözlem formu) olmak üzere üç alt kategoriden oluşmuştur. Planı uygularken/yapılanları takip ederken karşılaşılan sorunlar kategorisi; hata (hata izleme/ayıklama/ortadan kaldırma), bürokratik değişiklikler ve motivasyon faktörler olmak üzere üç alt kategoride şekillenmiştir. Son olarak izlerken karşılaşılan sorunları ortadan kaldırma yolları kategorisi ise; anlık karar alma, gözlem tekniklerini/sıklığını değiştirme, planı revize etme/yedek planı uygulama ve hatayı ortadan kaldırma olmak üzere dört alt kategoride ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler : Üstbiliş, okul müdürleri, üstbilişsel izleme, durum çalışması

Kaynakça

Desoete, A. ve Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition-a domain- specific retardation in young children with learning disabilities?. *Learning Disability Quarterly, 25*, Spring.

Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıcılık.

Hıdıroğlu, Ç. N. ve Bukova Güzel, E. (2015). Teknoloji destekli ortamda matematiksel modellemede ortaya çıkan üst bilişsel yapılar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 6*(2), 179-208.

Hıdıroğlu, Ç. N. ve Bukova Güzel, E. (2016). Transitions between cognitive and metacognitive activities in mathematical modelling process within a technology enhanced environment. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education, 10*(1), 313-350.

Lucangeli, D. ve Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of the relationship?. *Mathematical Cognition*, *3*(2), 121-139.

Miles, H. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. Bask). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rabbitt, P. (1997). *Methodology of frontal and executive function*. London: Taylor and Frances.

Schraw, G. (1994). The effect of metacognitive knowledge on local and global monitoring. *Contemporary Educational Psychology*, *19*(2), 143-154.

Smith, E. E. ve Kosslyn, S. M. (2007). *Cognitive psychology: Mind and brain*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Prentice Hall.

Wilburne, J. M. (1997). *The effect of teaching metacognitive strategies to preservice elementary school teachers on their mathematical problem solving achievement and attitude.* Doctoral Thesis. Temple University, Philadelphia.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

(16190) Öğretmenlerin Genel Öz Yeterlik Algıları İle Mesleki Tükenmişlikleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

OSMAN TAYYAR ÇELİK
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÜMİT KAHRAMAN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlerin tükenmişlik yaşama riski en fazla olan bireyler olduğu, özellikle ülkemizde kalabalık sınıfların, düşük ücret politikalarının, öğretmenlerin kendilerini geliştirme fırsatlarının az olması eğitim öğretime ilişkin problemler konusunda sınırlı profesyonel desteğin olması nedenlerinden dolayı öğretmenlerin tükenmişlik yaşama riskinin arttığı belirtilmektedir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001). Bu nedenle tükenmişlik, öğretmenler arasında çok yaygın bir şekilde görülmektedir (Evers, Tomic ve Brouwers, 2002).

Tükenmişliği etkileyen örgütsel ve bireysel faktörler olduğu gibi tükenmişliğin örgütsel ve bireysel negatif çıktıları ya da pozitif çıktılar üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır. Özellikle son zamanlarda alan yazında önemli bir değişken olarak ele alınan yaşam doyumunun tükenmişlikle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yaşam doyumu, bir insanın beklentileriyle elinde olanların karşılaştırılmasıyla elde edilen durum ya da sonuç (Haybron, 2004) olarak değerlendirilmektedir. Böyle bir değerlendirmede mesleki tükenmişliğin etkisinin olacağı düşünülmektedir.

Yaşam doyumu, bireylerin kendi yaşam örüntüleri ve standartları ile ilişkili süreçlerin bir bütünüdür. Öğretmenlerin ekonomik durumları, mesleki statüleri, hizmet verdikleri çevre koşulları ve beklenti düzeyleri gibi değişkenler onların yaşam doyumlarını etkileyen faktörler arasında sayılabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerini algılama biçimleri, yaşam doyumlarını etkilemektedir (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005).

Alan yazında genel öz yeterlik algısı, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumunun önemli bir yordayıcısı olarak ele alınmaktadır. Öz-yeterlik (self-efficacy), bireyin kişiliği ve öz kimliğiyle ilişkili bir kavramdır. Bu kavram, kişinin kendi kendisine yetmediği takdirde kendinden kayıplar vereceği ve kendisini yetersiz göreceği sonucunu çıkarmaktadır. Bandura (1997)'ya göre öz-yeterlik, davranışlarımızın ve duygularımızın en büyük yordayıcısıdır. Bu doğrultuda öz-yeterliğin tükenmişliği yordayan en büyük faktörlerden biri olduğu (Duffy, Oyebode ve Allen, 2009) belirtilmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ile mesleki tükenmişlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın problemi, " Öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları, mesleki tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumları arasında nasıl bir ilişki vardır ?" şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın temel problemi kapsamında denenceler oluşturulmuştur. Bu denenceler;

d1- Öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları yaşam doyumlarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

d2- Öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları mesleki tükenmişlik düzeylerini negatif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

d3- Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri yaşam doyumlarını negatif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

d4- Öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide mesleki tükenmişliğin aracılık rolü vardır

şeklinde kurulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları, mesleki tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005).

Bu araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin Malatya İli merkez ilçelerindeki (Yeşilyurt ve Battalgazi) resmi okullarda görev yapan öğretmenler; örneklemini isi bu evrenden tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 348 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Kişisel Bilgi Formu, öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Schwarz ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilen Aypay (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan genel öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Genel öz-yeterlik ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan 10'dur. Bireyin puanının 50'ye yakın olması kendisini yeterli algıladığını göstermektedir. 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. Ölçekte 10 madde yer almakta olup 7'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puanların artması tükenmişlik düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanmaktadır. Öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerini belirlemek amacıyla ise Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen Dağlı ve Baysal (2016) tarafından öğretmenler için Türkçe'ye uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha ic tutarlık kat sayısı .88 ve test- tekrar test güvenirliği ise .97 olarak saptanmıştır. Yapılan faktör analizi sonuçları, Yasam Doyumu Ölçeği'nin orijinal ölçekte olduğu gibi, tek faktörlü bir yapı gösterdiğini ve yine özgün ölçekte olduğu gibi 5 maddeden oluştuğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ile mesleki tükenmişlikleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'nin Malatya İli merkez ilçelerindeki (Yeşilyurt ve Battalgazi) resmi okullarda görev yapan öğretmenler; örneklemini isi bu evrenden tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 348 öğretmen oluşturmaktadır. İlikisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik denenceler oluşturulmuştur. Araştırmanın veri toplama süreci tamamlanmış olup gerekli istatistikler yapıldıktan sonra elde edilen sonuçların kongrede katılımcılarla paylaşılması düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Genel öz yeterlik, Mesleki tükenmişlik, Yaşam doyumu, Öğretmen*

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ile mesleki tükenmişlikleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiye yönelik hipotezler kurulmuştur. Hipotezler kurulurken ilgili araştırmalar ve kuramsal yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Bu kapsamda araştırma sonucunda tüm denencelerin doğrulanması beklenmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin genel özyeterlik algılarının yaşam doyumlarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordayacağı (d1), öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının mesleki tükenmişliklerini negatif yönde anlamlı bir şekilde yordayacağı (d2), öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin yaşam doyumlarını negatif yönde anlamlı bir şekilde yordayacağı (d3), son olarak öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarıyla yaşam doyumları arasındaki ilişkide mesleki tükenmişliklerinin aracılık etkisinin olacağı öngörülmektedir.

Araştırma için veri toplama süreci tamamlanmış olup, veri analizi aşamasındadır. Gerekli analizler yapıldıktan sonra elde edilen sonuçların kongrede katılımcılarla paylaşılması düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Genel öz yeterlik, Mesleki tükenmişlik, Yaşam doyumu, Öğretmen

Kaynakça

Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu işdoyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.

Aypay A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği? nin GÖYÖ Türkçe? ye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2).

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.

Dağlı, A., ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(59), 1250-1262.

Duffy, B., Oyebode, J.R. ve Allen, J. (2009). Burnout among care staff for older adults with dementia: *The role of reciprocity, self-efficacy and organizational factors. Dementia, 8*(4), 515-541.

Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers'beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 227-243.

Haybron D.M. (2004). *Happiness and the ımportance of life satisfaction*. Delivered at the Department of Philosophy, University of Arizona.

(16258) Eğitim Yönetimi Değişkenleri Açısından 2015 Pisa Okuma Becerileri Sonuçlarının İncelenmesi

AHMET YURDAKUL
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

KAZIM ÇELİK
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesinin ölçülmesi bir zorunluluktur. Son yıllarda bu ölçümlerden en yaygın olanları ülkemizde de uygulanan PISA ve TIMMS sınavlarıdır. Bu sınavlar sayesinde ülkeler dünyada eğitim düzeylerinin diğer ülkelere kıyasla ne düzeyde olduğunu görebilmektedirler. PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı),Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)'nün üç yıllık aralarla düzenlemekte olduğu ve 15 yaş grubu öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik yapılan bir tarama araştırmasıdır. PISA, zorunlu eğitimin sonuna yaklaşan genç erişkinlerin modern bilgi toplumlarının zorluklarını karşılamaya nasıl hazırlandığını ölçmeye çalışır. Okuma, matematik, fen ve problem çözme üzerine odaklanan değerlendirme, yalnızca öğrencilerin öğrendiklerini tekrar edip edemeyeceğini anlamakla kalmaz aynı zamanda öğrendiklerinden ne kadar iyi derecede yararlandıklarını ve bu bilgileri okulun içinde ve dışında yabancı ortamlarda nasıl uygulayabileceklerini inceler. Bu yaklaşım, modern toplumların kişileri bildiklerini değil, bildiklerini kullanarak yapabileceklerini ödüllendirdiği gerçeğini yansıtmaktadır (OECD 2014).

OECD, PISA çalışmaları aracılığıyla eğitim politikasının stratejik hedeflerini gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. İlk önce, eğitimin öğrenme çıktılarındaki eğilimleri değerlendirerek ve politikaları ve uygulamaları analiz edip iyileştirerek eğitim sonuçlarını değerlendirir ve geliştirir. İkincisi, öğretim ve öğrenme için göstergeler geliştirerek kaliteli öğretimi teşvik eder. Üçüncü olarak, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin sonuçlarını iyileştirerek ve etnik ve kültürel çeşitliliğe etkili bir şekilde yanıt vererek, eğitim yoluyla sosyal uyum oluşturur. (Reinikainen,2012).

PISA sonuçları, en yüksek performans gösteren ve en hızlı gelişen eğitim sistemindeki öğrencilerin neler yapabileceğini ortaya koyarak, eğitimde mümkün olanı ortaya koymaktadır. Bulgular, dünyanın dört bir yanındaki politika yapıcıların kendi ülkelerindeki öğrencilerin bilgi ve becerilerini diğer ülkelerdekilere kıyasla ölçmelerine, diğer eğitim sistemlerinde elde edilen ölçülebilir hedeflere karşı politika hedefleri belirlemelerine ve başka yerlerde uygulanan politikalardan ve uygulamalardan ders çıkarmalarına olanak tanır (MEB, 2015).

Bu çalışmada PISA sınavında ölçülen temel yetenek alanlarından okuma becerileri alanı baz alınmıştır.. PISA'da okuma yazma testi , bireyin amaçlarını gerçekleştirmek, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak için yazılı metinleri anlama, kullanma ve bunlarla ilgili düşünme ve bu metinleri özümseyebilme olarak tanımlanır. Okuyucunun gündelik hayatında karşılaşacağı geniş metin ve görevler de teste dahil edilmiştir (OECD, 2015).

Hiyerarşik doğrusal modelleme yaklaşımı, iki aşamalı analizde bulunan değişkenleri araştıran iki düzeyli bir stratejidir (Hoffman, Griffin ve Gavin, 2000). PISA verileri hiyerarşik bir yapıda bulunduğu için bu yaklaşıma oldukça uygundur. PISA'nın örneklem kitlesi olan öğrenciler sınıflarda, sınıflar okullarda, okullar şehirlerde, şehirler ise ülkeler içerisinde bulunurlar. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment, -PISA-)'nın 2015 uygulamasına Türkiye'den katılmış öğrencilerin okuma becerileri başarılarını öğrenci ve okul düzeyinde etkileyen eğitim yönetimi alanı ile alakalı faktörleri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır?

1. Türkiye'de,

a) Öğrencilerin okuma becerileri başarıları bakımından okullar arasında manidar fark var mıdır?

b) Varsa bu farkın ne kadarı okul içi ve okullar arası farktan kaynaklanmaktadır?

2. Öğrencilerin okuma becerileri başarısıyla manidar ilişkili öğrenci düzeyindeki faktörler nelerdir?

3. Öğrencilerin okuma becerileri başarısıyla manidar ilişkili okul düzeyindeki faktörler nelerdir?

4. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısıyla manidar ilişkili öğrenci düzeyindeki faktörler modele eklendiğinde öğrencilerin okuma becerileri başarısıyla manidar ilişkili okul düzeyindeki faktörler nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, PISA 2005 sınavında öğrencilerin okuma becerileri başarısı ile ilişkili olan öğrenci ve okul özellikleri belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli geçmişte ya da günümüzde var olan

bir durumu betimlemeyi amaçlayan, herhangi bir şekilde birey ya da nesnelerin ait olduğu koşulların değiştirilmediği ve etkilenmediği araştırma türlerindendir (Karasar, 2005).

Veri Kaynakları

PISA 2015 Türkiye uygulamasında 15 yaş grubu öğrenci evreni 1.324.089 öğrenci, uygulamaya katılabilecek ulaşılabilir Türkiye evreni ise 925.366 öğrenci olarak belirlenmiştir. PISA araştırmasında okul örneklemi, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmektedir. (Meb, 2015).

Verilerin Analizi

PISA 2015 yılına ait öğrencilerin okuma becerileri başarılarının öğrenci ve okul özellikleri ile ilişkisini belirleyebilmek için iki düzeyli HLM yapılmıştır. Verilerin düzenlenmesinde veri istatistik programları, elektronik tablolama programı ve; hiyerarşik lineer model programı kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen istatistiklerin anlamlılık testinde asgari .05 düzeyi esas alınmıştır.

Sosyal bilimlerde veriler genellikle iç içe hiyerarşik yapıdadır. Bu durumun en güzel örneği eğitim bilimlerinde görülmektedir. Öğrenciler sınıflar içinde, sınıflar okullar içinde, okullar bölgeler ve bölgeler de ülkeler içerisindedir. Bu nedenden dolayı analiz yapılırken öğrencileri bulundukları sınıflardan ya da okullardan bağımsız olarak düşünemeyiz. Hiyerarşik lineer modeller bize bu değişkenleri bir arada analiz etme imkanı sunar (Raudenbush ve Bryk, 2002). Bu araştırmada öğrenci değişkenleri 1. Düzey, okul değişkenleri ise 2. Düzey değişkenler alınarak, iki aşamalı hiyerarşik model kurulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment, -PISA-)'nın 2015 uygulamasına Türkiye'den katılmış öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını öğrenci ve okul düzeyinde etkileyen faktörleri belirlemektir. İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmanın örneklemini PISA 2015 uygulamasına katılan Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada, PISA 2015 okuma becerileri başarı testinden, öğrenci ve okul anketlerinden Türkiye için toplanan veriler kullanılmıştır. Öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkileri iki düzeyli Aşamalı Doğrusal Modellemeyle test edilmiştir. Modellerin oluşturulması sırasında öğrenci ve okul düzeyinde belirlenen farklı kategorilerdeki değişkenler dikkate alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, Türkiye'de öğrencilerin okuduğunu anlama puanları bakımından okullar arasında farklılıklar vardır. Okuduğunu anlama puanı bakımından ortaya çıkan farkın çoğunluğu okullar arası farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Öğrenci düzeyi değişkenlerinin okuma becerileri puanları üzerindeki etkilerine ait bulgular incelendiğinde; anne sosyo-ekonomik durumu, ailenin duygusal desteği ve adil olmayan öğretmen davranışı değişkenlerinin öğrencilerin okuma becerileri davranışlarını etkilediği görülmektedir. Okul düzeyi değişkenlerinin okuma becerileri puanları üzerindeki etkilerine ait bulgular incelendiğinde; okul büyüklüğü, öğretmen eğitim düzeyi ve öğrenmeyi engelleyen öğrenci davranışı değişkenlerinin okulların ortalama okuma becerileri puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Yukarıda belirtilen öğrenci ve okul düzeyi değişkenleri birlikte modele eklendiğinde öğretmen eğitim düzeyi ve öğrenmeyi engelleyen öğrenci davranışı değişkenlerinin okulların ortalama okuma becerileri puanları üzerinde anlamlı etkisi devam ederken okul büyüklüğü değişkeninin anlamlı etkisi kaybolmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre PISA 2015 sınavında Türkiye'de okuma becerileri puanları bakımından okullar arasında anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada okullar arası farklılığı etkileyen değişkenler incelenmiş ve öğrenci başarısı etkileyen öğrenci kaynaklı değişkenlerin annenin sosyo-ekonomik durumu, ailenin duygusal desteği ve öğrencinin adil olmayan öğretmen davranışı algısı olduğu ortaya konulmuştur.öğrencinin okuma becerileri puanı ile annenin sosyo-ekonomik durumu değişkeni arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır . Öğrencilerin okuma becerileri puanları ile ailenin duygusal desteği arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır . Ailenin duygusal desteğini daha yüksek algılayan öğrenciler diğer öğrencilere göre okuma becerileri alanında daha başarılıdırlar. Öğrencilerin okuma becerileri puanları ile adil olmayan öğretmen davranışı algıları değişkeni arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki vardır. Adil olmayan öğretmen davranışları arttıkça, öğrencilerin okuma becerileri puanları düşmektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen okul değişkenleri okul büyüklüğü, öğretmenlerin eğitim durumu ve öğrenmeyi engelleyen öğrenci davranışları olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Okuma Becerileri, Aşamalı Doğrusal Modelleme (ADM), Öğrenci Özellikleri, Okul Özellikleri

Kaynakça

Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of

effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting

student achievement with the classroom assessment scoring system-secondary. *School Psychology Review,* 42(1), 76.

Brozo, W. G., Shiel, G., & Topping, K. (2007). Engagement in reading: Lessons learned from three PISA countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(4), 304-315.

Capar, G., & Tarim, K. (2015). Efficacy of the Cooperative Learning Method on Mathematics Achievement and Attitude: A Meta-Analysis Research. *Educational Sciences: Theory and Practice,* 15(2), 553-559.

Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim online*, *2*(2).

Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter?. *The Journal of Educational Research*, *93*(1), 11-30.

Entwistle, N. (Ed.). (2015). *Handbook of Educational Ideas and Practices* (Routledge Revivals). Routledge.

Fredriksson, P., B. Öckert, and H. Oosterbeek. 2013. "Long-Term Effects of Class Size". *The Quarterly Journal of Economics* 128(1): 249-285

Fryer, R. G. (2013). Teacher incentives and student achievement: Evidence from New York City public schools. *Journal of Labor Economics*, 31(2), 373-407.

Genç, M., & Şahin, F. (2015). İşbirlikli öğrenmenin başarıya ve tutuma etkisi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 9(1).

Geng, T., & Rockoff, J. E. (2017*). Does Repeating a Grade Make Students (and Parents) Happier?* Regression Discontinuity Evidence from New York City.

Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect'in Europe. *Journal of education policy*, 24(1), 23-37.

Grissom, J. B., & Shepard, L. A. (1989). Structural Equation Modeling of Retention and Overage Effects on Dropping Out of School.

Grodner, A., & Rupp, N. G. (2013). The role of homework in student learning outcomes: Evidence from a field experiment. *The Journal of Economic Education*, 44(2), 93-109.

Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin Katilim ve Desteğinin Öğrenci Başarisina Etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni, Eylül*, (2/6).

Hofmann, D. A., Griffin, M. A., & Gavin, M. B. (2000). The application of hierarchical linear modeling to organizational research.

Jones, V., & Jones, L. (2015*). Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Pearson.

Karweit, N. L. (1991). *Repeating a grade*: Time to grow or denial of opportunity?. Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, Johns Hopkins University.

Leithwood, K. and D. Jantzi. 2009. "A Review of Empirical Evidence About School Size Effects: A Policy Perspective", *Review of Education Research* 79(1):464-490.

Rindermann, H. (2007). The g-factor of international cognitive ability comparisons: The homogeneity of results in PISA, TIMSS, PIRLS and IQ-tests across nations. *European Journal of Personality*, 21(5), 667-706.

Shepard, L. A., & Smith, M. L. (1990). Synthesis of research on grade retention. *Educational Leadership*, 47(8), 84-88.

(16259) Öğretmen Gözüyle Mülteci/Göçmen Öğrenci

AHMET YURDAKUL
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

TÜRKAY NURİ TOK
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda komşu ülkelerde yaşanan siyasi istikrarsızlıklardan dolayı ülkemiz şimdiye kadar hiç olmadığı şekilde göç almaktadır. Suriye, Irak, İran ve Afganistan'ın iç karışıklık içinde bulunmasından dolayı bu ülkelerden ülkemize ve Avrupa'ya yoğun bir biçimde göç hareketi yaşanmaktadır. Ülkemize yurtdışından gelen bu mülteci ve göçmenlerin çocukları çeşitli projeler ve programlar vasıtasıyla eğitimin içerisine entegre edilmeye çalışılmaktadır. Ancak Unicef'e (2016) göre bu çocukların eğitime katılmalarında bazı problemler bulunmaktadır. Bu problemlerin en önemlilerinden birisi bu öğrencilerin dil problemleridir. Öğrenciler göç ettikleri ülkenin dilini bilmediklerinden eğitime devam edememekte ya da devam etseler de başarılı olamamaktadırlar. Diğer büyük sorunlar ise mevzuattan kaynaklanan sorunlardır. Resmi olarak göçmen ya da mülteci statüsü kazanmamış öğrenciler eğitime devam edememektedirler. Yasal sorunlarını aşmış, eğitime resmi olarak kaydolmuş öğrenciler ise yeni kültüre entegre olma, arkadaş edinme ve çevrenin onlara ön yargıyla yaklaşması gibi sorunları bulunmaktadır.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında; Valezquez (1996) göçmen/mülteci yetişkinlerin eğitim sorunları üzerine bir çalışma yapmış ve onların eğitim üzerine görüşlerini araştırmıştır. Roucek (1962), Moreno (2009), Şeker ve Aslan (2014) mülteci/göçmen öğrencilerin okulda yaşadıkları sorunlar üzerine bir araştırma yapmıştır. Padilla (2004) çok-kültürlü eğitim üzerine, Pilland,Pilland ve Hess çok kültürlü eğitim ve müfredata yansıması konusunda, Gürsoy çok-kültürlü eğitime ilişkin öğretmen görüşleri üzerine, Lastikka ve Lipponen (2016), mülteci/göçmen ailelerinin eğitim üzerine düşüncelerini inceleyen, Yıldırım ve Tezci (2016) öğretmenlerin çok-kültürlülüğe yönelik öz yeterlilikleri üzerine, Karabenick ve Phyllis (2004) dil öğretmenlerinin göçmen/mültecilere yönelik düşünceleri üzerine, Polat (2012) okul müdürlerinin çok-kültürlü eğitime ilişkin tutumları üzerine, Cırık (2008) çok kültürlü eğitim ve yansımaları konusunda, Demircioğlu ve Özdemir (2014) pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları üzerine, Polat (2009) öğretmen adaylarının çok-kültürlü eğitime ilişkin kişilik özellikleri üzerine, Kanu (2004) göçmen/mülteci öğrencilerin eğitim ihtiyaçları konusunda, Andriessen ve Phalet (2002) göçmen/mülteci öğrencilerin okul başarısı konusunda çalışmalar yapmışlardır. Ancak alan-yazın incelendiğinde işin mutfağında bulunan öğretmenlerin çok-kültürlü eğitime ilişkin görüşlerini ve mülteci/göçmen öğrencilere yönelik tutumlarını derinlemesine inceleyen çalışma sayısının çok az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerine yönelik metaforik algılarını belirlemede ve öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere yönelik tutumlarını ortaya çıkarmada alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çok-kültürlü eğitimde eğitim sistemine yeni dahil olmuş göçmen/mülteci öğrencilerin yeni sisteme adapte olmasında en önemli rollerden birisi öğretmenlere düşmektedir.

Bu bağlamda öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere yönelik düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1- Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere yönelik metaforik algıları nelerdir?

2- Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma herhangi bir şekilde istatistiksel işlemler ya da başka bir sayısal araç olmaksızın verilerin üretildiği araştırma yaklaşımıdır (Altunışık, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmada araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri tam anlamıyla nitel araştırma süreci içinde ortaya çıkmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu örneklemede seçim için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenmekte ve bu ölçütlere göre seçilen örneklemin, araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebildiği düşünülmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu nedenlerden dolayı sınıflarında göçmen/mülteci öğretmen bulunan öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın birinci aşaması için 50 öğretmenden veri toplanmış ikinci aşamada ise 20 öğretmenle görüşme yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın birinci aşamasında katılımcıların görüşleri alınmadan önce "yabancı öğrenci" olarak kastedilen öğrencilerin sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrenciler olduğu belirtilmiştir. Sonrasında katılımcılardan "Yabancı öğrenci ...'e benzer. Çünkü..." cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise katılımcıların metaforlarından yola çıkılarak hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme yapılmıştır.

Araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda aşağıdaki sorulara yer verilmiştir;

1- Göçmen/Mülteci öğrencilerinizin dil sorunlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

2- Göçmen/Mülteci öğrencilerinizin kültürel farklılık sorunlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

3- Göçmen/Mülteci öğrencilerinizin duygusal sorunlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

4- Göçmen/Mülteci eğitiminin daha iyi yapılabilmesi için görüşleriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırmada içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin üretilen metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci, dört aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) Adlandırma, kodlama ve çıkarma aşaması, (2) tema geliştirme aşaması, (3) geçerlik ve güvenirlik sağlama aşaması, (4) raporlaştırma aşaması.

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere ilişkin görüşlerini, eğitimde yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Çalışma iki aşamalı olarak yürütülmüştür. Birinci aşamada öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere yönelik metaforik algıları belirlenmiş daha sonra bu metaforik algılar göz önünde bulundurularak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen Ege Bölgesi'nin bir ilinde çalışan birinci aşama için 50 ikinci aşama içinse 20 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler metafor çalışması için özel hazırlanan bir form ve çalışmanın ikinci aşaması için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış ve veriler adlandırma, kodlama ve çıkarma aşaması, tema geliştirme aşaması, geçerlilik ve güvenilirlik sağlama aşaması ve raporlaştırma aşaması olmak üzere dört aşamada analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler genel olarak mülteci/göçmen öğrencilere yönelik olumlu duygulara sahiptirler. Öğretmenler tarafından en çok "misafir ve uyumlu" metaforları üretilmiştir. Yine öğretmenler öğrencilerin dil sorunları, kültürel farklılık sorunları ve duygusal sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler mülteci/göçmen öğrencilerin sınıflara dahil edilmeden önce dil eğitimine alınması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler ailelerin de dil öğrenmesinin öğrencilerin başarısını artıracağını düşünmektedirler. Bu veriler ışığında ailelere yönelik dil eğitimin sağlanması, okullarda yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere çok kültürlülük eğitimleri verilmesi, öğretmenlerin sınıf içerisinde göçmen/mülteci öğrencilerin bu sorunlarının farkında olup onlara doğru şekilde yaklaşması önerilerinde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre mülteci/göçmen öğrenciler dil sorunlarına bağlı olarak sınıfta motivasyon sorunları yaşamakta, dil öğrenme konusunda isteksiz olmakta, dil bilmeyip dersi anlamayınca gürültü yapmakta ve diğer arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı agresif tutumlar içinde bulunmakta, dil öğrenmeye başladıklarında sınıfa uyum sağlamakta, aileler de Türkçe bilmedikleri için çocuklarının eğitimi ile ilgilenememektedir. Öğretmenler mülteci/göçmen öğrencilerin kültürel farklılık sorunlarına yönelik olarak arkadaşları tarafından dışlanmasını, diğer öğrencilerle kaynaşamamalarını, burada geçici hissettiklerini , kendilerini ortamdan soyutladıklarını, burada geçici süre kaldıkları için eğitimlerinin başarısız olduğunu, kültürel farklılıklarından dolayı kendilerini yabancı olarak hissettiklerini, çaba gösterilirse sınıf ile uyum sağlayabileceklerini ve bu öğrencilerin gelecekle ilgili farklı beklentileri olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler mülteci/göçmen öğrencilerin duygusal sorunlarına yönelik olarak öğrencilerin memleket hasreti çektiklerini, bir kısmının ailelerinden ayrıldıkları için travma yaşadıklarını, güven problemleri olduğunu, anılarından koparıldıklarını, çekingen, içine kapanık olduklarını, kendilerini burada rahat hissetmediklerini düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler : Mülteci/göçmen öğrenci, içermeci eğitim, metafor

Kaynakça

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of educational change,* 6(2), 109-124.

Alba, Richard. "Immigration and the American realities of assimilation and multiculturalism." Sociological Forum. Vol. 14. No. 1. *Springer Netherlands*, 1999.

Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 743-751.

Andriessen, I., & Phalet, K. (2002). Acculturation and school success: A study among minority youth in the Netherlands. *Intercultural education*, 13(1), 21-36.

Bravo-Moreno, A. (2009). Transnational mobilities: migrants and education. Comparative Education, 45(3), 419-433.

Cirik, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34: 27-40

Eren, A., & Tekinarslan, E. (2013). Prospective teachers' metaphors: teacher, teaching, learning, instructional material and evaluation concepts. *International J. Soc. Sci. & Education*, 3(2), 435-445.

Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. 15 Nisan 2017 tarihinde *http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm* adresinden alınmıştır.

Groth, R. E., & Bergner, J. A. (2005). Pre-service elementary school teachers' metaphors for the concept of statistical sample. *Statistics Education Research Journal*, 4(2), 27-42.

Gürsoy, A. (2016). Teacher's attitudes toward multicultural education according to some variables: native or foreign. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(2).

Hayes, S. C., Bissett, R., Roget, N., Padilla, M., Kohlenberg, B. S., Fisher, G., ... & Niccolls, R. (2004). The impact of acceptance and commitment training and multicultural training on the stigmatizing attitudes and professional burnout of substance abuse counselors. *Behavior Therapy,* 35(4), 821-835.

Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education,* 31(4), 915.

Karabenick, S. A., & Noda, P. A. C. (2004). Professional development implications of teachers' beliefs and attitudes toward English language learners. Bilingual Research Journal, 28(1), 55-75.

Lastikka, A. L., & Lipponen, L. (2016). Immigrant Parents' Perspectives on Early Childhood Education and Care Practices in the Finnish Multicultural Context. *International Journal of Multicultural Education*, 18(3), 75-94.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.

Rodríguez-García, D. (2010). Beyond assimilation and multiculturalism: A critical review of the debate on managing diversity. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'integration et de la migration internationale*, 11(3), 251-271.

Roucek, J. S. (1962). Some educational problems of children from immigrant, refugee and migrant families in USA. *International Review of Education*, 8(2), 225-235.

Shaw, D. M., Barry, A., & Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. Teachers and Teaching: theory and practice, 14(1), 35-50.

Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Refugee Children in the Educational Process: An Social Psychological Assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.

Velazquez, L. C. (1996). Voices from the fields: Community-based migrant education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1996(70), 27-35.

Yildirim, S., & Tezci, E. (2016). Teachers' Attitudes, Beliefs and Self-Efficacy about Multicultural Education: A Scale Development. *Universal Journal of Educational Research*, 4(n12A), 196-204.

(16262) Milli Eğitimin Temel İlkelerinin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

FUNDA NAYIR
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

PELİN TAŞKIN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SAADET KURU ÇETİN
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Örgütlerin yönetim politika ve uygulamalarına yön veren çeşitli ilkeler mevcuttur. Eğitim örgütleri açısından da durum böyledir ve ülkelerin eğitim politikalarına, eğitimde gerçekleştirdikleri çeşitli uygulamalara temel teşkil eden bazı ilkeler bulunmaktadır. Bu eğitim ilkeleri yasalarla belirlenir ve böylelikle hukuk sisteminin de güvencesi altındadır. Eğitim sistemi içerisinde bu ilkelerin ilk elden uygulayıcısı konumunda olanlar, öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin, eğitim süreci içerisinde gerçekleştirdikleri tüm etkinliklerde eğitim ilkelerini rehber edinmesi gerekir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitime ilişkin ilkeleri ne kadar bildiklerinin ve içselleştirdiklerinin ortaya çıkarılmasının, eğitim politikalarının etkili uygulanmasına önemli olduğu ileri sürülebilir.

İlke kavramı Türk Dil Kurumu Sözlüğün'de "temel düşünce, inanç ve davranış kuralı" olarak açıklanmaktadır. İlkeler sadece davranışlara yön vermekle kalmamakta, örgütlerde alınacak kararlara ve uygulamalara da yön vererek örgüt politikasını oluşturmaktadır (Balcı, 2010). Eğitim sisteminde de alınacak kararlarda ve gerçekleştirilecek uygulamalarda dikkate alınması gereken temel ilkeleri belirlenmiştir. Bu ilkeler 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 4 ila 17. Maddeleri arasında belirtilmiştir. 14 madde olarak belirtilen bu ilkeler, genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkan eşitliği, süreklilik, Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, eğitim kampüsleri ve okul aile işbirliği ve her yerde eğitimdir. Bu temel ilkelerin eğitim öğretim sürecinde yer alan tüm etkinliklerde ve eğitim politikalarında öğrenci, öğretmen, yönetici, veli ve eğitim politikalarına yön veren kişiler tarafından göz önünde bulundurulması yasal bir gerekliliktir.

Alanyazın incelendiğinde Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan temel ilkelere ilişkin çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Yapılan az sayıda çalışma incelendiğinde çalışmaların, temel ilkelerin değerlendirilmesi (İçer, 1997), ders kitaplarının içeriğinin Milli eğitimin temel ilkeleri ile tutarlığı (Erdem, 2008) ve öğretmen ve öğretmen adaylarının Milli Eğitimin temel ilkelerinden haberdar olma düzeyi (Toprakçı, Yücel, Bilbay, Bağcıvan, Çakırer ve Bayraktutan, 2010) ile ilgili olduğu görülmektedir. Toprakçı ve arkadaşları (2010) çalışmalarında öğretmen ve öğretmen adaylarına Milli Eğitim genel amaçlarını ve ilkelerini ifade eden 33 kavram oluşturmuş ve bu kavramları yansıtan fotoğraf, karikatür gibi mecazlar belirlemiştir. Daha sonra Milli Eğitim Genel amaçları ve ilkelerini ifade eden kavramlarla mecazların eşleştirilmesi sonucunda ortaya çıkan çalışma formu araştırmanın katılımcılarına uygulanmıştır. Başka bir deyişle bu çalışmada kavram listesi ve mecazlar yoluyla öğretmen ve öğretmen adaylarının milli eğitimin genel amaçları ve ilkelerinden haberdar olma düzeyi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada konuyla ilgili kavramların baştan verilmesi katılımcıların konuya ilişkin yorum yapmalarını kolaylaştıran bir etken olmuştur. Ancak, çalışmada katılımcıların Milli Eğitimin Temel İlkelerini bilip bilmedikleri veya ne kadarını bildikleri veya bu ilkelerin uygulamaya ne kadar yansıdığı gibi bir bulguya rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin Milli Eğitimin Temel İlkelerinin uygulanmasına ve bu ilkelerin önemine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Öğretmenlerin Milli Eğitimin Temel İlklerini uygulanmasına ilişkin görüşleri nasıldır?

Öğretmenlerin Milli Eğitimin Temel İlklerini uygulanmasına ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem, branş, mezun olunan fakülte ve formasyon alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin uygulamada en önemli olduğunu düşündüğü 3 ilke hangisidir? Neden?

Öğretmenlerin uygulamada en önemsiz olduğunu düşündüğü 3 ilke hangisidir? Neden?

Araştırma Yöntemi

Tarama modelinde yapılan bu araştırmada zenginleştirilmiş desen (triangulation design) kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Zenginleştirilmiş model nitel ve nicel verilerin aynı anda toplanarak birbirini destekleyip desteklemediğini ortayı koymayı amaçlayan bir araştırma desenidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, 266). Araştırmada ölçek kullanılmış ölçeğin sonunda öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla açık uçlu sorular sorulmuştur.

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Milli Eğitimin Temel İlkelerini Uygulama Düzeyi Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara ilişkin demografik değişkenler, ikinci bölümde

Milli Eğitimin Temel İlkelerinin uygulama düzeyine ilişkin 42 ifade ve üçüncü bölümde bu ilkeleri önemine ilişkin iki soru yer almaktadır. Ölçme aracı geliştirilirken ilk olarak 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen 14 temel ilkeye ilişkin ifadeler ve konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Her bir ilkeye ilişkin belirtilen ifadeler ölçek maddeleri haline getirilmiştir. Ölçeğin sonunda katılımcılardan Milli Eğitim Temel ilkelerinden uygulamada en önemli ve önemsiz olduklarını düşündükleri üçer ilkeyi yazıp niye önemli veya önemsiz olduklarını açıklamaları istenmiştir. Hazırlanan ölçek formu beş alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, ve ANOVA kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde toplanan veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada her soru bir tema olarak alınmış ve sorulara verilen cevaplar frekans ve yüzde kullanarak sayısallaştırılmıştır.

YÖNTEM

Tarama modelinde yapılan bu araştırmada zenginleştirilmiş desen (triangulation design) kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Zenginleştirilmiş model nitel ve nicel verilerin aynı anda toplanarak birbirini destekleyip desteklemediğini ortayı koymayı amaçlayan bir araştırma desenidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, 266). Araştırmada ölçek kullanılmış ölçeğin sonunda öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla açık uçlu sorular sorulmuştur.

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Milli Eğitimin Temel İlkelerini Uygulama Düzeyi Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara ilişkin demografik değişkenler, ikinci bölümde Milli Eğitimin Temel İlkelerinin uygulama düzeyine ilişkin 42 ifade ve üçüncü bölümde bu ilkeleri önemine ilişkin iki soru yer almaktadır. Ölçme aracı geliştirilirken ilk olarak 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen 14 temel ilkeye ilişkin ifadeler ve konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Her bir ilkeye ilişkin belirtilen ifadeler ölçek maddeleri haline getirilmiştir. Ölçeğin sonunda katılımcılardan Milli Eğitim Temel ilkelerinden uygulamada en önemli ve önemsiz olduklarını düşündükleri üçer ilkeyi yazıp niye önemli veya önemsiz olduklarını açıklamaları istenmiştir. Hazırlanan ölçek formu beş alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, ve ANOVA kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde toplanan veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada her soru bir tema olarak alınmış ve sorulara verilen cevaplar frekans ve yüzde kullanarak sayısallaştırılmıştır.

Beklenen Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmenlerin milli eğitimin temel ilkeleri bilme ve bu ilkelerin uygulanma düzeyleri incelenmiştir. Yapılan araştırma bulguları incelendiğinde incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının milli eğitimin genel amaçları ve ilkelerinden haberdar olduğu ancak bu durumun yeterli olmadığı görülmektedir. Ayrıca araştırmada Atatürk ilkeleri, bilimsellik, karma eğitim, fırsat ve imkan eşitliği gibi kavramların haberdarlık düzeyi en düşük kavramlar arasında yer aldığı ortaya çıkmıştır (Toprakçı, Yücel, Bilbay, Bağcıvan, Çakırer ve Bayraktutan, 2010). Benzer şekilde bu araştırmada da öğretmenlerin milli eğitimin temel ilkelerini bilmediği ya da basında en fazla geçen ilkeleri bildiği ancak onları da tam olarak açıklayamamaları ve ilkelerin uygulama düzeyinin düşük çıkması beklenmektedir. Araştırmanın veri analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : eğitimin temel ilkeleri, eşitlik, demokrasi, laiklik

Kaynakça

Balcı, A. (2010). Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü, Ankara:PEgemA Yayıncılık

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* Ankara : Pegem A Yayıncılık.

Erdem, A. R. (2007). Örgün eğitimde kullanılan ders kitaplarıyla Türk milli eğitimin amaçları ve temel ilkeleri arasındaki ilişki. Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, 7(4).

İçer, M. M. (1997). Türkiye"de eğitim sisteminin genel amaçları ve temel ilkelerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya

Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973). Resmi Gazete, 24.6.1973, Sayı, 14574.

Toprakçı, E., Yücel, H., Bilbay, A., Bağcıvan, E., Çakırer, İ. ve Bayraktutan, İ. (2010). Öğretmen ve öğretmen adaylarının türk milli eğitğminin genel amaç ve ilkelerinden haberdarlık düzeyleri, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(4),971-999

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Anı Yayıncılık

(16266) 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

Öğretmen, eğitim sisteminin en temel unsurudur. Öğretmen okulda öğrenciyle sürekli etkileşim içinde olan, eğitim ve öğretimin niteliğini arttırmak için öğretim yöntem ve tekniklerini kullanan ve öğretim sürecinin sonunda ölçme ve değerlendirme yapan kişidir. Öğretmenlerin bu görevlerini yerine getirmek için zaman içinde mesleki gelişimlerini sağlamaları ve sürdürmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde eğitimciler aday öğretmenlerin öğretim yeteneklerini arttırıcı teorik ve pratik bilgileri uygulama fırsatı veren yöntemler ararlar. Bu konudaki çalışmalar sonucunda programlı öğretim, mikro öğretim gibi bazı kavramlar ortaya çıkmıştır. Bu yöntemler davranışların analiz edilmesi, geri bildirim ve bireye yönelik olma gibi ortak özellikler taşımaktadırlar (Alkan, 2005).

Adler'e (1986) göre, öğretim metotları dersleri teorik ve idealist bilgilerle yüklüdür. Teorik bilgilerle pratik bilgiler arasındaki boşluğu dolduracak tekniklere ihtiyaç vardır. Mikro öğretim teorik ve pratik bilgiler arasındaki bu 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). Öte yandan öğretim çok genel olarak birinin bir konuda birine bilmediğini öğretmesi, özelde de bir eğitim kurumunda ders vermesidir (Balcı, 2005,141). Bu açıdan bakacak olursak mikro öğretim, normal öğrenme ve öğretim süreçlerinin karmaşıklığını basitleştirmeyi amaçlayan bir laboratuar yöntemi, diğer deyişle eğitim öğretim ortamlarının küçültülmüş şeklidir.

Bu öğretimi 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 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.

Mikro öğretim yöntemi özellikle öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarının öğretim becerilerinin gelişiminde kullanılan bir yöntem olmanın yanında denetimde kullanılabileceği alanlar bulunmaktadır. Denetimde mikro öğretimin kullanım aşamalarından birisinin, öğretmenin ya da öğretmen adayının 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 aday öğretmenlerin mikro öğretim yöntemi kapsamında ders denetimlerini yapmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

· Öğretmen adaylarının mikro öğretim kapsamında ders denetimlerinde öğretmen hareket şeması nasıldır?

· Öğretmen adaylarının mikro öğretim kapsamında ders denetimlerinde öğretmen sözle akış şeması nasıldır?

· Öğretmen adaylarının mikro öğretim kapsamında ders denetimlerinde öğrenci görev ve görev dışı davranışları nasıldır?

· Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarının diğer derslerde ve diğer dönemlerde de uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması ve görüşme yöntemi kullanılacaktır. 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). Eylem

araştırmasının birincil amacı, bireylerin günlük yaşantılarında işe yarayacak uygulamaya dayalı bilgiler elde etmektir (Beyhan, 2013). 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 yapılacaktır. 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 ders denetimlerinde öğretmen adaylarının sözle akış şeması, öğretmen hareket şemasına ve öğrenci görev ve görev dışı davranışlarını üzerine odaklanılacaktır. Bu noktaya yoğunlaşan eylem planı öğretmen sözle akış şeması, öğretmen hareket şeması ve öğrencinin dersteki görev ve görev dışı davranışları olmak üzere üç alt boyuttan oluşacaktır. Boyutların uzman görüşüne dayalı olarak geçerliliği sağlanmıştır. Ayrıca öğretmeler adayları için takma isim kullanılacaktır. Gözlemler yapıldıktan sonra aday öğretmenle ile görüşmeler yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmen adaylarının mikro öğretim yöntemi ile ders denetimleri incelenecektir. Yapılan araştırma bulguları incelendiğinde mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının gelişmeleri açısından önemli bir yeri olduğunu göstermektedir (Döğer ve Kiliç,2017; Görgen, 2003; Karışan, 2017)

Sonuç olarak mikro öğretim yaklaşımı; çok uzun yıllardan beri öğretmen yetiştirmede kullanılan bir yöntemdir. Öğretim ve öğrenme süreçlerinin karmaşıklığını basitleştirmeyi temel alan mikro öğretim yöntemi, öğretmen adaylarına meslekleri öncesinde uygulama alanında yaşanan karmaşıklığı göreve başlamadan önce çözmede yardımcı olmak ve teorik bilgilerle uygulama arasında bir köprü kurmayı sağlayacaktır.

Tüm yöntemlerde olduğu gibi mikro öğretiminde yararları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Ancak mikro öğretim yönteminin yararları sınırlılıklarından çok daha fazla olup öğretmen yetiştirme aşamasında çok büyük bir etkiye sahiptir. Fakat üniversitelerin kısıtlı imkânları, araç-gereç, malzeme ve öğretim elemanı yetersizliği yüzünden mikro öğretim yöntemine öğretmenlerin eğitiminde fazla önem verilmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Mikro öğretim, Ders denetimi, Öğretmen adayı

Kaynakça

Adler, S. V. (1986). Critical Theory as a Foundationof Meth**o**ds Courses. *Journal of Teaeher 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=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%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.

Adler, S. V. (1986). Critical Theory as a Foundationof Meth**o**ds Courses. *Journal of Teaeher 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=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%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 Dayali Uygulamalarin Öğrenci Tutumuna Etkisi. *Journal Of International Social Research*, *10*(51).

Fernandez, M. L., ve Robinson, M. (2006). Prospective teachers' perspectives on microteaching lesson study. *Educationon* , 203-215.

Görgen, İ. (2003). Mikroöğretim uygulamasının öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(24).

Karçkay, A. Ve 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.

Kupper, J. (2001). The microteaching experience: student perspective. *Education* , 830-835.

Madike, F. U. (1980). Teacher Classroom Behavior Involved in Microteachingand Student Achievement: A Regression Study. *Journal of Educational Psychology,* , 72 (2), 265-274

Püsküllüoğlu, A.(2004). Türkçe Sözlük (7. basım) Ankara: Arkadaş

Sagor, R. (2000). Guiding School Improvement With Action Research. Virginia: Ascd

(16270) Kamu ve Özel Ortaöğretim Branş Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkelere Uyma Düzeylerinin Belirlenmesi

AHMET YİRMİBEŞ — MEB
MAHMUT KARATAY — MUNZUR ÜNİVERSİTESİ
MUHAMMED TAŞ — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Gelişen teknoloji ve değişen toplumsal yaşantı bir çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişimlere neden olmaktadır. Hızlı değişim ve reformlar eğitimin temel öğesi olan öğretmenlerden beklentileri de değiştirmektedir. Bu değişime ayak uydurma çabası içerisindeki öğretmenler için her koşulda etik değerleri korumaları beklenmektedir. Etik, "*Bütün etkinlik ve amaçların yerli yerine konulması; neyin yapılacağı ya da yapılamayacağının; neyin isteneceğinin ya da istenemeyeceğinin; neye sahip olunacağı ya da olunamayacağının bilinmesidir"* (Aydın, 2016a, s.17). En sık kullanımıyla etik insanların, davranışlarını kendilerine göre düzenlediği, bir ilkeler sistemi, ya da dizisi olarak ifade edilmektedir (Stroll, Long, Bourke ve Campell, 2017).Etik, bireylerin doğruyu veya yanlışı bulmasına aracılık eden bir kavramdır.Okay ve Okay, 2005). Pieper (2012) da etiği benzer bir şekilde, insanın doğru yönü bulmak amacıyla kullandığı "pusula"ya benzetmektedir. Meslek etiği, bu açıdan öğretmenlik mesleğine kimlik kazandırması ve evrensel niteliğe kavuşturmasını meşrulaştırıcı bir işleve sahip olmuştur. Aydın (2016b) meslek etiğinin toplumda görev paylaşımı gereksiniminin doğması ve belirli işleri belirli kişilerin daha iyi şekilde yapabilmesi yoluyla gelişme gösteren meslek olma süreci ile ortaya çıktığını ifade etmektedir. Meslek, bir kimsenin kendini gerçekleştirmek, yaşamını idame etmek vb. nedenlerle sürekli olarak yaptığı iş, tuttuğu yol, ekol, uğraş alanıdır (Yıldız, 2016).Mesleki yaşantımızda, neyin yapılacağı neyin yapılamayacağı konularında davranışlarımıza yön veren, etik prensipler ve standartların toplamı olarak ifade edebileceğimiz (İşgüden ve Çabuk, 2006) meslek etiği, aynı zamanda temel değerleri ve kavramları da ifade etmektedir. Dünyanın neresinde olursa olsun, aynı meslekte çalışan bireyler açısından bu temel değerler doğrultusunda davranmak meslek etiğinin en önemli yanlarından biridir (Şahin, 2003).Öğretmenlik Meslek Etiği: "Öğretmenlik mesleği icra ederken; öğrenciler, toplum ve meslektaşları ile olan ilişkilerde yerine getirilmesi gereken sorumluluklar, uyulması gereken kurallar ve ilkeler bütünüdür" (Şentürk, 2009). Meslek etiğinin geliştirilmesinde ve korunmasında meslek üyeleri dışında meslek örgütleri ve meslek üyelerinin eğitim aldıkları kurumlar da etkilidir (Gözütok, 1999). Öğretmenlik mesleği açısından etik kavramı, topluma bireye karşı yerine getirilmesi gereken bir sorumluluktur (Erdem ve Şimşek, 2013). Öğretmenlik meslek etiği Cevizci'ye (2008) göre, öğretmenlerin eğitim hakkından yararlanan öğrencilere karşı görevlerini eğitimin evrensel ilkelere uygun olarak yapmalarıyla ilgili ahlaki sorumluluklarından, onların mesleklerinin öğrencilerin gerçek ihtiyaç ve lehine uygun düşecek şekilde yapmalarına olanak kılan; kural, ilke ve değerlerden meydana gelmesidir.Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2015 yılı 21 sayılı genelgesiyle birlikte, eğitimcilerin için meslek etiği ilkeleri tanımlanmıştır. Bu doğrultuda eğitimciler için meslek etiği ilkeleri öğrencilerle, eğitimle, meslektaşlarla, velilerle, okul yönetimiyle ve son olarak okul yönetiminin öğretmen, öğrenci ve velilerle ilişkileriyle ilgili olmak üzere altı boyutta ele alınmıştır. Öğretmenlerin bu etik ilkelere uygun davranmaları beklenmektedir. Ancak öğretmenlerin içinde bulunduğu ekonomik, coğrafi, kültürel veya politik şartlar onları farklı şekilde davranış sergilemeye yönlendirebilir. Öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin belirlenmesi Milli Eğitim Bakanlığı'nın alandaki gerçek duruma ilişkin görüş edinmesine ve bu doğrultuda çözüm önerileri geliştirmesine katkı sunabilir. Ayrıca, araştırmacılar açısından bakıldığında MEB'in (2015) yayınladığı etik ilkeler doğrultusunda yapılmış araştırmanın bulunmaması böyle bir araştırma yapma gerekliliği doğurmuştur.Bu bağlamda bu araştırmanın amacı kamu ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı etik ilkelere uyma düzeyini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda öğretmenlerin a)öğrencilerle b) eğitimle c) meslektaşlarıyla d) velilerle e) okul yönetimiyle ilgili mesleki etik ilkelere uyma düzeyleri ortaya konulacaktır.

Araştırma Yöntemi

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki etik algılarını Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2015) yayınladığı eğitimciler için etik ilkeler açısından anlamaya yönelik bir çaba içeren bu çalışmada, nitel araştırmanın olgu bilim deseni kullanılacaktır. Olgu bilim deseni, katılımcıların kişisel deneyimlerinden yola çıkarak, onların algılarını ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Yaşanan deneyimler üzerine teori kurma konusunda çıkarımlar sağlayan olgu bilim araştırması, bireylerin deneyimlerini kendi bakış açılarıyla nasıl anlamlandırdıklarına odaklanmaktadır (Baş ve Akturan, 2013).

Araştırmanın katılımcıları Zonguldak, Tunceli ve İstanbul illerinde kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 30 branş öğretmeninden oluşacaktır. Her ilden beş kamu ve beş özel okul öğretmeni olmak üzere on öğretmen çalışmaya dahil edilecektir. Veriler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı etik ilkeler doğrultusunda hazırlanacak görüşme formu kullanılarak yüz yüze gerçekleştirilecektir. Görüşmeler, katılımcıların izin vermesi durumunda kaydedilecek, izin vermeyen katılımcılarla yapılan görüşmeler ise yazılarak kaydedilecektir. Verilerin analizinde görüşme kayıtları ve yazılı

kayıtlar çözümlenecek, araştırmanın her bir alt amcacına uygun olarak kodlanacaktır. Araştırmanın güvenilirliği için analizler üç araştırmacı tarafından tema ve kodların tutarlılığı açısından incelenecektir. Bu bağlamda araştırmanın odağında kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2015 yılında yayınladığı mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin ne olduğu ortaya koymak, politika yapıcılara ve gelecek araştırmalara kaynak oluşturmak bulunmaktadır.

Profesyonel bir çalışma alanı olarak öğretmenlik toplumsal dönüşümün aracı olan, topluma karşı sorumluluklar içeren ve etik ilkeleri olan önemli bir meslektir. Türkiye'de öğretmen meslek etik ilkeleri 2015 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin etik ilkelere uygun şekilde mesleklerini sürdürmeleri beklenmektedir. Gelişmiş batılı ülkelerden çok sonra tanımlanan eğitimciler için mesleki etik ilkelere öğretmenler tarafından ne oranda uygun davranıldığına ilişkin yapılmış yurtiçi araştırmalar çelişkili sonuçlar ortaya koymaktadır. Ancak öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri tanıması, farkında olması ve onları özümsemesi geleceğin mimarı genç nesillerin etik davranışları edinmelerinde önemli rol oynayabilir. Bu bağlamda bu araştırma kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı mesleki etik ilkelere uyma düzeylerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında olgu bilim deseni kullanılacaktır. Zonguldak, İstanbul ve Tunceli illerinde kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan 30 öğretmenin katılacağı çalışmada veriler Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı etik ilkeler doğrultusunda hazırlanacak görüşme formuyla toplanacaktır. Araştırma sonuçlarının görev yapılan okul türüne göre alt boyutlarda farklı sonuçlar içermesi ancak genel olarak öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uygun davrandıkları algısını ortaya koyması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarının öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne (kamu-özel) göre alt boyutlarda farklılıklar içereceği beklenmektedir. Alanyazına bakıldığında önceki araştırmaların farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Toprakçı, Bozpolat ve Buldur'un (2010) Kamu Meslek Etiği İlkelerinden oluşturdukları veri toplama aracıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonuçları öğretmenlerin ilkelerin hiç birine 'pek çok' düzeyde uymadıklarını göstermektedir. Öğrencilerle ilişkilerde etik ilkeler bağlamında Barret, Casey, Visser ve Headley'in (2012) araştırma bulguları katılımcıların en ciddi etik dışı davranışların sırasıyla 'öğrenciye yönelik kişisel zarar' ihlalleri, 'not şişirme', 'dikkatsizlik' ve 'kamusal-özel davranış sınırı' olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Meslektaşlarla ilişkiler bağlamında alan yazında yapılan çeşitli araştırmalar farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Uzun ve Elma'nın (2012) araştırma sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerden bazıları etik dışı davranış sergileyen meslektaşlarına destek olacaklarını ifade ederken, diğerleri bunun kabul edilemez olduğunu vurgulamışlardır. Bu araştırma sonuçlarının da alt boyutlarda farklı bulgulara, fakat genel olarak öğretmenlerin etik ilkelere uygun davrandıkları sonucuna ulaşılacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Etik, Mesleki Etik, Öğretmen Meslek Etiği

Kaynakça

Aydın, İ. (2016a). *Yönetsel, Mesleki ve Örgütsel Etik* (7.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aydın, İ. (2016b). *Eğitim ve öğretimde etik* (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Baş, T., & Akturan, U. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Nvivo ile Nitel Veri Analizi*, Örnekleme, Analiz, Yorum. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Barrett, D. E., Casey, J. E., Visser, R. D., & Headley, K. N. (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education*, *28*(6), 890-898.

Cevizci, A. (2008). *Etiğe Giriş*. (2. Baskı) İstanbul: Paradigma Yay.

Erdem, A. R., & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2013*(15).

Gözütok, F. D. (1999). "Öğretmenlerin Etik Davranışları". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1): 83-99.

İşgüden, B. ve Çabuk, A. (2006). Meslek Etiği ve Meslek Etiğinin Meslek Yaşamı Üzerine Etkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 16, s. 59-86.

Okay, A. ve Okay, A. (2005). *Halkla ilişkiler kavram strateji ve uygulamaları* (2. Baskı). İstanbul: Der Yayınları.

Pieper, A. (2012). *Etiğe Giriş*. (2. Baskı) İstanbul: Ayrıntı Yay.

Stroll, A, A., Long, A. A., Bourke V. J. ve Campell, R. (2017), Etik Kuramları, (Der. ve Çev. Mehmet TÜRKERİ). Ankara: Lotus Yayınları

Şahin, A. E. (2003). Meslek ve Öğretmenlik. V. Sönmez (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Genişletilmiş 3. Baskı) içinde, s. 269-322. Ankara: Anı Yayıncılık

Şentürk, C. (2009). "Öğretmenlik Mesleğinde Etik", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim,* 10 (111): 25-31.

Toprakcı, D , Bozpolat, A , Buldur, A . (2010). The Behavıour Of Teacher The Complıance Level To The Prıncıples Of The Publıc Professıonal Ethıcs. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1* (2)*, 35-50. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/ijer/issue/8012/105221*

Uzun, E. M., & Elma, C. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *1*(3), 279-287.

Yıldız, E. (2016). *Öğretmenlerin Meslek Etik İlkelerine Uygun Davranma Algılarının İşe Yabancılaşma - Yaşam Doyumu Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi. Kırşehir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2015) https://ikgm.meb.gov.tr/genelge_gorus_yonerge/ETİK%20 GENELGE.pdf (Erişim tarihi: 10.12.2017)

(16288) Öğretmen Gözüyle Okul Müdürlerinin yetenek Yönetimi Becerileri

AYNUR BOZKURT BOSTANCI
UŞAK ÜNİVERSİTESİ

SEBİLA BÜLBÜL
UŞAK ÜNİVERSİTESİ

AHMET YURDAKUL
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem durumu

Değişimin çok hızlı yaşandığı günümüzde örgütler, müşterilerine karşı fark yaratmalarını sağlayacak, yeni ve yaratıcı fikirlerle kendilerini başarıya götürecek ve küresel rekabet ortamında üstünlük sağlamalarına en büyük katkıyı yapacak temel faktörün, yetenekli çalışanları elde tutmak ve onlardan örgüt amaçları doğrultusunda en iyi şekilde yararlanmak olduğunun farkına varmaya başlamışlardır. Küreselleşme, değişen rekabet koşulları, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sürekli gelişimi, insan kaynakları yönetiminin çalışanlarına olan bakış açısını değiştirmiştir. Çalışanları kaynak gibi kullanma anlayışı yerini yeteneklerin yönetilmesine bırakmıştır. Ayrıca yönetim uygulamalarındaki gelişmelerde çalışanı yönelmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle örgütler yetenekli çalışanları kendilerine çekmek ve sahip oldukları çalışanlardan da etkin bir şekilde yararlanabilmek için onlara çeşitli fırsatlar sunmaya başlamışlardır (Doğan & Demiral, 2008) .Yenilikçi düşünce sistemine sahip olmak, bununla değer yaratmak, yeni ürün geliştirme, satış, pazarlama, üretim ya da müşteri ilişkilerinde fark yaratmak, verimliliği artırmak, maliyetleri düşürmek ya da takım çalışmasını güçlendirmek gibi kritik unsurların temelinde "yetenek" bulunmaktadır. Bu nedenle insan kaynaklarında yeteneklerin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayan "yetenek yönetimi" kavramı ortaya çıkmıştır (Kobi Finans, 2007). Amerikan Eğitim ve Gelişim Topluluğu'nun (ASTD) ortaya koyduğu araştırma, yetenek yönetiminin tanımı üzerinde bir birliktelik sağlanamadığını, ancak içerdiği temel parametreler çoğunlukla kabul gördüğü tespitinde bulunmaktadır. Bununla birlikte yetenek yönetimi, örgütün kısa ve uzun vade de iş hedeflerine ulaşılmasında, gerekli olan kurum kültürü, bağlılık, kabiliyet ve kapasite gereksinimlerinin örgüte kazandırılmasını, geliştirme ve yetiştirme süreçlerini kapsayan insan kaynaklarının bütünsel bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (www.astd.org, 2011). Toplumların yaşanan bu değişim sürecine ve yeni şartlara uyum sağlayabilmeleri eğitim ile mümkün olmaktadır. Eğitim örgütlerinin birey odaklı yapısının bir sonucu olarak sahip olduğu insan kaynağını en etkili şekilde kullanması bir zorunluluktur. Eğitim örgütlerine ivme kazandıracak, liderlik özellikleriyle eğitim örgütlerini yönetecek ve örgütün geleceğine yaratacağı özgün değer ile yön verecek yetenekli bireylerin eğitim yöneticisi adayı olarak örgütte en etkili biçimde yer almasını sağlayacak insan kaynağının yönetimine ilişkin yeni bir anlayış benimsenmesi gereklidir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı öğretmenlerin düşüncelerine göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi becerilerini belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma öğretmenlerin görüş ve değerlendirmelerinden yola çıkılarak yapılan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak olanaklıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Nitel araştırmalar, ürünlerden ya da çıktılardan daha çok süreç ile ilgilenmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017/2018 eğitim-öğretim yılında Uşak ilinde görev yapan 20 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada nitel veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sistematik ve karşılaştırılabilir veri sunması yönüyle araştırmacılara kolaylık sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Öğretmenlerin verdikleri cevaplar anında not edilmiş, daha sonra analizi yapılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl & Aslan 2001). Bu çalışmada elde edilen verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması süreci, (1) Adlandırma, kodlama ve ayıklama aşaması (2) kategori geliştirme aşaması, (3) geçerlik ve güvenirlik sağlama aşaması, (4) raporlaştırma aşaması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenler genelde okul müdürlerinin öğretmenlerin yeteneklerinin farkında olduklarını düşünmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürleri okullarında bulunan yetenekli öğretmenleri okullarında tutmak için ve diğer okullarda bulunan yetenekli öğretmenleri okula çekmek için çabalamaktadırlar. Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin öğretmenlerin yeteneklerinin gelişmesi yönünde çalışmalar yapmakta ve öğretmenlerin yeteneklerinin yönetiminde yeterlidirler.

Anahtar Kelimeler : Okul müdürü, insan kaynakları yönetimi, yetenek yönetimi

Kaynakça

Altuntuğ, N. (2009). Rekabet üstünlüğünün sürdürülmesinde yeteneklerin rolü: Yetenek yönetim yaklaşımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *14*(3).

AYTAÇ, T. (2014). Okullarda bütünleştirilmiş yetenek yönetimi modeli: Öğretmen görüşleri.

Aytaç, T. (2015). Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Yetenek Yönetimi Yaklaşımına İlişkin Metaforik Algıları.

TABANCALI, E., & Korumaz, M. (2014). Eğitim Örgütlerinde Yetenek Yönetimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *25*(1), 139-156.

Vural, Y., Vardarlier, P., & Aykir, A. (2012). The effects of using talent management with performance evaluation system over employee commitment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *58*, 340-349.

Zaim, M. Ç. A. H. (2011). Yetenek yönetimi yaklaşımı. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, *10*(20), 33-38.

(16325) Öğretmenlerin Çalışan Sesliliği ile Beş Faktör Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İstanbul Avrupa Yakası Örneği

ŞEYDA BAŞ — MEB

ERKAN TABANCALI — YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yönetim, organizasyon ve örgüt kültürü klasik yönetim anlayış ve düşüncesinin evrimleşmesiyle ast-üst ilişki biçimleri ve yönetim anlayışları; yöneten, yönetilen, örgüt yapıları, motivasyonları ve sürdürülebilirlik açısından kurumsal yapılarda karşılıklı etkileşim, ortak paylaşım ve başarma kültürünü yönetimin kaçınılmaz bir öğesi haline getirmiştir. Bu açıdan karar verme, üretim ve stratejiler geliştirmede, karar vericilerin tek başına değil; kurumsal yapıda yer alan tüm çalışanların anlayış ve yaklaşımını savunan çalışan sesliliği olgusu kurumsal kalite ve motivasyonda önem kazanmıştır.

Çalışan sesliliği, çalışanların iş ile ilgili konularda kişisel fikir ve görüşlerini ifade etmesi, örgütsel karar verme süreçlerine katılım düzeylerini içermesi (Van Dyne & LePine, 1998: Folger & Martin, 1986) boyutlarında tanımlanmaktadır. Bu kapsamda Morrison (2011), çalışan sesliliğinin; örgütü geliştirme, örgütle veya işle alakalı bir problemi çözme, haksızlık veya kötü yönetime karşı gelme, önemli stratejik bir konu hakkında görüş bildirme veya kişilerin bakış açılarından kaynaklanan görüş farklılıklarını içerdiğini belirtmektedir. Çalışan sesliliğinin örgütteki etkilerine ilişkin araştırma sonuçlarına bakıldığında: çalışan ve örgüt açısından olumlu sonuçlarına ilişkin araştırmalarda; çalışanların gönüllü olarak örgütsel öğrenme ve iyileştirme için fikir ve bilgileriyle örgüte katkıda bulunması, üst yönetimin yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklı sorunları engellediği (Tangirala & Ramanujam, 2008), bireysel açıdan ise, bireyin otokontrol ve iş motivasyonunu artırarak stresi azalttığı (Parker, 1993), bireyin işiyle ilgili sahip olduğu sorunları ve kaygıları rahatça dile getirebildiğinde ise, sorunların çözülebileceği inancının arması ve bunun da işi ile ilgili olumlu tutumunu etkilediğini (Morrison & Milliken, 2000) belirtilmektedirler. Buna karşın çalışan sesliliğinin olmaması durumunda yol açtığı sorunlara ilişkin araştırmalara bakıldığında; araştırmalarda, çalışanlar belli nedenlerden dolayı fikirlerini açıklamaktan kaçındıkları (Morrison & Milliken, 2000), hatta örgütte çalışanların sessiz kalmalarının, örgütsel performans açısından zararları olduğu (Edmondson, & Roloff, 2009), bu yönüyle kişinin işiyle ilgili sorunlar hakkında konuşamadığında ise, sağlığı hem ruhsal hem fiziksel olarak olumsuz etkilenebildiği (Cortina & Magley, 2003), bu olumsuz etkilerin örgütsel performansı tehdit edebildiği belirtilmektedir. Bu açıdan çalışan sesliliğinin, örgütsel karar verme ve iyi bir hata saptama sistemi oluşturmak için örgüt içinde özellikle üstle iletişim kurmak önemli bir unsur (Morrison & Milliken, 2000) olduğu belirtilmektedir.

Çalışan sesliliği, örgütsel yapıda demokratik kurum kültürünü yansıtan bir iletişim biçimi olmasından dolayı, öğretmenin ve öğrencinin özerkliğini öngörmektedir. Bu yönüyle eğitim örgütlerinin çalışanı olarak öğretmenin bilgileri, görüşleri, önerileri, fikirleri ve eleştirileri ve gözlemleri demokratik bir kurum kültürü için önemli ve değerli bir kaynak olmaktadır. Ayrıca, bir örgütte bilgi kaynağı kadar mevcut bilginin paylaşılması da önemlidir; ancak çoğunlukla örgütlerde bilginin paylaşılmasının zor olduğu görülmüştür (Yeniçeri & Demirel, 2007). Oysa, bilgi paylaşımı hem örgütü geliştirmek hem de mevcut sorunları çözmek açısından önemlidir. Bilgi paylaşma düzeyinin düşük olması ve iletişim sorunları, eğitim örgütlerini ve çalışanları olarak öğretmenleri birçok yönden tehdit altında edebilir; bilgi paylaşımının az olması sorunların zamanında çözülmesini engelleyebilir, kendilerini özgürce ifade edemeyen öğretmenlerin memnuniyetleri ve motivasyonları azalabilir ve bu da öğretim kalitesini ve beraberinde okul performansını düşürebilir. Çoğu zaman bu olumsuz durumları ortadan kaldırdığı gözlenen çalışan sesliliği davranışı, örgütsel açıdan olumlu bir davranıştır. Bu sorunsal durum için araştırmada, öğretmenlerin çalışan sesliliğine ilişkin algılarının ne olduğu ve öğretmenlerin bu çalışan sesliliği algıları ile kişilik özellikleri algı düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma betimsel olup, ilişkisel tarama modeline dayalı yürütülen nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, birbirinden farklı iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi inceler (Creswell, 2005).

2017-2018 Eğitim - Öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasında MEB'e bağlı resmi ilkokullarda görev yapan toplam 22.272 öğretmenin oluşturduğu araştırma evrenini (İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü, 2017) % 95 güven düzeyinde 377 öğretmenin temsil edeceği varsayılmaktadır (N = 20000 = p. 05; Çıngı, 2009). Bu nedenle, İstanbul Avrupa Yakası'nda bulunan 25 ilçedeki resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden seçkisiz örnekleme yoluyla şimdiye kadar 380 öğretmene ulaşılmıştır.

Değişkenler hakkında veri toplama araçları; cinsiyet, deneyim yılı, aynı okulda çalışma süresi ve eğitim durumu bilgilerini içeren olgusal bilgi formu ile hızlı beş faktör kişilik analizi ölçeği (Morsünbül, 2014) ve çalışan sesliliği ölçeğinden (Çetin ve Çakmakçı, 2012) oluşmaktadır.

Öğretmenlerin çalışan sesliliği algılarını belirlemede Çetin ve Çakmakçı (2012) tarafından uyarlanan ve altı maddeden oluşan, 0.874 Cronbach alfa değerine ve 0.70'den fazla faktör yüküne sahip çalışan sesliliği ölçeği, öğretmenlerin bu çalışan sesliliği algılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesinde ise Morsünbül (2014) tarafından uyarlanan; uyumluluk, dışadönüklük, sorumluluk, duygusal denge ve deneyime açıklık olmak üzere beş boyuttan oluşan ve 3.76 $\chi 2$ /sd oranına sahip hızlı beş faktör kişilik ölçeği kullanılmıştır. Bu değerler, ölçeklerin Türkçe versiyonlarının güvenilir ve geçerli olduğu göstermiştir.

Verilerin analizi; toplanan veriler SPSS-21 istatistik programında analizi yapılmıştır. girilecektir ve toplanan verilerin analize uygun olup olmadığını saptamak için güvenilirlik analizi yapılacaktır. Daha sonra, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak için korelasyon analizi yapılacaktır.

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin çalışan sesliliği davranışları ile beş faktör kişilik özellikleri algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Cinsiyet, deneyim yılı, aynı okulda çalışma süresi ve eğitim durumu demografik değişkenlerinin öğretmenlerin çalışan sesliliği algı düzeyinde farklılık yaratıp yaratmadığı da araştırmanın bir diğer amacıdır. Araştırma, İstanbul Avrupa Yakası resmi ilkokullarında görev yapan 450 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Değişkenler hakkında veri toplamak için, cinsiyet, deneyim yılı, aynı okulda çalışma süresi ve eğitim durumu ile ilgili bilgileri içeren bilgi formu ile hızlı beş faktör kişilik analizi ölçeği (Morsünbül, 2014) ve çalışan sesliliği ölçeği (Çetin ve Çakmakçı, 2012) kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç bölümünde araştırmanın kontrol değişkenleri olan ilk olarak cinsiyet, eğitim durumları, meslekteki çalışma süresi ve aynı okulda çalışma süresi yönelik değerlendirmeler yapılacaktır. Sonra, öğretmenlerin çalışan sesliliği algı düzeyleri ile öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri algı düzeyleri incelenecektir. Daha sonra, çalışan sesliliği ve beş faktör kişilik özellikleri algı düzeyleri araştırmanın kontrol değişkenleri olan cinsiyet, eğitim durumları, meslekteki çalışma süresi ve aynı okulda çalışma süresi değişkenlerine göre değerlendirilecektir. Son olarak, öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri algı düzeyleri ile çalışan sesliliği algı düzeyleri arasındaki ilişki değerlendirilecektir. Değerlendirmeler yapılırken değişkenler hakkında daha önce yapılmış araştırmaların sonuçlarına yer verilecek ve bu sonuçlar ile yeni sonuçlar karşılaştırılarak bulgular yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler : Çalışan sesliliği, beş faktör kişilik özellikleri, demografik değişkenler, öğretmenler

Kaynakça

Cortina, L. M., & Magley, V. J. (2003). Raising voice, risking retaliation: Events following interpersonal mistreatment in the workplace. Journal of occupational health psychology, 8(4), 247-265.

Creswell, J. W. (2013). Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. (Çev. S.B. Demir) *Ankara: Eğiten Kitap*.

Çetin, Ş., & Çakmakçı, C. (2012). Çalışan sesliliği ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *KHO Bilim Dergisi*, *22*(2), 1-19.

Çıngı, H. (1994). Örnekleme Kuramı (Üçüncü baskı), Ankara: Bizim Büro Basımevi Yayın Dağ. Tic. Ltd. Şirketi

Demirel, Ö. Y. Y. (2007). Örgüt içi bilgi paylaşımına yönelik bireysel ve örgütsel engeller üzerine bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey üniversitesi sosyal ve ekonomik araştırmalar dergisi*, (1), 221-234.

Edmondson, A. C., & Roloff, K. S. (2009). Overcoming barriers to collaboration: Psychological safety and learning in diverse teams. *Team effectiveness in complex organizations: Cross-disciplinary perspectives and approaches*, *34*, 183-208.

Folger, R., & Martin, C. (1986). Relative deprivation and referent cognitions: Distributive and procedural justice effects. *Journal of Experimental Social Psychology*, *22*(6), 531-546.

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü (2017). İstanbul İl Milli Eğitim 2016-2017 istatistik verileri. http://istanbul.meb.gov.tr sitesinden alınmıştır.

Morrison, E. W. (2011). Employee voice behavior: Integration and directions for future research. *Academy of Management annals*, *5*(1), 373-412.

Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. Academy of Management review, 25(4), 706-725.

Morsünbül, Ü. (2014). Hızlı büyük beşli kişilik testi Türkçe versiyonu geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve nörolojik bilimler dergisi*, *27*(4), 316-322.

Tangirala, S., & Ramanujam, R. (2008). Employee silence on critical work issues: The cross level effects of procedural justice climate. *Personnel Psychology*, *61*(1), 37-68.

Van Dyne, L., & LePine, J. A. (1998). Helping and voice extra-role behaviors: Evidence of

construct and predictive validity. *Academy of management journal*, *41*(1), 108-119.

“Bu çalışma "Çalışan Sesliliği Algılarının Kişilik Özellikleri ve Psikolojik Güvenlik Açısından İncelenmesi (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)" adlı tezimden üretilmiştir ve Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. Proje Numarası: 3366”

(16345) Eğitim Yönetimi'nde Paradigma Çıkmazı

HATİCE ERGİN-KOCATÜRK İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
MURAT AYDOĞMUŞ ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.
HÜLYA BAŞTOKLU İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
TEZCAN KORUCUOĞLU İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İlk dönemlerden itibaren, Eğitim Yönetimi alanında bilimsellik oldukça önem taşımıştır. Teori Hareketi ile de doruk noktasına ulaşmış ve alan Taylorizm üzerine kurulmuştur. Teori hareketinin prensipleri, alanın sınır çizgisini belirler niteliktedir. Teorilerin doğrulanması için teoriden bağımsız kanıta ya da gözleme ihtiyaç vardır, ancak, mantıksal pozitivizm, teorik önermelerin teorik gözlemle test edilmesi ve başlangıçtaki teoriye göre yorumlanmasını gerektirdiğinden, aslında, hiçbir zaman başarıya ulaşmamıştır. Dolayısıyla, bu yolla üretilen bilgiler teorik gerçeklerin ya da hipotezlerin totolojisidir.

Teori Hareketi'ne ilk epistemolojik eleştiriler Greenfield ve Hodgkinson'dan gelmiştir ancak ikisi de asıl problemin bilim olduğunu reddetmemiştir. Eğitsel kararların ahlaki değerlerle ilişkili olduğunu, okullar değer üretmek amacı taşıdığından ve eğitimde ve yönetimde önemli konuların sadece bilimle anlaşılmayacağını ileri süren Greenfield, bu yüzden uygun eğitim programlarının davranış bilimlerini ya da yönetim teorisini değil, hukuk, tarih ve felsefe alanlarında özgürlükçü çalışmaları içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Ancak, metodolojik bağlamda yeterince açıklayıcı olmadığından, argümanlarını reddetmek zorunda kalmıştır. Diğer bir ifadeyle, başlangıç bilimsel duruşu ile alanın sınır çizgisi arasındaki ilişkileri tam olarak göz önünde bulundurmadığından, neyin bilimsel olduğunu tam olarak açıklayamamıştır. Yine de araştırmaların yanlılığına dikkat çekmeyi başarabilmiş ve değerleri içeren ve değerlerden oluşan bilim akımının öncülüğünü yapmıştır. Yönetim ve iradeyi iki zıt kavram olarak birbirinden ayıran Hodgkinson'ın çalışmaların yönetimin değerleri ve etiği içermesi gerektiğine dair görüşü Greenfield'a paraleldir. Ahlaki liderlik kavramını ön plana çıkaran Hodgkinson, bencillik ahlakı ve onur ahlakından oluşan çalışmaların yapılabileceğine inanmaktadır. Bu yazarlar, Eğitim Yönetimi alanındaki ortodoksiyi değiştiremese de, pozitivizmin en belirgin yönlerinin terk edilmesine yol açmıştır, ancak, kavramsal dominolar ise yerini korumuştur.

Pozitivizm takipçisi pek çok araştırmacı, bu yöntemleri terk etse de pozitivist gelenekler ve mantıksal ampirizm yeni adlarla varlığını sürdürmektedir. Benzer olarak, bilimsel yönetim terk edilmiş olsa da yönetsel teorinin tüm formlarında etkisi hissedilmektedir. Bilimsel duruş, sınır çizgisi ve doğrulama, Eğitim Yönetimi gibi akademik bir alanın yaratılmasını destekleyen bir söylem pratiğidir. Eğitim Yönetimi alanının mevcut durumu göz önünde bulundurulduğunda, teorik tekelcilik ya da tekçiliğin alanın kavramsallaştırılmasında etkili olduğunu ve yetersiz olduğu fark edilmesine rağmen işlemeye devam eden ve gerileyen araştırma programı dikkati çekmektedir. Değişim çağrılar ise eski kavramsal şişelerde denize atılmaktadır.

1970lerden itibaren Eğitim Yönetimi pek çok radikal değişiklik geçirmiştir. Özellikle Kuhn ve Feyerabend gibi filozofların çalışmalarında vurgulanan "bilimsel bilginin geleneksel görüşleri fiziki bilimler için bile yetersizdir." önermesi, Eğitim Yönetimi araştırmacılarını alternatifleri araştırmaya yöneltmiştir. Bu arayışlarda da felsefi sorgulamalara girişen araştırmacılar, genelde felsefe özelde ise epistemolojinin bu alanda oldukça önemli olduğunu fark etmiştir ve Willower bu gelişmeden "felsefeye ve epistemolojik sorulara dönüş trendi" olarak bahsetmiştir.

Mevcut araştırmaların gözden geçirilmesi; bilgi üretimindeki trendleri belirlemek, uygulama esnasında ortaya çıkan sorunları anlamak ve akademisyenler tarafından kullanılan teknikleri değerlendirmek için oldukça faydalıdır. Böyle çalışmalar, Eğitim Yönetimi ve liderlik alanında da uzun zamandır yapılmaktadır. Bu çalışmanın amacı da 1995-2017 yılları arasında Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisinde yayımlanmış makaleleri yaklaşım, desen ve tematik açıdan analiz ederek alanındaki değişimleri incelemek ve ulusal literatürdeki kümülatif gelişmenin alandaki gelişmeyi yansıtıp yansıtmadığını ve ulusal literatürde bir paradigma değişikliği yaşanıp yaşanmadığını tartışmaktır.

Araştırma Yöntemi

Bir alanla ilgili önceki çalışmaların incelenmesi, o alanla ilgili gelişme ve ana akımlar hakkında da bilgi sağlamakta; mevcut durum ve problemlerin saptamakta ve ayrıca alandaki bilgi üretimi ve gelişim ve değişimlere dair araştırmacılara da yön vermekte ve bakış açıları kazandırmaktadır. Genelde literatür, özelde ise makale incelemeleri, ileriki araştırmaların geliştirilmesinde ve yürütülmesinde son derece önemli bir rol oynamaktadır. 1995- 2017 yılları arasında Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisinde yayımlanmış makaleleri analiz etmeyi amaçlayan bu çalışma çalışmanın yöntemi tematik ve metodolojik çözümleme, sentez ve değerlendirme gerektiren metodolojik değerlendirme olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamında yer alan 644 makaleye ilgili derginin arşivinden ulaşılmıştır ve çalışma evreninde yer alan tüm makaleler incelenmiş ve örneklemeye gidilmemiştir. Doküman analizi yoluyla çözümlenen makaleler, araştırma yaklaşımı, araştırma deseni ve tematik açıdan incelenmiştir. Tematik analiz yapılırken makalelerde yer alan anahtar kelimelere

başvurulmuştur. Çalışmanın alt konuları, anahtar sözcükler aracılığıyla belirlenmiş olup; daha sonra bir araya getirilen alt konular için kategorik analiz yapılmış ve benzer alt konular bir araya getirilerek tek bir kategori oluşturulmuştur, örneğin, yönetsel roller ya da yönetici eğitimi anahtar kelimeleri yöneticilik kategorisi altında yer almıştır. Verilerin çözümlenmesiyle ortaya çıkan tüm bulgular için frekans analizi yapılmış ve yukarıda sözü edilen tüm maddeler yüzde ve oransal olarak ifade edilmiş ve böylece tematik ve metodolojik olarak, makalelerdeki ana akımlar belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın ilk bulguları, makalelerin genellikle nicel araştırma yaklaşımı esas alınarak hazırlandığını göstermektedir. Genellikle, bir ya da birkaç hipotezle araştırmalarına başlayan araştırmacılar, çalışmalarını genellikle söz konusu hipotezleri test etmek üzere kurgulamıştır. Bununla birlikte, araştırma deseni olarak da çoğunlukla ilişkisel desenlerin kullanılması, çalışmaların keşfedici ya da açıklayıcı özelleğinin ağır bastığına işaret etmektedir. Araştırma desenleri değişkeni açısından incelediğinde ise, ilişkisel desenleri; nitel araştırmalar ve derleme çalışmaları takip etmektedir. Dolayısıyla, bireylerin ve örgütlerin biricikliğine ve mevcut durumlarının yine kendi mevcut imkan ve fırsatlarıyla geliştirilmesine yönelik pratiğe dayalı bilgi üretiminin arttığı da çalışmanın bulguları arasındadır. Tematik analiz ise en sık çalışılan konuların liderlik, okul kültürü ve tutum olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, dergide yayımlanan çalışmaların hepsinin doğrudan Eğitim Yönetimi ile ilgili olmaması tematik analiz sonuçlarını etkilemiştir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim Yönetimi, paradigma, metodolojik değerlendirme

Kaynakça

Aypay, A., Çoruk, A., Yazgan, D., Kartal, O., Çağatay, M., Tunçer, B., & Emran, B. (2010). The Status of Research in Educational Administration: An Analysis of Educational Administration Journals, 1999-2007. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (39).

Bacanak, A., Değirmenci, S., Karamustafaoğlu, S., & Karamustafaoğlu, O. (2011). E-dergilerde yayınlanan fen eğitimi makaleleri: Yöntem analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *8*(1), 119-132.

Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *14*(2), 181-209.

English, F. W. (2002). The point of scientificity, the fall of the epistemological dominos, and the end of the field of educational administration. *Studies in Philosophy and Education*, *21*(2), 109.

Evers, C. W., & Lakomski, G. (1996). Science in educational administration: A postpositivist conception. *Educational Administration Quarterly*, *32*(3), 379-402.

Greenfield, T. B. (1986). The decline and fall of science in educational administration. *Interchange*, *17*(2), 57-80.

Griffiths, D. E. (1983). Evolution in research and theory: A study of prominent researchers. *Educational Administration Quarterly*, *19*(3), 201-221.

Gülmez, D., & Yavuz, M. (2016). Eğitim Liderliği ve Yönetimi Kapsamında 2012 Yılında Yayınlanmış Olan Makalelerin Amaç ve Yöntem Bakımından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, *15*(2).

Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, *51*(2), 126-149.

Hodgkinson, C. (1999). The triumph of the will: an exploration of certain fundamental problematics in administrative philosophy. *The values of educational administration*, 7-22.

Karadağ, E. (2009). Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi: Bir durum çalışması (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F., & Yalçın, M. (2014). Türkiye'de Eğitim Yönetiminde Bilgi Üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 Yayınlarının İncelenmesi [doi: 10.14527/kuey. 2014.005]. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *20*(1), 93-119.

Willower, D. J. (1980). Contemporary issues in theory in educational administration. *Educational Administration Quarterly, 16*(3), 1-25.

(16348) Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Gözünden Okulda Dışlanma: Nedenleri ve Sonuçları

ÖZGE ERDEMLİ — ANKARA ÜNİVERSİTESİ

GÜL KURUM — TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dışlanma (ostracism) toplum hayatında var olan evrensel bir sosyal olgudur (Zhang ve Dai, 2015). İşyerleri de dışlanma olaylarının sıkça görüldüğü sosyal ortamlardan birisidir (Wang ve Liu, 2013). Nitekim Amerika'da yapılan bir çalışmada çalışanların %66'sının meslektaşları tarafından görmezden gelindiği veya grup dışında bırakıldığı (Fox ve Stallworth, 2005; Akt. Zhang ve Kwan, 2015), Çin'de 10.000'den fazla çalışanla yapılan bir araştırmada ise çalışanların %70'den fazlasının işyerinde kendini dışlanmış hissettiği tespit edilmiştir (Yan, Zhou, Long ve Ji, 2014). Eğitim örgütlerinde de dışlanma olaylarına rastlamak mümkündür. Örneğin, Eickholt ve Goodboy (2017) tarafından öğretmenlerle yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin yaklaşık %26'sı nadiren, %7'si bazen, %2'si sıklıkla, %1'i ise çoğu kez okulda dışlanma olaylarına maruz kaldıklarını ifade etmiştir. Türkiye'de eğitim kurumlarında çalışanlar arasında dışlanma olaylarını inceleyen doğrudan bir çalışmaya rastlanılmamasına rağmen forumlarda göreve yeni başlayan öğretmenlerin diğer öğretmenler tarafından kabul edilmediklerini ve okullarda gruplaşmanın olduğunu belirttikleri görülmektedir (forum.memurlar.net). Dışlanma özellikle eğitim kurumlarında örgüt üyelerinin psikolojik sağlığını, davranışını ve performansını etkilemek için gerekli olan sosyal etkileşim fırsatını azaltabilmektedir. Bu durum ise eğitim yöneticilerinin ve çalışanlarının katılımlarını tehdit ederek hizmet kalitelerini düşürmektedir (Erkutlu ve Chafra, 2015). O halde okullarda çalışanlar arasındaki dışlanma olayları örgütler açısından üzerinde önemle durulması gereken konulardan birisidir.

Dışlanma bir veya daha fazla kişi tarafından görmezden gelinmeyi ve gruba dâhil edilmemeyi ifade etmektedir (Williams ve Nida, 2011, 71). İşyerinde yaygın olarak görülen bu davranışın örgüt ve çalışanlar açısından önemli sonuçları olabilmektedir. William (2007) dışlanma karşısında kişilerin iki olası tepki verdiğini belirtmektedir. Dışlanan kişiler ya daha iyi, kibar ve saygın olmak için çabaya girmekte ya da iş yeri ortamını zorlaştırmakta ve daha olumsuz şeyler yapmaktadırlar (Abayhan ve Aydın, 2014).

Williams ve Nida (2011) işyerinde dışlanmanın bireyde öfkeyi ve mutsuzluğu artırdığını, aidiyet duygusu, öz saygı, kontrol ve anlamlı varoluş duygularında olumsuz etki yarattığını belirtmiştir. Ayrıca birçok çalışma dışlanmanın işyerinde yüksek gerilim, duygusal tükenme, depresyon, düşük iş doyumu gibi sonuçlara yol açtığını göstermiştir (Liu ve Xia, 2016). Wu, Liu, Kwan ve Lee (2015) ise işyerinde yüksek düzeyde dışlanmaya maruz kalan çalışanların örgütsel özdeşleşme seviyelerinin daha düşük olduğunu ve örgütsel vatandaşlık davranışları konusunda daha az istekli olduklarını, bu nedenle de dışlanmanın hem çalışan hem de örgüt açısından maliyetli olduğunu belirtmiştir.

Buraya kadar tartışılanlar ışığında dışlanmanın hem çalışanları hem de örgütleri olumsuz olarak etkilediği söylenebilmektedir. Çünkü Akın, Uysal ve Akın'ın (2016) da belirttiği gibi doğrudan sözlü ya da fiziksel bir zorbalık, sataşma ve saldırı olmamasına rağmen dışlanma olayı sosyal bir varlık olan insana acı vermektedir. Dolayısıyla bu durumun çalışanların motivasyonunu ve performansını olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır. Bu nedenle okullarda dışlanma olaylarının nedenleri ve sonuçları üzerine odaklanmak eğitimde hizmet kalitesini yükseltmek adına önemli görülmektedir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı kamu okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin okuldaki dışlanma deneyimlerini derinlemesine incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin okulda dışlanma konusundaki deneyimleri nasıldır?

2. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerine göre okulda dışlanma olayları kimler tarafından yapılmaktadır?

3. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerine göre okulda yaşanan dışlanmanın nedenleri nelerdir?

4. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerine göre okulda yaşanan dışlanmanın sonuçları nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Kişilerin öznel deneyimleri hakkında bilgi edinmenin en iyi yolunun nitel araştırma paradigması olması sebebiyle (Auerbach ve Silverstein, 2003) bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilecektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılacaktır. Durum çalışması bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak kendilerini nasıl gördüklerini, bağlama göre algıları ile duygularını ve bunların nedenlerini derinlemesine sorgulamayı gerektiren araştırma desenidir (Gillham, 2000; Akt. Akar, 2016). Buna göre okul yöneticisi ve öğretmenlerin tecrübelerden yola çıkarak, okulda yaşanan dışlanma olayları araştırılacak ve nedenleri ile sonuçları derinlemesine incelenmeye çalışılacaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemede amaçlı örnekleme yöntemine başvurulacaktır. Buna göre kamu okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlere ulaşılmaya çalışılacaktır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerinin toplanmasında görüşme tekniği kullanılacaktır Bu kapsamda araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilecektir. Oluşturulan taslak form kapsam geçerliliği için uzman görüşüne sunulacak ve uzmanlardan gelen görüşlere göre görüşme formuna son şekli verilecektir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin betimsel analiz yöntemiyle ve Nvivo 10 paket programı kullanılarak yapılması planlanmaktadır. Bu kapsamda öncelikle görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak ham veriler düzenlenecek, daha sonra Nvivo programına aktarılarak veriler kodlanacaktır. Daha sonra elde edilen kodları daha genel düzeyde açıklayabilen temalar belirlenecektir.

Araştırmanın dış güvenirliği için katılımcıların özellikleri açık bir biçimde tanımlanacak ve araştırmada izlenen veri toplama ve veri analiz süreçleri ile ilgili detaylı bilgilere yer verilecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İç güvenirlik için ise, bulgular sunulurken katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilecektir. Araştırma sonuçlarının doğruluğunu sınamak için ise meslektaş teyidine başvurulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada dışlanma konusu okul yöneticisi ve öğretmenler açısından ele alınarak eğitim örgütleri bağlamında incelenecektir. Böylece işyerinde dışlanma konusuna yeni bir bakış açısı kazandırılacaktır. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin hangi durumları okulda dışlanma olarak algıladıkları ve bunun sebebini hangi faktörlere atfettikleri tespit edilmeye çalışılacaktır. Ayrıca yaşadıkları dışlanma olaylarının kendilerinde ne gibi sonuçlara yol açtığı da belirlenecektir. Diğer örgütler gibi eğitim örgütlerinde de okul yöneticisi ve öğretmenlerin yaşadığı dışlanma olayları onların işe yönelik tutum ve davranışlarını olumsuz şekilde etkileyeceği beklenmektedir. Bu nedenle daha kaliteli eğitim hizmet sunulması için okullarda dışlanma olaylarının kimler tarafından ve hangi gerekçelerle yapıldığının tespit edilmesi önemli olacaktır. Elde edilen bulguların okullarda yaşanan dışlanma konusuna yönelik ilgi çekeceği ve bu konuda politikaların oluşturulmasına ve önlemlerin alınmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: dışlanma, ayrımcılık, okul yöneticisi, öğretmen.

Kaynakça

Abayhan, Y., & Aydın, O. (2014). Sosyal etki kuramı bağlamında psikolojik dışlanma: dışlayan ve dışlanan grup üyesi sayısının temel ihtiyaçlara yönelik tehdit algısı üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, *29*(73), 108-121.

Akın, R., Uysal, R., & Akın, Ü. (2016). Ergenler için ostrasizm (sosyal dışlanma) ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(2), 895-904.

Akar, H. (2016). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 111-150). Ankara: Anı Yayıncılık.

Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York and London: New York University Press.

Eickholt, M.S., & Goodboy, A.K. (2017). Investment model predictions of workplace ostracism on K–12 teachers' commitment to their schools and the profession of teaching. *Journal of Workplace Behavioral Health, 32*(2), 139-157.

Erkutlu, H., & Chafra, J. (2015). Impact of behavioral integrity on workplace ostracism-The moderating roles of narcissistic personality and psychological distance. *Journal of Applied Research in Higher Education, 8*(2), 222-237.

Ferris, D. L., Brown, D. J., Berry, J. W., & Lian, H. (2008). The development and validation of the workplace ostracism scale. *Journal of Applied Psychology*, 93, 1348–1366.

Liu, H., & Xia, H. (2016). Workplace ostracism: A review and directions for future research. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies,* 4, 197-201.

O'Reilly, J., Robinson, S. L., Berdahl, J. L., & Banki, S. (2014). Is negative attention better than no attention? The comparative effects of ostracism and harassment at work. *Organization Science.*

Wang, H.Y., & Liu, Y.F. (2013). A review of frontier research on workplace ostracism and future prospects. *Foreign Economics and Management,* 35, 31-39.

William, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425-452.

Williams, K. D. & Nida, S. A., (2011). Ostracism: Consequences and coping. *Current Directions in Psychological Science*, 20(2), 71-75.

Wu, C., Liu, J., Kwan, H.K., & Lee, C. (2015). Why and when workplace ostracism inhibits organizational citizenship behaviors: an organizational identification. *Journal of Applied Psychology,* 1-54.

Yan, Y., Zhou, E., Long, L., & Ji, Y. (2014). The influence of workplace ostracism on counterproductive work behavior: The mediating effect of state self-control. *Social Behavior and Personality, 42*(6), 881-890.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Zhang, X., & Dai, L. (2015). The Relationship between Neuroticism and Experience of Workplace Ostracism in New Employees. *Open Journal of Social Sciences,* 3, 80-87.

Zhang, X., & Kwan, H.K. (2015). Workplace Ostracism and Employee Performance Outcomes: The Pragmatic and Psychological Effects.

İnternet Kaynakları:

https://forum.memurlar.net/konu/1511498. Okulda öğretmenler içinde gruplaşma var mı? (12 Ocak 2017)

(16371) Paternalist Liderlik ile Örgütsel Yaratıcılık ve Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişki

BÜNYAMİN AĞALDAY
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

ABİDİN DAĞLI
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz dünyasında küreselleşme süreci ile birlikte yoğun olarak etkisini gösteren bir değişim yaşanmaktadır. Yaşanan bu değişim, örgütler açısından yeni düzenlemelerin temelini oluşturmuştur. Eğitim örgütleri olarak okulların da bu değişim sürecinden etkilenmemesi mümkün değildir. Toplumun eğitim örgütlerinden beklentileri bu süreçte değişmektedir. Bu bağlamda, toplum eğitim örgütlerinden yaşanan değişimlere ayak uyduracak ve değişimi yönetecek bireyler yetiştirmesini beklemektedir. İşte değişim sürecinde gerekli işlevlerin yerine getirilmesinde paternalist liderlik önemli görülmektedir. Kökenleri, Çin yönetim sistemi üzerinde yaklaşık 2000 yıllık bir etkiye sahip "Konfüçyüs Felsefesi"ne dayanan paternalist liderlik (Zhao, 1994), güçlü disiplin ve otoriteyi, kişisel bir atmosfer içerisinde "babacan" bir yardımseverlik ve ahlaki bütünlükle birleştiren bir tarz olarak tanımlanmaktadır (Farh ve Cheng, 2000).

Yapılan çeşitli araştırmaların bulgularına göre Türkiye, paternalizm puanı yüksek çıkan ülkeler arasında yer almakta ve Türkiye'de çalışanlar lider veya yöneticiden paternalist olmasını beklemektedirler (Aycan ve Kanungo, 2000; Paşa, Kabasakal ve Bodur, 2001). Dahası, bu araştırmalar "toplulukçuluk" ve "güç mesafesi"nin yüksek seviyede paternalist olan ülkelerin ortak kültürel özellikleri olduğunu teyit etmiştir. Bunun bir sonucu olarak, liderler ve yöneticiler genellikle paternalist uygulamalarda bulunurlar ve çalışanlarının refahı için ebeveynsel ilgi gösterirler. Türkiye'deki çalışanların ideal lider tasviri "takipçilerinin bir aileye ait olma ihtiyacını gideren ve ilgi ve özen gösteren bir ebeveyn" olarak betimlenmiştir (Fikret-Paşa, 2000).

Tüm örgütler gibi eğitim örgütleri de örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için lidere ve liderliğe ihtiyaç duymaktadır. Türkiye'de eğitim örgütlerinde yapılan çeşitli araştırmalarda (Arslan, 2016; Dağlı ve Ağalday, 2017b; Cerit, 2012; Cerit, 2013; Cerit, Özdemir ve Akgün, 2011; Mete ve Serin, 2015), öğretmenlerin okul müdürlerinin sergiledikleri paternalist liderlik davranışlarına ilişkin algılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, paternalist okul müdürlerinden; ilgi, destek ve koruma, sürekli iletişim ve yakın bireysel ilişkiler kurarak toplulukçu eğilime sahip öğretmenlerin önemsedikleri ihtiyaçlara yönelik davranışlar sergilemesi beklenmektedir. Eğitim liderleri olarak okul müdürlerinin sahip olması gereken liderlik özelliklerinin yanında, liderlik belirleyecilerinden biri olan yaratıcılığın (Rosen, 1986) da dikkate alınması gereken bir özellik olduğu ileri sürülmektedir (Sternberg, 2005). Destekleyen ve kontrol odaklı olmayan liderlerin, çalışanların işlerine yaratıcı katılımlarını arttırdıkları ifade edilebilir. Çalışanlarını mesleki açıdan desteklemeyi öngören paternalist liderliğin çalışanların otonomi düzeylerini artırmaya katkı yapacağı ileri sürülmüştür (Chou, 2012). Dolayısıyla, yöneticilerin paternalist liderlik davranışları ile çalışanların örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasında bir ilişki olması beklenmektedir.

Otonom olmak isteyen işgörenlerin paternalist lidere tepki gösterebileceği ifade edilmektedir (Mayer, Davis ve Schoorman, 1995). Çünkü, çalışanların bağımsız karar vermesi gereken durumlarda paternalist anlayışın, işgörenlerin otonomisini kısıtlayabileceği ileri sürülmektedir (Miller ve Wertheimer, 2007). Otonomisi kısmen de olsa kısıtlanan ve fikirlerinin uygulamaya geçmediğini gören işgörenlerin muhalif davranışlar sergilemesi muhtemeldir. Nitekim, yöneticilerin örgütsel kararlara çalışanlarını dâhil etmemeleri sonucu, muhalefetin oluşabileceği ileri sürülmektedir (Kassing, 1998:185). Dolayısıyla, yöneticilerin paternalist liderlik davranışları ile işgörenlerin örgütsel muhalefet düzeyleri arasında bir ilişki olması olasıdır.

Paternalist liderlik yaklaşımının örgütsel yaratıcılık ve örgütsel muhalefet ile ilişkisinin incelenmesi, örgütsel yaratıcılığın geliştirilmesi ve muhalefetin etkin yönetiminde yöneticilerin sergilemesi gereken davranışların ortaya çıkarılması açısından önemli görülebilir. Bu açıdan bakıldığında, okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel muhalefet düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılabilir. Bu araştırma ile, öğretmen algılarına göre, ilkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartmak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Mardin merkez Artuklu ilçesi ve bağlı 8 ilçe merkezindeki kamu ilkokullarında görev yapan 2597 öğretmen oluşturmaktadır. Tabakalı ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleri ile evrenden seçilen 1100 öğretmene veri toplama araçları uygulanmış ancak, 1059'u değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada, Dağlı ve Ağalday (2017a) tarafından geliştirilen "OMPLDÖ (Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışları Ölçeği)", Çavuş (2006) tarafından geliştirilen ve Yılmaz ve Sünbül (2008) tarafından okullara

uyarlanan "OÖYÖ (Okullardaki Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği)" ile Kassing (2000) tarafından geliştirilen ve Dağlı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "ÖMÖ (Örgütsel Muhalefet Ölçeği)" kullanılmıştır. OMPLDÖ 22 madde olup, 9 madde I. faktör olan *yardımsever liderliği*, 7 madde II. faktör olan *ahlaki liderliği*, 3 madde III. faktör olan *otoriter liderliği*, 3 madde ise IV. faktör olan *çıkarcı liderliği* oluşturmaktadır. OÖYÖ 21 madde olup, 21 maddenin tamamı tek boyut altında toplanmıştır. ÖMÖ ise 15 madde olup, 8 madde I. faktör olan *dikey muhalefeti*, 7 madde ise II. faktör olan *yatay muhalefeti* oluşturmaktadır. Araştırmada Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı; OMPLDÖ için 0,92 (yardımsever liderlik 0,95- ahlaki liderlik 0,82- otoriter liderlik 0,72- çıkarcı liderlik 0,71), OÖYÖ için 0,95 ve ÖMÖ için ise 0,82 (dikey muhalefet 0,81- yatay muhalefet 0,72) olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin paternalist liderlik, örgütsel yaratıcılık ve örgütsel muhalefete ilişkin algıları arasındaki ilişki korelasyon ve regresyon analizleri ile incelenmiştir.

Paternalist liderlik yaklaşımının örgütsel yaratıcılık ve örgütsel muhalefet ile ilişkisinin incelenmesi, örgütsel yaratıcılığın geliştirilmesi ve muhalefetin etkin yönetiminde yöneticilerin sergilemesi gereken davranışların ortaya çıkarılması açısından önemli görülebilir. Bu açıdan bakıldığında, okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel muhalefet düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılabilir. Bu araştırma ile, öğretmen algılarına göre, ilkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartmak amaçlanmıştır.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Mardin merkez Artuklu ilçesi ve bağlı 8 ilçe merkezindeki kamu ilkokullarında görev yapan 2597 öğretmen oluşturmaktadır. Tabakalı ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleri ile evrenden seçilen 1100 öğretmene veri toplama araçları uygulanmış ancak, 1059'u değerlendirmeye alınmıştır.Araştırmada, Dağlı ve Ağalday (2017a) tarafından geliştirilen "OMPLDÖ (Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışları Ölçeği)", Çavuş (2006) tarafından geliştirilen ve Yılmaz ve Sünbül (2010) tarafından okullara uyarlanan "OÖYÖ (Okullardaki Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği)" ile Kassing (2000) tarafından geliştirilen ve Dağlı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "ÖMÖ (Örgütsel Muhalefet Ölçeği)" kullanılmıştır.

Paternalist liderliğin "*yardımsever liderlik*" alt boyutu ile örgütsel yaratıcılık arasında "yüksek"; "*ahlaki liderlik*" ve "*otoriter liderlik*" alt boyutları ile örgütsel yaratıcılık arasında "orta" ve "*çıkarcı liderlik*" alt boyutu ile örgütsel yaratıcılık arasında ise "düşük" düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Paternalist liderliğin alt boyutlarından sadece *yardımsever liderlik* ve *ahlaki liderlik* boyutlarının örgütsel yaratıcılık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, paternalist liderliğin tüm alt boyutlarının birlikte öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algı düzeylerindeki değişimin % 59'unu açıkladığı belirlenmiştir. Paternalist liderliğin "*yardımsever liderlik*" ve "*ahlaki liderlik*" alt boyutları ile örgütsel muhalefetin "*dikey muhalefet*" alt boyutu arasında pozitif yönde ve "orta" düzeyde; "*ahlaki liderlik*" alt boyutu ile "*yatay muhalefet*" alt boyutu arasında pozitif yönde ve "düşük" düzeyde; "*otoriter liderlik*" ve "*çıkarcı liderlik*" alt boyutları ile "*dikey muhalefet*" alt boyutu arasında pozitif yönde ve "düşük" düzeyde; paternalist liderliğin "*çıkarcı liderlik*" alt boyutu ile "*yatay muhalefet*" alt boyutu arasında ise negatif yönde ve "düşük" düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Paternalist liderliğin alt boyutlarından *yardımsever liderlik*, *ahlaki liderlik ve otoriter liderlik* boyutlarının *dikey muhalefet* üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, paternalist liderliğin tüm alt boyutlarının birlikte öğretmenlerin dikey muhalefet algı düzeylerindeki değişimin % 19'unu açıkladığı belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Paternalist liderliğin "*yardımsever liderlik*" alt boyutu ile örgütsel yaratıcılık arasında "yüksek"; "*ahlaki liderlik*" ve "*otoriter liderlik*" alt boyutları ile örgütsel yaratıcılık arasında "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Paternalist liderliğin alt boyutlarından sadece *yardımsever liderlik* ve *ahlaki liderlik* boyutlarının örgütsel yaratıcılık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, paternalist liderliğin tüm alt boyutlarının birlikte öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algı düzeylerindeki değişimin % 59'unu açıkladığı belirlenmiştir. Paternalist liderliğin "*yardımsever liderlik*" ve "*ahlaki liderlik*" alt boyutları ile örgütsel muhalefetin "*dikey muhalefet*" alt boyutu arasında pozitif yönde ve "orta" düzeyde; "*ahlaki liderlik*" alt boyutu ile "*yatay muhalefet*" alt boyutu arasında pozitif yönde ve "düşük" düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Paternalist liderliğin alt boyutlarından *yardımsever liderlik*, *ahlaki liderlik ve otoriter liderlik* boyutlarının *dikey muhalefet* üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, paternalist liderliğin tüm alt boyutlarının birlikte öğretmenlerin dikey muhalefet algı düzeylerindeki değişimin % 19'unu açıkladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Paternalist liderlik, örgütsel yaratıcılık, örgütsel muhalefet.

Kaynakça

Arslan, Ö. (2016). Okul yöneticilerinin paternalist liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Uşak.

Aycan, Z. ve Kanungo, R.N. (2000). Toplumsal kültürün kurumsal kültür ve insan kaynakları uygulamaları üzerine etkileri. Aycan, Z. (ed.). *Akademisyenler ve profesyoneller bakış açısıyla Türkiye'de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları*(ss:25-57). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Cerit, Y. (2012). Paternalistik liderlik ile yöneticiden ve işin doğasından doyum arasındaki ilişki. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(2), 35-56.

Cerit, Y. (2013). Paternalist liderlik ile öğretmenlere yönelik yıldırma davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,13*(2), 839-851.

Cerit, Y., Özdemir, T. ve Akgün, N. (2011). Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları sergilemelerini istemeye yönelik görüşlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 87-99.

Chou, H.J. (2012). Effects of paternalistic leadership on job satisfaction: Regulatory focus as the mediator. *The International Journal of Organizational Innovation*, *4*(4), 62-85.

Çavuş, M.F. (2006). İşletmelerde personel güçlendirme uygulamalarının örgütsel yaratıcılık ve yenilikçiliğe etkileri üzerine imalat sanayinde bir uygulama. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dağlı, A. (2015). Örgütsel muhalefet ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(53), 198-218.

Dağlı, A. ve Ağalday, B. (2017a). *Developing a headmasters' paternalistic leadership behaviours scale in Turkey. Journal of Education and Practice, 8(30), 190-200.*

Dağlı, A. ve Ağalday, B. (2017b). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, *12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi (11-13 Mayıs), Ankara.*

Farh, J. L. & Cheng, B.S. (2000). *A cultural analysis of paternalistic leadership in Chinese organizations.*London: Macmillan.

Fikret-Paşa, S. (2000). Türkiye ortamında liderlik özellikleri. İçinde Z.Aycan (ed.), *Türkiye'de yönetim liderlik ve insan kaynakları uygulamaları* (225-241), Ankara:Türk Psikologları Derneği.

Kassing, J. W. (1998). Development and validation of the organizational dissent scale. *Management Communication Quarterly*, *12*(2), 183-229.

Kassing, J. W. (2000). Investigating the relationship between superior-subordinate relationship quality and employee dissent. *Communication Research Reports*, *17*, 58-70.

Mayer, R.C., Davis, J.H. & Schoorman, F.D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, *20*, 709-734.

Mete, Y.A. ve Serin, H. (2015). Okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,12*(24), 147-159.

Miller, F.G. & Wertheimer, A. (2007). Facing up to paternalism in research ethics. *Hasting Center Report, 37*(3),24-34.

Paşa, S.F., Kabasakal, H. ve Bodur, M. (2001). Society, organizations, and leadership in Turkey. *Applied Pscyhology: An International Review*, *50*(4), 559-589.

Rosen, R.H. (1986). *İnsan yönetimi*. İstanbul:Mess Yayın.

Sternberg, R. J. (2005). A model of educational leadership: Wisdom, intelligence, and creativity synthesized. *International Journal of Leadership in Education: Theory & Practice, 8*, 347-364.

Yılmaz, E. ve Sünbül, A. M. (2008). Okulların örgütsel yaratıcılıklarının öğretmenlerin yabancılaşma eğilimleri açısından incelenmesi. *2. Uluslararası Girişimcilik Kongresi*, Manas Üniversitesi.

Zhao, S. (1994). Human resource management in China. *Asia Pacific Journal of Human Resources, 32*(2), 3-12.

(16377) Ebeveynlerin Görüşlerine Göre Ev Okulu Uygulaması ve Türkiye'de Uygulanabilirliği

HASAN BASRİ MEMDUHOĞLU
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

MUHAMMED MEHMET MAZLUM
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

ŞEHNAZ NİGAR ÇELİK
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Hayatın kendisi kadar doğal bir süreç olan eğitimin, geleneksel okullar aracılığıyla çocuğun yaratıcılığını sınırlandırdığı, özgün fikir oluşturamayan, ezberci bireyler yetiştirdiği uzun yıllardır süregelen bir tartışmadır. Tartışmaların odak noktasında ise uzmanlarca belirlenen mevcut eğitimin ve okulların doğruluğunun sorgulanması düşüncesi ile öğrencilerin zihinsel ve ruhsal anlamda özgür hissederek yaratıcı kapasitelerini geliştirecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulması hayali yer almaktadır. Ailelerin ve eğitimcilerin geleneksel eğitimin kalıplarını sorgulayarak çocuklarının yaratıcı doğasına ve öğrenme hızına daha uygun şartlar oluşturma istekleri onları ev okulu gibi alternatif okul uygulamalarına yöneltmiştir.

Ev okulu (homeschooling); ebeveynlerin gözetimi ve sorumluluğu altında çocuklara evde verilen eğitim faaliyetlerini içeren bir alternatif okul uygulamasıdır (Reich, 2005). Çocukların evde eğitimi, başta Amerika Birleşik Devletleri (ABD) olmak üzere Avusturalya'da ve Batı Avrupa ülkelerinde giderek daha fazla tercih edilmeye başlanan bir eğitim seçeneği haline gelmiştir (Arai, 1999; Aurini ve Davies, 2005; Collom, 2005; Stevens, 2003). Çocukları için evde eğitimi tercih eden aileler kendilerini, alışılageldik toplum yapısından ayrı görmektedir (Nemer, 2002). Ancak şimdilerde özellikle ABD'de artan sayısı ve çeşitliliği ile ev okulu giderek ana akım haline gelmekte; eğitimcilerin ve politika belirleyicilerin evde eğitime ilgi duymaları ile birlikte konuya ilişkin yapılan araştırmalar hızla artmaktadır (Collom, 2005).

En eski eğitim yöntemlerinden birisi olan ev okulunun (Hanna, 2012) başlangıç noktasını; ülke dışında görev yapan devlet görevlileri, askerler ve misyonerlerin kendilerinden uzakta bulunan çocuklarını eğitme istekleri ile okula devam etmek için sağlık durumu uygun olmayan çocukların eğitilmesi isteği oluşturmuştur (Özkaya, 2013). Günümüzdeki anlamıyla ev okulu ise 1970'lerde güçlü dini kaygılar ve daha iyi akademik eğitim olmak üzere iki temel hareket noktasına dayanmaktadır (Isenberg, 2007; Marlow, 1994). Çocukları için evde eğitimi tercih eden aileler, değer ve inançlarının standart okul yöntemleriyle bağdaşmadığını (Nemer, 2002), tüm yönleri ile tanıdıkları çocuklarına bir şeyler öğretmek için en doğru kişinin kendileri olduğunu düşünmektedir (Aurini ve Davies, 2005). Ayrıca ev okulu; her çocuk için eğitim programının ve öğrenme çevresinin bireyselleştirilmesinin yanı sıra fiziksel şiddet, uyuşturucu, alkol, psikolojik istismar gibi kötülüklerden çocukları uzaklaştırarak onlara daha güvenli bir çevre sunma arzusuyla tercih edilmektedir (Ray, 2015).

Türkiye'de anne-babaların çocuklarına evde eğitim vermeleri yalnızca çocuğun sağlık problemi nedeniyle en az dört ay süreyle örgün eğitim kurumlarından yararlanmasının mümkün olmadığı durumlarda, velinin başvurusu ve ev ortamının bu eğitime uygunluğunun onaylanması şartıyla mümkün olabilmektedir (MEB, 2010). Çocuklarının sağlık sorunları nedeniyle onlar için evde eğitim yapan aileler, uygulamanın yararlı olduğunu ve çocuklarının gelişimine katkı sağladığını düşünmektedir (Taşdemir ve Bulut, 2015). Bunun dışında Türkiye'de yukarıda bahsedildiği anlamıyla bir ev okulu uygulaması yasal olarak bulunmamaktadır ve ev okulu uygulamalarına ilişkin ailelerin bilgileri oldukça sınırlıdır (Memduhoğlu, Mazlum ve Alav, 2015). Bu çalışmanın amacı, ev okulu uygulamasına ve bu uygulamanın Türkiye'de uygulanabilirliğine ilişkin ebeveynlerin (anne-babadan birisi) görüşlerini belirlemektir. Bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Ebeveynler çocukları için nasıl bir eğitim/okul hayal etmektedirler?

Ebeveynlerin, mevcut ev okulu uygulamalarının avantajları ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Ebeveynlerin, (Türkiye'de yasal olarak uygulanması durumunda) çocukları için ev okulunu tercih etme/etmeme nedenleri nelerdir?

Ebeveynlerin, Türkiye'de ev okulunun uygulanabilirliğine yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Nitel yöntemle yapılan bu çalışma, bir ayağı ABD'de yürütülen "Alternatif Okul Uygulamaları ve Türkiye Açısından Uygulanabilirliği" başlıklı Proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. Proje kapsamında ABD'nin çeşitli eyaletlerinde bir aylık süre boyunca yapılan gözlem ve araştırmalar sonucu elde edilen teorik ve pratik bilgiler; akademisyenlerin, il eğitim yöneticilerinin, kamu ve özel okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin, müfettişlerin, sendika temsilcilerinin, sivil toplum örgütü temsilcilerinin ve velilerin katılımıyla Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinde düzenlenen panelde paylaşılmıştır. Panelin ardından eş

zamanlı olarak düzenlenen üç ayrı çalıştayda katılımcılara üçer alternatif okul türü ile ilgili detaylı bilgiler paylaşılmış, konuya ilişkin tartışma ortamı yaratılmıştır. Araştırmanın verileri, bu sırada yapılan odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Odak grup (focus group) görüşmesi, katılımcıların birbirlerinin düşünce ve konuşma arzularını tetiklemelerine ve böylece konuya ilişkin kendi algılarını daha net ve açık yüreklilikle ortaya koymalarına ortam hazırlamaktadır (Kitzinger, 1990).

Araştırmanın çalışma grubu, ilgili çalıştaya katılım gösteren 13 ebeveynden (anne-babadan birisi) oluşmuştur. Bu çalışmada konu edilen ev okulu uygulamasına yönelik olarak daha önceden geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular çalıştay esnasında katılımcılara yöneltilmiştir. Yapılan görüşmeler iki farklı video kayıt cihazı ile bir ses kayıt cihazına kaydedilmiş, daha sonra kayıtlar deşifre edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla katılımcı görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular esas alınarak kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra yapılan betimlemeler tümevarım yöntemi ile yorumlanmıştır.

Ev okulu (homeschooling); ebeveynlerin gözetimi ve sorumluluğu altında çocuklara evde verilen eğitim faaliyetlerini içeren bir alternatif okul uygulamasıdır. Çocukların evde eğitimi, başta Amerika Birleşik Devletleri (ABD) olmak üzere Avusturalya'da ve Batı Avrupa ülkelerinde giderek daha fazla tercih edilmeye başlanan bir eğitim seçeneği haline gelmiştir. Çocukları için evde eğitimi tercih eden aileler, değer ve inançlarının standart okul yöntemleriyle bağdaşmadığını, tüm yönleri ile tanıdıkları çocuklarına bir şeyler öğretmek için en doğru kişinin kendileri olduğunu düşünmektedir. Türkiye'de ise çocuğun örgün eğitime devam edemeyecek bir sağlık problemiyle karşılaşması durumu dışında ev okulu uygulaması yasal olarak bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı, ev okulu uygulamasına ve bu uygulamanın Türkiye'de uygulanabilirliğine ilişkin ebeveynlerin (anne-babadan birisi) görüşlerini belirlemektir. Bir ayağı ABD'de yürütülen "Alternatif Okul Uygulamaları ve Türkiye Açısından Uygulanabilirliği" başlıklı BAP Projesi kapsamında gerçekleştirilen bu çalışma nitel yöntemle yürütülmüştür. Araştırma verileri söz konusu Proje kapsamında gerçekleştirilen çalıştayda yapılan odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, ilgili çalıştaya katılım gösteren 13 ebeveynden (anne-babadan birisi) oluşmuştur. Çalıştayın ardından video kayıt cihazından deşifre edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan ebeveynler; çocuklarının ahlaki ve manevi yönlerden gelişimini öncelikli hale getiren, tek tip birey yetiştirmeyen, çocuğun özgüvenini ve sorumluluk bilincini geliştiren, eleştirel düşünmeyi teşvik eden, özgürlük alanlarının ve yapılacak etkinliklerin türünün ve zamanının çocuklarla birlikte belirlendiği bir okul hayali kurulmaktadır. Katılımcılar ev okulunu çocuğun bireysel öğrenme hızına göre eğitilmesi, kendi evinde rahat hissetmesi, çocuğu okulun gereksiz müfredatından kurtarması, anne-babanın çocuğu tüm yönleriyle tanıyan en doğru kişi olması yönleriyle olumlu; çocuğun sosyalleşmesinin kısıtlanması ve çocuğun eğitim kalitesinin anne-babanın eğitim seviyesine ve becerisine bırakılması gibi yönleriyle olumsuz değerlendirmişlerdir. Katılımcıların tamamına yakını; toplumun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapısı ile eğitim seviyesinin uygun olmadığı ve bu konunun suiistimali de beraberinde getirebileceği gibi nedenlerle Türkiye'de ev okulunu uygulanamaz bulmuşlardır. Ayrıca katılımcılar, çocuklarının sosyalleşmelerinin kısıtlanması ve kendilerinin de yeteri kadar vakit ayırıp nitelikli bir eğitim yapamayacakları düşüncesiyle Türkiye'de bu uygulamanın yasal olması durumunda dahi kendi çocukları için böyle bir eğitimi tercih etmeyeceklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin, çocukları için hayal kurdukları eğitim ortamını sağlama potansiyeli taşıyan ev okulu uygulamasının Türkiye'de uygulanabileceğine inanmamaları ve yasal şartlar oluşsa dahi çocukları için ev okulunu tercih etmemeleri araştırmanın önemli bir bulgusudur. Türkiye'de eğitimin merkeziyetçi yapılanmasının yanı sıra toplumun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapısı ile eğitim düzeyi, ev okulunun uygulanabilirliğine ve uygulanması durumunda ailelerin buna girişebileceklerine yönelik inancı düşürmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan ebeveynler; çocuklarının ahlaki ve manevi yönlerden gelişimini öncelikli hale getiren, tek tip birey yetiştirmeyen, çocuğun özgüvenini ve sorumluluk bilincini geliştiren, eleştirel düşünmeyi teşvik eden, özgürlük alanlarının ve yapılacak etkinliklerin türünün ve zamanının çocuklarla birlikte belirlendiği bir okul hayali kurulmaktadır. Katılımcılar ev okulunu çocuğun bireysel öğrenme hızına göre eğitilmesi, kendi evinde rahat hissetmesi, çocuğu okulun gereksiz müfredatından kurtarması, anne-babanın çocuğu tüm yönleriyle tanıyan en doğru kişi olması yönleriyle olumlu; çocuğun sosyalleşmesinin kısıtlanması ve çocuğun eğitim kalitesinin anne-babanın eğitim seviyesine ve becerisine bırakılması gibi yönleriyle olumsuz değerlendirmişlerdir. Katılımcıların tamamına yakını; toplumun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapısı ile eğitim seviyesinin uygun olmadığı ve bu konunun suiistimali de beraberinde getirebileceği gibi nedenlerle Türkiye'de ev okulunu uygulanamaz bulmuşlardır. Ayrıca katılımcılar, çocuklarının sosyalleşmelerinin kısıtlanması ve kendilerinin de yeteri kadar vakit ayırıp nitelikli bir eğitim yapamayacakları düşüncesiyle Türkiye'de bu uygulamanın yasal olması durumunda dahi kendi çocukları için böyle bir eğitimi tercih etmeyeceklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : alternatif eğitim, alternatif okullar, evde eğitim, ev okulu

Kaynakça

Arai, A.B. (1999). Homeschooling and the Redefinition of Citizenship. *Education Policy Analysis Archives, 7*(27).

Aurini, J. & Davies, S. (2005). Choice without markets: homeschooling in the context of private education. *British Journal of Sociology of Education, 26*(4), 461-474.

Collom, E. (2005). The ins and outs of homeschooling the determinants of parental motivations and student achievement. *Education and Urban Society, 37*(30), 307-335.

Hanna, L.G. (2012). Homeschooling Education: Longitudinal Study of Methods, Materials, and Curricula. *Education and Urban Society, 44*(5), 609-631.

Isenberg, E.J. (2007). What have we learned about homeschooling? *Peabody Journal of Education, 82*(2-3), 387-409.

Kitzinger, J. (1990), Audience understanding AIDS: A discussion of methods. *Sociology of Health and Illness*, 12, 319-335.

Marlow, S.E. (1994). Educating children at home: Implications for assesment and accountability. *Education and Urban Society, 26*(4), 438-460.

MEB (2010). Millî Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, Tarih/Sayı: 2010/2629.

Memduhoğlu, H.B. Mazlum, M.M. ve Alav, Ö. (2015). Türkiye'de alternatif eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40, 69-87.

Nemer, K.M. (2002). Understudıed educatıon: Toward buıldıng a homeschoolıng research agenda. *UCLA Graduate School of Education & Information Studies*, Occasional Paper No. 48.

Özkaya, Z. (2013). Ev okulu uygulaması. Alternatif Eğitim Derneği. 23 Aralık 2013 tarihinde http://www.alternatifegitimdernegi.org.tr/content/view/193/110/ adresinden erişildi.

Ray, B.D. (2015). Research facts on homeschoolıng. *National Home Education Research Institute (NHERI).* January 6.

Reich, R. (2005). Why homeschooling should be regulated. Cooper, B. S. (ed.). *Homeschooling in full view: A reader. Greenwich*, CT: Infomation Age Publishing.

Stevens, M.L. (2003). The Normalisation of Homeschooling in the USA. *Evaluatıon and Research in Educatıon,17*(2-3), 90-100.

Taşdemir, M. ve Bulut, A.S. (2015). Ev okulu uygulaması üzerine bir durum çalışması: Kuram ve özel eğitimde uygulama. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 6*(19), 138-157.

(16379) Neo-liberal Ekonomi Uygulamalarıyla Eğitim Finansmanı Ve Okul Paydaşları İlişkisinin Değişimi

SÜLEYMAN YILDIZ
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

AYDIN BALYER
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

1980'li yıllardan itibaren dünyada yaşanan krizlerden sonra ekonomi anlayışı değişmeye başlamıştır. Yaşanan finansal krizlerin neticesinde devletin ekonomik hayattaki rolü sorgulanmaya başlanmıştır. Devletin piyasa ekonomisdeki işleyişleri yeniden düzenleyen neoliberal anlayış özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde kabul görmeye başlamış ve bir dizi dönüşümler yaşanır olmuştur. Yaşanan neoliberal dönüşümler, kamunun eğitim finansmanında etkinliğini artırmaya yönelik düşüncelerden uzaklaşılarak eğitimin kamu hizmeti olarak sunulmasından çok, kamunun özel sektör gibi hareket etmesine yol açmaktadır. Böyle bir durum da kamusal/toplumsal getirileri oldukça yüksek görülen eğitime yönelik yapılabilecek en büyük haksızlıklardan biri olarak karşımıza çıkabilir.Ülkemizde ilköğretim zorunlu ve devlet tarafından parasız olarak sunulur. Fakat ilköğretim okullarının kendilerinden beklenilen eğitim hizmetlerini sunabilmeleri için gerekli olan parasal kaynakların sağlanmasında ciddi problemler yaşanmaktadır(Yılmaz 2014) . İlköğretim okullarının gelir kaynakları ve fırsatları birbirinden farklılık göstermektedir. Okulların gelir durumuna etki eden en önemli faktör, okulun bulunduğu bölgenin ve dolayısıyla velilerin sosyo-ekonomik durumlarıdır. İlköğretim okul müdürleri okullarının gelirlerini artırmak için içindeki bulundukları koşullara göre farklı yollar denemektedirler.Her yıl okullara öğrenci kayıtlarının başladığı dönemlerde gündeme gelen ve çok tartışılan konu; velilerin okullara kayıt parası verip vermeyeceği veya okul yöneticilerinin velilerden kayıt parası alıp almayacağıdır(Kurul, 2012).Milli Eğitim Bakanından illerdeki yöneticilere kadar her yetkili kamuoyuna; hangi yönetici veliden para talebinden bulunursa haber verin biz onlara gerekeni yaparız (soruşturma veya görevden alma gibi) duyurularını yaparlar. Yetkililerin bu uyarıları halka güç verirken, okul idarecileri bir dilemma içindedirler. Kamu kesiminin, gerek yasalarda öngörülen miktarda ödeneği ayırmaması ve gerekse eğitime taleple oranlı parasal kaynak aktaramamasıyla ciddi bir finansman sorunu yaşanır olmuştur(Zoraloğlu, Şahin ve Fırat 2004). Tüm bu sorunlar okulun paydaşları olan yönetici, öğretmen,veli , okul aile birliği arasındaki ilişkiyi etkileyebilmektedir.

Bu çalışmada yaşanan bu finansal sorunlardan hareketle şu sorulara cevap aranacaktır.

Okul idarecilerinin velilerden almak zorunda kaldıkları katkı payları yönetici görüşlerine göre;

Kamu okullarnın idarecileri neden veliden para almak zorunda veya devlet bu okullara yeterli miktarda kaynak aktarabiliyor mu? Yöneticiler velilerden tahsil edilen paraları nerede kullanmaktadırlar?

Resmi okullardaki öğretmenlerin okula katkı payı toplanmasında idare yönelik tutumları nasıldır? Bu konuda destekleri ve eleştirileri nelerdir?

Devlet okullardaki öğretmenler ve veliler eğitim giderlerinin karşılanması için ne tür çalışmalar yapmaktadırlar?

Öğretmenler veliden okul için katkı payı topladıklarında velilerin öğretmene tepkileri nasıl olmaktadır?

Okulun harcamalarını yaparken okul aile birliği ile yönetici ilişkileri nasıl olmaktadır?

Eğitim hizmetinin sunumunda velinin de maddi desteğine ihtiyaç duyulması veliler, öğretmenler,yöneticiler ve okul-aile birliği ilişkilerini nasıl etkilemiştir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma neoliberal ekonomi anlayışına geçilmesiyle berarber eğitim finansmanı uygulamalarındaki değişimlerin yöneticiler tarafından nasıl algılandığını ve bu değişimlerin okul paydaşlarının ilişkisine olan etkisini yönetici görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar çeşitli kavramların, sorunların ve süreçlerin yorumlanmasını içerir. (Miller ve Dingwall, 1997). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim 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, 2006, s. 75).

Araştırmanın çalışma grubunu; İstanbul ilindeki sosyo-ekonomik düzeyi geride olan ilçelerindeki temel eğitim kurumlarının yöneticileri oluşturmaktadır. Farklı ilçelerden seçilen 20 okul yöneticisi ile görüşülecektir.

Görüşme, nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 119). Araştırma sürecinde literatür incelenmiş, araştırmanın doğasına en uygun tekniğin görüşme tekniği olduğuna karar verilmiştir. 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, s. 271). Araştırmada yapı bakımından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. 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, 1999, s. 283). Bu haliyle eğitimbilim çalışmalarına daha uygun bir araştırma tekniğidir. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilecektir.

Eğitimin finansmanı, eğitim hizmetlerinin sunumu için gerekli parasal kaynaklarının elde edilmesi süreci olduğu gibi, maliyet fiyatlarının belirlenmesini, finansman kaynaklarını ve harcamaların dağılımını kapsamaktadır.Eğitim finansmanında sorunların başında eğitime yönelik talep artışı, eğitim maliyetlerinde artış, öğretim kadrosunun verimsizliği, öğrenci başarısızlıkları, bursların artması, kaynak kullanımı ile ilgili yetersizlikler, dış borçların artışı, eğitim dışı alanlara yönelik harcamalarının artışı, kamu gelirlerinin arttırılamaması, işsizliğin yüksek oluşudur . Neoliberalizmle birlikte, kamunun denetim ve düzenlemelerine tabi olan alanlar piyasa mantığına göre düzenlenmiş, devletçilik fikrinden uzaklaşılarak devletin elindeki tüm iktisadi teşebbüslerin özelleştirilmesi ve devletin ekonomik alandan çekilip sadece düzenleyici bir işlev yüklenmesi öngörülmüştür.1980'lerde neoliberal politikalarla küreselleşme süreci hızlanmış; Dünya Bankası,IMF vb uluslar arası kuruluşlar destekledikleri eğitim projeleri ile eğitimdeki neoliberal dönüşümler sürekli olarak gerçekleştirmişlerdir. Hizmet Ticareti Genel Anlaşması, AB,Dünya Ticaret Örgütü, OECD gibi küresel oluşumlar yatırım, ticaret anlaşmaları ve geliştirdikleri politikalar ile bu değişimleri özellikle sosyal alanlarda, kamu hizmetlerinin üretimi ve paylaşımında sürdürmüşlerdir. Bu kuruluşlar eliyle ülkelerin eğitim pazarının uluslararası sermayeye açılması ve eğitimin uluslararası ticaretin kurallarına tabi kılınmasını, her türlü eğitim hizmetinin, eğitim materyallerinin ticarete konu edilmesi planlanmıştır.

Türkiye'de eğitim genel olarak kamu tarafından finanse edilmektedir. Kamu desteğinin yanında aileler, özel kurumlar gibi farklı finansman sağlayıcılar da bulunmaktadır. Günümüzde 12 yıllık temel eğitim parasızdır. Okul öncesi, temel eğitim ve yüksek öğretimdeki eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde farklı boyutlarda aile ve özel finansman kullanılsa da eğitimin finansmanının büyük bir oranını devlet karşılamaktadır. Eğitimin başlıca finansman kaynakları; merkezî yönetim bütçesinden ayrılan pay, İl 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.

Ülkemizdeki eğitimdeki neo-liberal yapılanma 24 Ocak 1980 ve ardından gelen askeri darbe tarafından uygulamaya konan yapısal uyum ve istikrar programları ile başlamıştır. Bu reformlar ile eğitimin amacının ve müfredatın küresel piyasanın ihtiyaçları ile esnekliğin gerektirdiği bilgi ve beceriler temelinde yeniden düzenlenmesi, eğitime ayrılan kamu harcamalarının kısıtlanmasını; ortaöğretim ve yükseköğretimin özelleştirilmesini ve eğitimin her düzeyinde örgenci başına maliyeti düşürmeyi hedeflenmiştir.

Finansman konusunda devletin temel eğitime yönelik nüfus artışına koşut olarak artan eğitim talebine ayrılan finansman kaynaklarının yetersiz kalması, ailelerin eğitim harcamalarına katılımı giderek artması, parasız yatılılık, burs, kredi ve benzeri yollarla yardım yapılsa da bu arayışların eşitlik ve eğitim etkinliği bakımından sorunlara yol açması vb problemler yaşanmaktadır. Bazı okullar döner sermaye gelirlerine sahip olmakla birlikte; okul yöneticileri okulların yaşanan finansman sorunlara çözüm bulmak için ailelerden yardım almakta; bu da okullarda toplanan yardımlar konusunda velilerden ve öğretmenlerden kaynaklanan kimi sorunlar yol açmaktadır. Öğretmenler eğitimin temel bir hak olmasından dolayı öğrencilerden para toplamak istememekte; aynı gerekçe ile veliler de eğitime yönelik bağışta bulunmaya yanaşmamaktadırlar. Ayrıca ailenin ekonomik durumu da toplanacak bağışlar konusunda sıkıntı yaşanmasına neden olabilmektedir. Çocukların eğitimine yönelik ailelerin bağış yapması ise aile giderlerini arttırarak eşitsizliklere yol açmaktadır. Yaşanan finansal sorunların neticesi olarak maddi durumu iyi olan alan aileler, eğitime harcama yapma konusunda yoksul ailelere göre daha avantajlı olabilmektedir. Karşılarına gelen öğrenci kitlesi ile bir şekilde eğitim öğretime devam etmek zorunda olan okullar, özel finansman kaynakları oluşturmak zorunda kalmaktadır. Bu finansman arayışları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre değişmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerdeki okullar rahatça veli desteği ile kaynak oluşturabilirken; sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki okullar katkı payları ya da diğer gelirleri düzenli olarak toplayamamakta; bu durum her ne kadar finansman sistemi kaynak oluşturma ve çeşitlendirmeye olanak sağlasa da toplumda eşitsizliklere yol açmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kurul (2012) ilköğretim okullarının özel finansman kaynaklarının okul bölgesinin sosyo-ekonomik düzeyine göre büyük ölçüde farklılaşmasıyla, okullar arasında önemli düzeyde olanak eşitsizlikleri gözlemlendiğini ve okulların gecekondu bölgesindeki velilerden katkı payları y ada bunun dışındaki gelirleri toplayamadığını, görece daha varsıl olan okulların, daha rahat harcama yaptıklarını belirtmiştir.Resmi okullarının mali kaynak problemlerini çözmede en çok kullandıkları yöntem, öğrenci

velilerinden çeşitli isim ve kalemlerde alınan ücretlerdir. Okul yönetimleri veliler ile okul aile birliği kanalıyla irtibat kurup; velinin ekonomik durumuna göre gönüllü, makbuz karşılığından bağış alabilmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olduğu bölgelerdeki okullarda ise, bu yardımlar yeterli düzeyde toplanılamamakta ve problemlerin çözümüne velilerin katkıları sınırlı olmaktadır. Mevcut çalışmada veri toplama süreci devam etmektedir.Gerkli izinler alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve görüşmelere başlanmıştır. Ancak, şuanda yeterli örneklem olmaması sebebiyle araştırma sonuçlarına değinilmemiştir. Çalışmanın nisan ayına kadar tamamlanıp; konferans esnasında sonuçlar katılımcılarla paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler : eğitim finansmanı, okul paydaşları, neo-liberal ekonomi, eğitimde finansman sorunları

Kaynakça

Adem, M. (2005). *Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı*, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Adem, M. (2008). *Eğitim planlaması*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Anderson, J. A. (2005). Accountability in education. Paris: The International Institute for

Educational Planning (IIEP) Publication

Arslan, Mehmet (2000), "Eğitimde Verimlilik", MPM Yayınları Anahtar Gazetesi (Eylül sayısı), s.8, Ankara

Aydın, Mustafa, Eğitim Yönetimi, Hatipoğlu Yayınevi, .2. Basım, Ankara, 1988.

Baş, K., (2001), Ekonomik Büyüme, Gelir Dağılımı, Eğitim ve Nüfus Artışı İlişkileri: Türkiye Örneği, *Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 19 (1).

Başaran, İbrahim Ethem. (1982). Temel Eğitim ve Yönetimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayım, No: 112.

Bursalıoğlu, Ziya. (1998). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. On birinci Basım. Ankara: Pegem yayınları.

Cornay, Martin." Structural Adjustment and The Changing Face of Education,"International Labour Review Vol. 134. No. 6, 1995: 653-673.

Erdem, Metin, Doğan Şenyüz, İsmail Tatlıoğlu: Kamu Maliyesi, 8.Basım, Ekin Yayınevi, Bursa, 2011.

Ergen, Z. (2006), "Yükseköğretim Karma Malının Niteliği ve Finansmanı Üzerine", *SosyoEkonomi Dergisi*, Ocak-Haziran, ss:11-24.

Ercan, F. (1998). *Eğitim ve Kapitalizm, Neo Liberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi,* Bilim/ÖES Ortak Yayını, İstanbul.

Fischman, P. McLaren, H. Sünker and C. Lankshear) USA Rowman and Littlefield Publishers, Inc. pp.23-51.

Gök, F. (2004, Temmuz). *Eğitim hakkı: Türkiye gerçeği*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Gümüş, E., ve Şişman, M. (2012). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*. Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.

Hill, Dave (2005) "State Theory and the Neoliberal Reconstruction of Schooling and Teacher Education" in Critical Theories, Radical Pedagogies, and Global Conflicts. (Ed. G. E.

Karakütük, Kasım: "Yükseköğretim Finansmanı", Milli Eğitim Dergisi,

Sayı 17, 2006, s. 219-242.

Kaya, Yahya Kemal, Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama, Bilim Yayınları, Ankara, 1993.

KOÇ, Hakan (2007), "Eğitim Sisteminin Finansmanı", Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar

Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:29, ss:39-50.

Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/2017 Yılı
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf

MEB (2014). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2013-2014.* http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf adresinden 14 Ekim 2017 tarihinde edinilmiştir.

Ospina, G. L. (2000). Education for sustainable development: A local and international challenge. *Prospects*, Vol. 30, No. 1, 31-40.

Pekin, T. (2010). *Ekonomiye giriş*. İzmir: Zeus Kitabevi.

Siqueira, A. C. D. (2005) The Regulation of Education Through The WTO/GATS. *Journal for Critical Education Policy Studies*, Volume 3, Number 1.

Serin, N. (1979). *Eğitim ekonomisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Susam, N. (2015). Kamu maliyesi temel kavram ve esaslar. İstanbul: Beta Yayınevi.

Stevens, P., & Weale, M. (2003). Education and economic growth. In G. Johnes, & J. Johnes (Eds.), *International handbook on the economics of education* (pp. 164-188). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.

TUZCU, Gökhan (2004), "Eğitimin Finansman Gerekleri ve Boyutları", Millî Eğitim Dergisi, Yaz 2004, Sayı:163, Ankara.

Ülgen, G. (2012). İktisat bilimine giriş. İstanbul: Der Yayınları

Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum*, *3*(11), 4-15.

Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Ankara: Epar Yayınları

(16429) Ortaokul Öğrencilerinin İdeal Okul ve Sınıf Tasarımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

TUĞBA KONAKLI **ÖZLEM GÜR**
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ MEB

ÖZET

Problem Durumu

Çocukluk döneminin büyük bir çoğunluğunu eğitim kurumlarında geçirilen zaman oluşturmaktadır. İlköğretim binaları, eğitim hayatımız boyunca karşılaştığımız ilk toplumsal örgüt olması sebebiyle çocuğun gelişiminde önemli yer tutmaktadır. Okul binalarında sınıflar hem eğitim, hem de öğretimin yapıldığı ve öğrencilerin vakitlerinin büyük bir çoğunluğunu geçirdikleri alanlardır. Eğitimde kalitenin arttırılması için mekânsal düzenlemenin gerekliliği üzerinde önemle durulması gerekmektedir (Uludağ ve Odacı, 2002: s. 154). Öğrenciler okulda, öğrenme ortamlarında ne kadar kendilerini rahat hisseder, mekânı sahiplenir ve kendini okulun bir parçası olarak görürse, öğrenme de o kadar kolay ve etkili olur (Herbet, 1998: s. 69). Çocukluk çağında okul binasının yapısı ve öğrenme ortamının tasarımı gibi çevresel etkenler, çocuğun hayatı boyunca onu doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir (David ve Weinstein, 1987: s.13).

Bireyin içine kapanık olması ya da dışa dönük olmasını, çevreyle barışık olmasını bulunduğu fiziksel çevre etkileyebilmektedir (Uludağ ve Odacı, 2002: s. 154). Bundan dolayı gelişmekte olan ülkelerde, öğrencilere etkili yaşam çevresi tasarlayan kişiler, sağlıklı bir mekân ve çevre tasarlamayı ilke edinmelidirler. İlköğretim okul bahçeleri nitelikli yerler olmalıdır. Çünkü okul bahçelerinde aktiviteler gerçekleştirilir ve bu da çocukların sağlığı, kritik büyüme çağları eğitimleri ve keyifli vakitler geçirmeleri üzerinde önemli bir yere sahiptir. Kaliteli bir bahçesi olmayan okullar, yeni oyun elemanlarına sahip olsalar dahi çocukların ilgisini çekmezler. Okul bahçeleri çocuklara hem ders hem de oyun oynama olanağı sağlar (Funnell et al., 1997).

Okulda ve sınıflarda öğrencilerde istendik fiziksel ve psikolojik davranışlar geliştirebilmek, dikkatini toplama ve üretkenlik sağlayabilmek amacıyla uygun renklerin kullanılmasının çok önemli olduğu ifade edilmiştir. Mekânın düzenlenmesi ve yapımında görevli olan mimar ve mühendislerin de bu bilince sahip olması gerektiği belirtilmiştir (Gaines ve Curry, 2011: s. 47; Gaines ve Curry, 2011: s. 46).

Başar (2003) "İlköğretim Kurumlarının Olanakları" isimli araştırmasında; Temel eğitim okullarının büyük çoğunluğunun mahalle içinde evlerin arasında sıkıştığını; ses kirliliği, çevre kirliliği ve tehlikelere karşı açık konumda olduğunu söylemektedir. Okullara yapılan ek binalar, yetersiz olan bahçe alanını daha da küçültmekte, estetik olarak çevresinin görünümünü de bozmaktadır.

Konuya ilişkin yapılan araştırmaların, eğitim kademeleri açısından ve konu kapsamı açısından yetersiz olduğu görülmektedir. Bu bağlamda örneklem olarak bakıldığında öğrenci örneklemi üzerinde yapılan çalışmaların yeteri kadar bulunmadığı saptanmıştır. Bu nedenle bu araştırma öğrencilerin ideallerindeki okulların iç ve dış tasarımına ilişkin öğrenci görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Öğrencinin psikososyal gelişim özelliklerine hitap eden bir okul ortamından bahsetmek için öğrencilerin gereksinimlerinin saptanması gerekmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul 5. ve 6. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin ideal okul ve sınıf tasarımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. İdeal okul ve sınıf ortamını oluşturabilmek için öğrenci perspektifinden bakılarak, onların fikirlerini alarak, alana katkı sağlaması beklenmektedir

Araştırmanın temel amacına dayalı olarak şu alt sorulara yanıt aranmıştır;

Öğrencilerin ideal okul ve sınıf tasarımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1. Öğrencilerin idealindeki okul binasının konumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin idealindeki okul binasının dış tasarımı nasıldır?
3. Öğrencilerin idealindeki okul binasının iç tasarımı nasıldır?
4. Öğrencilerin idealindeki sınıf tasarımı nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik örnekleme ile belirlenen Kocaeli ili merkez ilçesindeki bir devlet ortaokulunda yirmi 5. sınıf ve yirmi 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada temel uygulama öncesi pilot uygulama yapmak amacıyla 5. ve 6. sınıf

öğrencilerinden oluşan 16 kişilik bir grupla görüşme yapılmıştır. Araştırma için nitel veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ile odak grup görüşmeleri yapılarak toplanmıştır. Görüşme formlarının oluşturulması aşamasında taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun okul tasarımına ilişkin yeterli maddeleri karşılayıp karşılamadığı konusunda eğitim bilimleri ve temel eğitim alanında iki uzmanın görüşü alınmıştır.

Odak grup görüşmelerinin hemen ardından öğrencilere sunulan resim kâğıdı ve boyalarla ideallerindeki okulu çizmeleri istenmiştir. Araştırmacı, öğrencilere resim yapmaları için renkli boya kalemleri ve resim kâğıtları vermiştir. Öğrencilere bu çalışma sırasında resim kâğıdı ve renkli boya kalemleri sunumlu ve resimleri hakkında görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Resimle ilgili görüş belirtme diğer öğrenciler resimlerini yaparken araştırmacının öğrencilerle bireysel konuşması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla görüşme ve resim çizme aşamaları ortalama iki saat sürmüştür. Aynı işlemler 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Yapılan görüşmeler kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiş, öğrencilerin çizdikleri resimler görüşmeci kodları belirtilerek toplanmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla görüşülen katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilerek alıntılardan çıkan sonuçlar açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla resimlerden elde edilen veriler araştırmada aynen sunularak kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, ardından yazıya dökülerek incelenmiştir. Görüşmelerden ve katılımcılara çizdirilen resimlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre,öğrenciler okul binasının geometrik şekil olarak dikdörtgen olması, çiçek ya da şato masal imgelerine sahip olması, okul duvarlarının camdan ya da doğa resimleri ile boyanmış olması ve duvarlarda mavi rengin kullanılması tercih edilmektedir.

Okulun içinde her katta kantin olması, okulda spor salonu olması, güncel şarkıları çalan zillerin olması, okulda asansör bulunması ve güvenlik için kamera sisteminin bulunması, okul binasının iç renklerinin mavi ve beyaz tonlarında olması, duvarlarda desen ve her dersin özelliğini yansıtan resimlerle süslenmiş olması, tuvaletlerin ise alafranga ve hijyenik olması, lavabolarda sensörlü musluklar kullanılması, rahatsızlanan öğrenciler için ise bir revir olması istenmektedir. Bazı öğrencilerin okulun en üst katında camekânlı bir alanda teleskop olmasını ve gece okula gelip yıldızları ve gökyüzünü incelemek istediği tespit edilmiştir. Bahçede öğrencilerin sportif faaliyetler yapabilmesi için spor sahalarının olması ve oyun oynayabilmeleri için oyun alanlarına yer ayrılması istendiği görülmektedir.

Öğrencilerin sınıf içi tasarımlarında, 16-25 kişilik sınıfları olması istenmektedir. Öğrenciler sınıflarında akıllı tahta, kendilerine ait kişisel dolapları olmasını, mavi ve beyaz renklerde olan duvarlarda asılı panoların olmasını, pencerelerin yuvarlak ve stor perdeli olmasını, sıraların büyük, tekli, üzerinde tabletli ve açık renkte olması, oturaklarının rahat ve konforlu olması, sınıf içinde çiçek olmasını istemektedir. Sırada iki ya da daha fazla kişi oturması, ders sırasında dikkat dağılmasına ve konuşmaya neden olabilmektir. Bu durum sınıf yönetiminde zorluklar yaşanmasına sebep olmaktadır. Ayrıca su içmek için sınıflarda su sebili bulunmasının önemini vurgulanmıştır. Okullarda çocuklar suları çoğunlukla tuvaletlerdeki çeşmelerden içmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre,öğrenciler okul binasının geometrik şekil olarak dikdörtgen olması, çiçek ya da şato masal imgelerine sahip olması, okul duvarlarının camdan ya da doğa resimleri ile boyanmış olması ve duvarlarda daha çok mavi rengin kullanılması tercih edilmektedir.

Okulun içinde her katta kantin olması, okulda spor salonu olması, güncel şarkıları çalan zillerin olması, okulda asansör bulunması ve güvenlik için kamera sisteminin bulunması, okul binasının iç renklerinin mavi ve beyaz tonlarında olması, duvarlarda desen ve her dersin özelliğini yansıtan resimlerle süslenmiş olması, tuvaletlerin ise alafranga ve hijyenik olması, lavabolarda sensörlü musluklar kullanılması, rahatsızlanan öğrenciler için ise bir revir olması istenmektedir. Bazı öğrencilerin okulun en üst katında camekânlı bir alanda teleskop olmasını ve gece okula gelip yıldızları ve gökyüzünü incelemek istediği tespit edilmiştir. Bahçede öğrencilerin sportif faaliyetler yapabilmesi için spor sahalarının olması ve oyun oynayabilmeleri için oyun alanlarına yer ayrılması istendiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : okul tasarımı, ortaokul, iç mekân, dış mekân, öğrenci

Kaynakça

Ackerman, James S. (1969). "Listening to Architecture". Harvard Educational Review: Architecture and Education. Cilt 39 S. 4: 4-10.

Akandere, M. (2003). Eğitici Okul Oyunları. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Akşit, B.T. (1992). "Medikal Araştırmalarda Etik Sorunlar". Türk Tabipler Birliği Sağlık Kongresi. 8-11 Mart 1992. Shareton Oteli. Ankara.

Aydın, A. (2000). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Alfa Yayını.

Bingler, Steven, 1995. "Place as a Form of Knowledge, in Meek, A. (Ed.)". Designing Places for Learning. ASCD: 23-30.

Commission for Architecture and the Built Environment, 2008. Public Space Lessons: Designing and Planning for Play. London, United Kingdom.

Cunningham, C. ve diğerleri (1994). The Child-Friendly Neigbourhood: Some Questions and Tentative Answers From Australian Research. International Play Journal, 279-295.

Dinçer Nazlıoğlu, M. (1988). Çevre Bilincinin Oluşmasında Çevre Eğitiminin Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, , Ankara.

EDC and Boston Schoolyard Funders Collaborative 2000. Schoolyard Learning: The Impact of School Grounds. ED 456 634, 44 p.

Erdnmez, İ. M. Ö. (2007). İlköğretim Okul Bahçelerinde Peyzaj Tasarım Normları, İstanbul Orman Fakültesi, 1, B, (57), Sayfa 108-120.

Fjortoft, I. and Sagie, J. (2000). The Naturel Environment as a Playground for Children: Landscape Description and Analyses of a Natural Landscape and Urban Planning, 48 (1/2):83-97

Funnel, K. ve diğerleri (1997). School Grounds: A Guide to Good Practice. 140 p. ISBN-011-270990-7. ED 431 294.

George, L. (1996). Landscapes for Learners: School Ground Guidelines. 19 p. http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED468620.pdf. Erişim Tarihi: 21.09.2017.

Güler, Ç. ve Akın, L. (2012)."Halk Sağlığı Temel Bilgiler." Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Cilt 1, 440-483.

Kelkit, A. ve Ozel, A.E. (2003). A research on the Determination of Physical Planning of School Gardens in Çanakkale City. Pakistan Journal of Applied Sciences 3(4):240-246, ISSN: 1607-8926.

Ketcham, J. (1964). These Colors Fit Your School Decor Nation's Schools, 74(5), 61-80.

Kitzinger, J. (1994). "The methodology of focus groups: the importance of interactionbetween.research participants", Sociology of Health and Illness, 16 (1), 103–121.

Kitzinger, J. (1995). "Qualitative research: introducing focus groups", British Medical Journal, 311, 299–302.

Kuş, C. (2001). Ankara Kenti Yenimahalle İlçesi'nde Okul Bahçeleri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Mangır, M. ve Aktaş, Y. (1993). Çocuğun Gelişiminde Oyunun Önemi. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, (26): 14-18

MEB, (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 27.08.2003 tarihli 25212 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları.

Moore, R. C. and Cosco, N. G. (2000). Developing an Earth-Bound Culture Through Designs of Childhood Habitats. Land and Sustainability, University of Nottingham Faculty of Social Sciences.

Moyles, J. R. (2001). Just Playing?. Philedelphia: Open University Press.

New Jersey School Outdoor Area Working Group, 2007. Schoolyard Planning and Design in New Jersey. The Center for Architecture and Building Science Research New Jersey Institue of Technology. Newark, New Jersey, USA.

North Carolina Public School. (2010). The School Site Planner: Land for Learning. Public Schools of North Carolina, State Board of Education, Department of Public Instruction.

OLTS Early Childhood Education. (2005). Master Plan Report. http://www.earthartist.com/playground/KOLTS.pdf.

Sebba, R. (1991). The Landscapes of Childhood: The Reflection of Childhood's Environment in Adult Memories and in Children's Attitudes. Environment and Behavior. 23(4): 395-422.

(16477) Okul Müdürlerinin Öğrenen Bir Örgüt Olarak Okula İlişkin Görüşleri

ŞEFİKA ŞULE ERÇETİN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

GÖKHAN SAVAŞ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21.yüzyıl, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin neden olduğu bir dizi sosyal, kültürel ve ekonomik değişimi de beraberinde getirmiştir. Değişimin insanlar için kaçınılmaz hale geldiği bu dönemde, insanlar tarafından amaçlı olarak oluşturulan örgütler de yeni paradigmaların etkisi altında kalmıştır. (Fox, Law ve Yuen, 2011). Küreselleşme, rekabet, teknolojik gelişmeler, bilgi toplumu olma yönündeki toplumsal dönüşüm ve toplam kalite anlayışı örgütlerin esnek ve dinamik bir yapıya bürünmelerini ve kendilerini değişen koşullara ayak uydurma amacıyla sürekli yenilemelerini gerektirmektedir. (Çalık, 2003; Yazıcı, 2001). Günümüzde yoğun rekabet ortamı içinde, değişimin hızlı olması ve bilginin sürekli artması örgütler için öğrenen örgüt olma yönünde zorlayıcı bir unsur olarak görülmektedir (Töremen, 2000). Öğrenmenin örgütün tüm süreçlerinde yaygın hale getirilmesi, örgütlerin değişimlere uyum sağlayabilmeleri için bir önkoşul olarak görülmektedir (Özdemir, Karadağ ve Kılınç, 2013).

Toplum için büyük önem arz eden kurumlardan biri olarak okullar da çevresindeki gelişmelerden dolaylı ya da doğrudan yollarla etkilenmektedir. Günümüzde okullar artık geleneksel olarak öğretme görevini yürüten kurumlar değil, öğrenciyi öğrenmenin merkezine koyan ve öğrenmeyi öğreten kurumlara dönüşmek durumundadır. Eğitim kurumları çevre ile iletişim içinde olan açık sistemler oldukları için bu kurumlarda öğrenmenin yalnızca bireysel değil örgütsel düzeyde de gerçekleşmesi büyük önem taşımaktadır. (Çalık, 2003). Balcı (2006) günümüzde okulların öğrenen örgütler olarak yapılanmaları ve yönetilmeleri gerektiğini ifade ederek, çağdaş okullarda herkesin birbirinden öğrendiği işbirliği odaklı bir takım ruhu oluşturulması gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Özdemir (2013) ise öğrenen örgüt olmayan okulların eğitimi etkili bir şekilde yapamayacaklarını savunmuştur.

Günümüzde eğitim yöneticilerinin rollerinde de büyük bir değişim meydana gelmiştir. Okul yöneticilerinden okullarında öğrenen örgüt ruhunu oluşturma ve bunu sürekli geliştirme becerisi beklenmektedir (Neyişci ve Potas, 2012). Okulların öğrenen örgütler haline dönüşmelerinde liderler olarak okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir. (Senge, 2007). Birer lider olarak okul müdürleri öğrenen bir örgüt oluşturmada değişim ve dönüşümü etkili bir biçimde yönetebilecek becerilere sahip olmalıdır (Teyfur ve Acar, 2012). Öğrenme odaklı bir okul kültürü oluşturmak ve bunu sürekli kılmak için okul müdürleri görev yaptıkları kurumlarda öğrenmeyi desteklemelidir (Töremen, 2000). Öğrenmenin bir bütün olarak gerçekleştirilmesinde okul müdürleri öğrenmeyi okul kültürünün bir parçası haline getirmeli ve örgütü bir bütün olarak öğrenmeye ve yeniliklere açık olmaya teşvik etmelidir (Arıkan, 1999).

Değişimin çok yoğun olarak yaşandığı çağımızda, başarıyı yakalayanlar geniş bir vizyona ve problem çözme becerilerine sahip, eleştiren, sorgulayan ve kendini sürekli geliştirmeyi amaç haline getiren öğrenen bireyler olacaktır. Bu bireylerin yetişmesini sağlayan kurumlar ise okullardır. Okulların sürekli öğrenen bireyler yetiştirebilmesi için öğrenen okul özellikleri taşıması gerekmektedir. (Günbayı ve Akdeniz, 2007; Kale, 2003). Aksi takdirde toplumsal güvenin sarsılması, okulların etkililiğinin ve varoluş nedeninin sorgulanması gibi durumlar ortaya çıkabilir (Şişman, 2011).

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi katılımcıların belli bir duruma yönelik görüş ve algılarının doğal ortamda ayrıntılı bir biçimde incelendiği ve bunların bütüncül bir biçimde sunulduğu bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada nitel araştırma yönteminin kullanılma gerekçesi, okul müdürlerinin görev yapmakta oldukları okulların öğrenen örgüt olma düzeyine ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesinin amaçlanmasıdır.

Mevcut araştırmaya 2017- 2018 eğitim öğretim yılında Kastamonu ili merkez ilçede görev yapan 10 okul müdürü katılmıştır. Bu araştırmada katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde problem incelenirken farklı durumların belirlenmesi ve çalışmaların bu durumlar dikkate alınarak yapılması amaçlanırken, ölçüt örnekleme yönteminde araştırmanın belli özelliklere sahip olan birimler üzerinden yapılması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Mevcut çalışmada katılımcıların belirlenmesinde Kastamonu il merkezinde görev yapan ve belirlenen ölçütlere uyan okul müdürlerinin bütün okul türlerinden, farklı yaş gruplarından ve farklı yöneticilik kıdemi ve hizmet sürelerinden olmasına dikkat edilerek çeşitlilik sağlanması amaçlanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçütler ise, herhangi bir eğitim kurumunda en az iki eğitim öğretim dönemi boyunca okul müdürlüğü görevini yürütmek ve yönetim alanında en az bir eğitime katılmış olmaktır. Bu

ölçütün kullanılmasının nedeni, yönetim alanında eğitim almış yöneticilerin öğrenen örgüt kavramı hakkında daha fazla bilgiye sahip olabileceği düşüncesidir. Birbirinden farklı özellikler taşıyan yöneticilerin seçilmesinin amacı ise, öğrenen örgüt algısının farklı değişkenlere göre hangi düzeyde değiştiğini incelemektir.

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin görev yapmakta oldukları okulların öğrenen örgüt olma düzeyine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Mevcut araştırmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kastamonu ili merkezinde bulunan ilköğretim kurumları ve liselerde görev yapan 10 okul müdürü katılmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle kurgulanan bu araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, okulların paylaşılan vizyon, takım haline öğrenme ve zihinsel modeller açısından yüksek, kişisel ustalık ve sistem düşüncesi açısından düşük seviyede öğrenen örgüt özellikleri taşıdıklarını, ancak okul müdürlerinin öğrenen örgütlere ilişkin farkındalık seviyelerinin yüksek olduğunu ve okulların öğrenen örgütler olma yönünde bir eğilim içinde olduklarını göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları; okul müdürlerinin görev yaptıkları okulların öğrenen örgütlerin kişisel ustalık disiplinine ilişkin özelliklere yeteri kadar sahip olmadığı, katılımcıların görev yaptıkları okullarda zihinsel modeller disiplinine ilişkin öğrenen örgüt özelliklerinin yüksek düzeyde var olması, katılımcıların paylaşılan vizyona ilişkin algıları ve görev yaptıkları okulların paylaşılan vizyon anlayışını taşıma düzeyinin yüksek olması, okullarda takım halinde öğrenme disiplinine ilişkin işbirliği, dayanışma ve diyaloğa dayalı bir ortamın yeterli düzeyde bulunması ve okul müdürlerinin kavramsal olarak sistem düşüncesine ilişkin algıları beklenen düzeyde olmamasıdır. Okul müdürlerinin görev yaptıkları okulların öğrenen örgüt olma düzeyine ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılan bu araştırmada, okulların yüksek düzeyde öğrenen örgüt özellikleri taşımadıkları, ancak konuda hızlı bir ilerleme içinde oldukları görülmektedir. Okul müdürlerinin öğrenen örgütlerin meydana getirilmesindeki etkiler göz önünde bulundurulduğunda bu konudaki görüşleri ve öğrenen okul kavramına ilişkin yaklaşımları olumlu bulunmaktadır. Sonuç olarak, değişimin kaçınılmaz olduğu 21. yüzyılda okullar da kendilerini yenilemekte ve öğrenen okullar olma yönünde bir eğilim göstermektedirler.

Anahtar Kelimeler : Öğrenen örgüt, öğrenme, öğrenen okul, okul müdürü

Kaynakça

Akan, D.,& Sezer, Ş.(2014). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyi arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies, 1*(2), 126-151.

Akella, D. (2007). Pain and stress in learning organizations: A question of career? *Global Business Review*, *8*, 323.

Akkoç, H. (2008). Öğrenen örgüt oluşumunda bilgi yönetimi uygulamalarının rolü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arıkan, S. (1999). Öğrenen örgütlerde liderliğin önemi ve rolü. Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17 (2), 17-34.

Argyris, C., & Schön, D. (1978). Organizational learning I. A theory of action perspective. Addison-Wesley: Massachusetts.

Balcı, A. (2006, 4-5 Kasım). Yeni paradigmalar ışığında Türkiye eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları.* Eğitim Bir-Sen, Ankara.

Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*, 115-130.

Fox, R., Law, N., & Yuen, A. (2011). *Educational innovations beyond technology*. New York: Springer.

Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 137-160.

Günbayı, İ. & Akdeniz, C. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*, *173*,173-192.

Kale, M. (2003). *Liselerin örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Memduhoğlu, H. B., & Kuşci, E. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme. *İlköğretim Online*, *11*(3).

Neyişci, N. & Potas, N. (2012). Avoidance behaviors of school managers in uncertain and chaotic environments. In S. Banerjee, Ş. Ş. Erçetin (Eds.), *Chaos, Compelxity and Leadership* (pp. 219-228). London: Springer.

Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem.

Özgen, H. ve Türk, M. (1996). Öğrenen organizasyon sistemi ve bir öğrenen organizasyon modeli. *Amme İdaresi Dergisi*, *29*(2), 71-83.

Senge, P. M. (2007). *Beşinci disiplin "The fifth discipline".* İstanbul: Yapı Kredi.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *A fifth discipline resource: Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York: Doubleday/Currency.

Salner, M. (1999). Preparing for the learning organizations. *Journal of Management Education*, *23*, 489.

Schlechty, P. C. (2009). Leading for learning: How to transform schools into learning organizations. San Francisco: Jossey-Bass.

Şimşek, Y. ve Yıldırım, M. C. (2004). *Öğrenen okulların kültürel yapıları.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Şişman, M. (2011). Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar. Ankara. Pegem Akademi.

Teyfur, M., & Acar, E. (2012). The importance of School administrators' cultural leadership in chaos atmosphere. S. Banerjee, Ş. Ş. Erçetin (Eds.), *Chaos, Complexity and Leadership* (pp. 259-265). London: Springer.

Töremen, F. (2000). Kaos teorisi ve eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *22*(22), 203-219.

Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel.

Özdemir, S., Karadağ, N., & Kılınç, A. Ç. (2013). Öğrenen örgütlerde liderlik: Okul müdürleri üzerine nitel bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin: Ankara

(16528) Türkiye'de Eğitim Finansmanı VE OECD Ülkeleri İçindeki Durumu: Niteliği Artırmak İçin Bir Model Önerisi

ŞEFİKA ŞULE ERÇETİN	SAİT AKBAŞLI	GAMZE TUTİ	HAZAL TAKMAK
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	MEB	MEB

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim finansmanıyla ilgili konular, ülke ekonomisi ile ilişkilendirilmeden anlaşılamaz. Bir toplumun ilerlemesi için eğitim hizmetinin üretimi ve tüketimi oldukça önemlidir.Ekonomik sistemlerden beklenen kişilerin yaşam standartlarının üst seviyelere çıkartılmasıdır.Bu nedenle ekonominin birincil amacı, insan ihtiyaçlarını gideren mal ve hizmetlerin üretilmesini ve tüketilmesini düzenlemektir.Eğitim de bu hizmet türlerinden bir tanesidir.Eğitimin ekonomiye hizmet etmek dışında toplumsal hedefleri olsa da, eğitime daha fazla kaynak ayırılmasının temelinde gelişmiş eğitim seviyesinin, beşeri sermayeye yaptığı katkıdır (Kurul, 2012).Beşeri sermaye bireyin sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyimlerinin üretime yansıması şeklinde kabul edilmektedir (Taban ve Kar, 2004).Özellikle az gelişmiş ülkelerde beşeri sermaye gereği kadar önemsenmemesine rağmen en önemli üretim unsurudur.Beşeri sermaye, eğitim aracılığı ile kişilerin okuma-yazma oranlarını ve bilgi, beceri düzeylerini arttırarak ülkelerin ekonomik gelişmişlik düzeylerine katkıda bulunmaktadır (Doğrul, 2009). Bu katkıyla büyüyen günümüz toplumları bilgi ekonomisine geçiş aşamasındadırlar. Bu aşamada kendine yer bulmak isteyen ülkelerde eğitimin rolü, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitime yapılan harcamaları arttırmaya teşvik eden bir etkendir. Gelişmiş ülkelerin iyi eğitilmiş, nitelikli iş gücüne ve bilgi üretme kapasitesine sahipken en geri kalmış ülkeler eğitim göstergeleri açısından en dezavantajlı ülkelerdendir. Eğitim durumunun iyileştirilmesi hem iş gücü veriminin hem de bilgi üretme kapasitesinin arttırılmasını sağlayarak ülkenin ekonomik büyümesini olumlu yönde etkilemektedir (Çalışkan, Karabacak ve Meçik, 2013).İşgücü niteliğinin artmasına bağlı olarak verimliliğin yükselmesinin yanı sıra toplumun yeniliklerden faydalanma kapasitesinin artması, eğitim düzeyi ile teknoloji arasındaki olumlu ilişkinin artması açısından da etki yaratmaktadır (Patrinos, 2008).Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ekonomik büyümelerine katkıda bulunan en önemli etkenlerden birisinin eğitim olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Eğitim, istenilen nitelikte ve nicelikte insan gücü sağlarken ürettiği bilgiyi yayarak çağdaş teknolojik gelişmelerin takip edilmesi, üretilmesi ve katma değer sağlayacak yatırımların yapılmasına katkıda bulunmaktadır. Bireysel ve toplumsal getirisi yüksek olan eğitim hizmetinin finansmanı ise kimi zaman problem haline gelmektedir. Yarı kamusal bir hizmet olan eğitimin ne kadarlık kısmının bireyler ne kadarlık kısmının ise devlet tarafından karşılanması gerektiği konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada ülkelerin eğitim finansmanı karşılaştırmalı bir şekilde ele alınmıştır. Karşılaştırmaya alınan ülkeler OECD üye ülkeleridir ve bu ülkelerin insani gelişmişlik endekslerine de yer verilmiştir. Bunun nedeni ise tek başına kişi başına düşen milli gelir seviyesi bir ülkenin gelişmişlik düzeyinin göstergesi değildir. Sosyal problemlerin çözülemediği ülkelerin olması, ekonomik gelişmişlikle insani gelişme arasındaki bağın daha iyi kurulmasını gerektirmektedir (Şeker, 2011). Bu nedenle bu çalışmanın amacı İnsani Gelişmişlik Endeksi (2016) ve OECD (2017) verileri göz önünde bulundurularak gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim finansmanlarının karşılaştırılması, Türkiye'nin eğitim finansmanını ve eğitime yaptığı harcamaları sayısal veriler baz alınarak incelenmesi ve OECD ülkeleri ile arasında bulunan farklılıkların belirlenmesidir. Eğitim finansmanı birçok çalışmaya konu olmuş ve eğitimde reform yapmak isteyen ülkeler için çalışma konusu olmaya devam edecektir. Bu çalışmada Türkiye'de eğitim finansmanı ve eğitim ile ilgili harcamalar incelenmiş ve OECD ülkeleri içindeki durumu çeşitli kıyaslamalarla ele alınmıştır. Her ülkenin kültürel, sosyal ve ekonomik özellikleri birbirinden farklı olduğu için elbette ki gelişmiş ülkelerin sistemlerini alıp doğrudan uygulamaya çalışmak etkili bir sonuç yaratmayacaktır.Bu nedenle bu çalışmada ülkemizin sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri göz önünde bulundurularak eğitim için ayrılan kaynakların daha etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak adına yeni bir finansman önerisi geliştirilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel bir araştırma olup literatür tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Literatür taraması araştırma çalışmalarında önemli bir süreçtir. Köroğlu (2015) doğru yönetilmeyen bir tarama araştırmacının çok zaman kaybetmesine ve hatta yeterli içeriğie ulaşılmamasına yol açtığını vurgulamaktadır. "Literatür taraması belirli bir konuda yayınlanmış olabildiğince çok eserin derinlemesine ve sistematik olarak araştırılması ve belirlenmesidir" (Gash, 1999). Bu sebeple araştırmada literatür tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma kapsamında öncelikle eğitim finansmanının teorik çerçevesi incelenmiştir ve ülkelerin eğitim finansmanı karşılaştırmalı bir şekilde ele alınmıştır. Karşılaştırmaya alınan ülkeler OECD üye ülkeleridir ve bu ülkelerin insani gelişmişlik endekslerine de yer verilmiştir. Bunun nedeni ise tek başına kişi başına düşen milli gelir seviyesi bir ülkenin gelişmişlik düzeyinin göstergesi değildir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı İnsani Gelişmişlik Endeksi (2016) ve OECD (2017) verileri göz önünde bulundurularak gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim finansmanlarının karşılaştırılması, Türkiye'nin eğitim finansmanını ve eğitime yaptığı harcamaları sayısal veriler baz alınarak incelenmesi ve OECD ülkeleri ile arasında bulunan farklılıkların belirlenmesidir. Bu çalışmada Türkiye'de eğitim finansmanı

ve eğitim ile ilgili harcamalar incelenmiş ve OECD ülkeleri içindeki durumu çeşitli kıyaslamalarla ele alınmıştır. ve daha sonra Türkiye ile OECD ülkelerinin eğitim harcamaları karşılaştırılmıştır. Sonuç bölümünde ise incelenen ülkeler arası var olan benzerlikler ve farklılık analiz edilmiştir ve ülkemizin sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri göz önünde bulundurularak eğitim için ayrılan kaynakların daha etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak adına yeni bir finansman önerisi geliştirilmiştir.

Eğitim, bireyin ve toplumun gelişmesini sağlayan, kültürel değerlerimizi koruyup geliştirip geleceğe nesilden nesile aktarılmasını sağlayan ve ekonomik kalkınmaya katkı sunan döngüsel bir süreçtir. Ayrıca bir ülkenin gelişmişlik seviyesini gösteren en önemli unsurdur. Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri eğitime verdikleri önemle doğru orantılıdır. Bundan dolayı bir ülke için eğitimin finansmanı önem arz etmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı Dünya'da ve Türkiye'de eğitimin finansmanını karşılaştırmalı olarak incelemek ve mevcut sorunlara yönelik bir model önerisi sunmaktır. Eğitim finansmanının OECD ülkeleri ile karşılaştırmalı ele alındığı bu çalışmada Türkiye'de eğitim kurumlarına yapılan kamusal harcamaların Gayrisafi Yurtiçi Hasıla (GSYH)'ya Oranı OECD ülkeleri ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. Öğrenci başına yapılan eğitim harcaması açısından Türkiye, OECD ülkeleri arasında son sıralarda yer almaktadır. Türkiye'de eğitime yeterli kaynak ayrılması ve dağılımında sorunlarla karşılaşılmasına neden olarak; Gayri Safi Milli Hasıla oranı, eğitimde çalışan personel sayısındaki fazlalılık, eğitimden yararlanmakta olan nüfusun büyüklüğü, bölgelerarası eşitsizlikler gibi birçok etken söylenebilir. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda mevcut finansman sisteminin artan nüfusumuzun eğitim taleplerini karşılamadığı görülmektedir. Bu nedenle eğitim hizmetinin kalitesini arttırmak adına var olan merkeziyetçi finansman sisteminin yerine daha yerel uygulamaları içeren bir eğitim finansman sistemi önerisi sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'deki eğitim finansmanının OECD ülkeleri ile karşılaştırmalı analizinin edilmiş olduğu bu çalışmada öncelikle Türkiye'de toplam eğitim bütçesi içerisinden en büyük payın MEB'e ayrıldığını, yıllara dağılımını incelediğimiz de ise, toplam bütçenin her sene giderek arttığı görülse de artan nüfus ve eğitim taleplerinin karşılayamadığını söyleyebiliriz. Çalışmada ele alınan bazı OECD ülkelerinde finansman konusunda; Almanya, Avusturya, İspanya gibi ülkelerde ise eğitim sistemi bölgesel iken Fransa, Hollanda, İrlanda gibi ülkelerde eğitim sistemi merkezidir. Ayrıca İngiltere ve Finlandiya' da ise yerel kaynaklar ağırlıktadır. Ülkemizde ise eğitim finansmanında Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere YÖK, ÖSYM ve YURTKUR' un dörtlü ağırlığı mevcuttur. OECD ülkelerinde kademelere göre öğrenci başına yapılan harcama miktarı incelendiğinde ise Türkiye lise düzeyinde tüm OECD ülkeleri arasında öğrenci başına düşen harcama açısından en son sırada bulunduğu, ilkokul ve ortaokul kademelerinde öğrenci başına yapılan harcama açısından ise sadece Meksika'yı küçük bir farkla geride bırakabildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Türkiye'de Eğitim Finansmanı, Karşılaştırmalı Eğitim Finansmanı

Kaynakça

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, (2016). İnsani Gelişme Raporu 2016. Erişim adresi: http://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/library/human_development/human development-report-20161.html

Çalışkan, Ş., Karabacak, M. ve Meçik, O. (2013). Türkiye'de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (Kantitatif bir yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi, 11(21),* 29-48.

Doğrul, N. (2009). Gelir seviyesi farklı illerde eğitimin ekonomik büyümeye etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*, 259-267.

Kurul, N, (2012). *Eğitim finansmanı* (2. Baskı). Ankara: Ekinoks Yayın Dağıtım.

OECD; (2017). *Education at a glance: OECD indicators.* Erişim adresi: http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

Patrinos, H. (2008). *Returns to education: The gender perspective.* Tembon, M ve Fort, L. (Ed.) Girls' education in the 21st Century: Gender equality, empowerment and economic growth (s.53-64). Erişim adresi: https://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/2782001099079877269/547664-1099080014368/DID_Girls_edu.pdf DC: The World Bank,53-661.

Taban, S. ve Kar, M. (2004). *Beşeri sermaye ve kalkınma. Kalkınma ekonomisi (Seçme Konular),* Bursa: Ekin Kitabevi.

Şeker, S. D. (2011). Türkiye'nin insani gelişme endeksi ve endeks sıralamasının analizi. T.C. Kalkınma Bakanlığı, Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü. Erişimadresi:http://www3.kalkinma.gov.tr/DocObjects/View/13562/Turkiyenin_Insani_Gelisme_endeksiveEndeksSiralamasininAnalizi.pdf

(16560) Eğitim Örgütlerinde Yöneticilerin Kayırmacılık Davranışları İle Örgütsel Depresyon Arasındaki İlişki

KAZIM ÇELİK
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÜMİT KAHRAMAN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ALİ TOSUN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

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 bulundukları 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 problemli 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, suçu 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 ifadesiyle kurum üyelerinin üzerine ölü toprağı serpilmiş gibidir. Örgüt içerisinde vizyon kavramı ya hiç yoktur ya da unutulmuştur. Böyle örgütler genellikle yeniliklere kapalıdırlar. 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; Ortaş, 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):

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.

Araştırma Yöntemi

Eğitim örgütlerindeki yöneticilerin kayırmacılık davranışları ile örgütsel depresyon arasında bir ilişkiyi ölçmeye yönelik bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Uşak ilindeki kamuya ait ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 3986 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden yararlanılmıştır.

Çizelgede 5000 kişilik evrende %95'lik güven düzeyi, α=.05 anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğü 356 kişi olarak belirtilmiştir (Balcı, 2011).

Ölçme Araçları

Araştırma 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, örgütleme ve planlama olmak üzere dört alt boyuttan; "Örgüt Depresyonu Ölçeği" ise ölçeğin tamamını kapsayan tek boyuttan oluşmaktadır

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanması için hazırlanan ölçek kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak Uşak' ta görev yapan 450 öğretmene ulaştırılmış; anketlerin toplanması için okul ziyaretleri gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılacaktır. Verilerin analizinde, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık-basıklık katsayılarına bakılması planlanmaktadır. Çıkan sonuca göre ilgili korelasyon tekniği kullanılarak değişkenler arasındaki ilişki sonucuna bakılacaktır. Ayrıca kişisel değişkenlere göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ve örgüt depresyonu algıları arasında farklılık olup olmadığı belirlenecektir.

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. 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). Yöneticileri tarafından kayırmacılık davranışlarının yüksek düzeyde gerçekleştiği örgütlerde depresyon halinin mevcut olacağı beklenmektedir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarının, örgüt depresyonu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri toplama süreci devam etmektedir. 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). Yöneticileri tarafından kayırmacılık davranışlarının yüksek düzeyde gerçekleştiği örgütlerde depresyon halinin mevcut olacağı beklenmektedir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarının, örgüt depresyonu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : kayırmacılık, depresyon, örgüt

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). Örgütler 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

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

(16921) Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki

REZZAN UÇAR **SERVET DALGIÇ**
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ MEB

ÖZET

Problem Durumu

Stratejik liderlik, vizyoner ve operasyonel yönetimi birleştirme yeteneğidir (Malewska ve Sajdak, 2014). Başka bir ifade ile, örgüt için gerçekleştirilebilir bir gelecek yaratacak değişiklikleri başlatmak için geleceği görme, vizyon oluşturma, stratejik olarak düşünme, esnekliği sağlama ve diğerleri ile çalışabilme becerisidir (Ireland ve Hitt, 2005).

Pisapia'ya (2009) göre stratejik liderlik; dönüşümsel, yönetimsel, etik ve politik uygulamalar olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Buna göre dönüşümsel uygulamalar, örgütte sürekli bir öğrenme ve değişim kültürü oluşturabilmek amacıyla, eylemleri ve fikirleri etkileyerek, örgütün yönünü belirlemek için gerçekleştirilen faaliyetlerdir. Yönetimsel uygulamalar, güncel hedeflerin etkili ve etkin bir şekilde tutturulabilmesi amacıyla istikrarı sürdürmek için kullanılır. Etik uygulamalar, takipçilerin örgütsel değerlere ve amaçlara bağlılık sergilemesi maksadıyla güven ortamı oluşturmak için gerçekleştirilir. Politik uygulamalar, örgüte destek ve kaynak sağlamak amacıyla örgüt içinde ve dışında güç ve nüfuz sahibi kişilerle ortaklık geliştirmek için yapılan eylemleri ve ilişkinin etkililiğini arttırmak ve ortaklık geliştirmek için bir şey verme eylemlerini kapsar.

Stratejik lider, örgütün değişim zamanlarında liderlik kademelerinden beklenenleri başarılı bir şekilde yerine getiren kişidir (Adair, 2005). Stratejik lider, bireylerin stratejide oynadığı role odaklanır ve stratejik süreci gösterir (Laljani, 2009). Stratejik lider, örgüt için etkili bir vizyon geliştiren, yenilikçiliği vurgulayan, etkin örgüt kültürü kuran, etik uygulamalara giren liderdir (Hitt, Haynes ve Serpa, 2010). Bu yönüyle, stratejik liderde aranan en temel özelliklerden biri insan kaynaklarının etkin ve verimli bir şekilde yönetimi ve buna bağlı olarak da bağlılıklarını yükseltme olduğu ileri sürülebilir.

Örgütsel bağlılık, çalışanın örgüte karşı sadakatini ve örgüt çalışanlarının örgüte olan ilgilerini yansıtan bir tutumdur (Tella, Ayeni ve Popoola, 2007). Başka bir ifade ile, çalışanın örgütle ilişkisine paralel olarak şekil alan ve bu şekillenme sonunda da bireyin örgütte kalma yönündeki kararına etki eden görüşüdür (Allen ve Meyer, 1990). Örgütsel bağlılığı, kişinin örgütüne psikolojik bağlılığı olarak değerlendiren O'Reilly III ve Chatman (1986), bir örgüte bağlılığı uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere üç boyutta ele almaktadırlar. Uyum boyutu, çalışanın örgüte olan yüzeysel bağlılığını ifade eder. Buradaki temel amaç, bireysel çıkar ve kazanımlara ulaşmaktır. Özdeşleşme boyutunda, çalışan, örgütün değerlerine saygı gösterir, bunları gerçekleştirmeye çalışır; bulunduğu örgütün bir üyesi olmaktan gurur duyar. İçselleştirme boyutu ise, tümüyle bireysel ve örgütsel değerler arasındaki birliğe dayanmaktadır.

Örgütsel bağlılık, kişisel, örgütsel ve örgüt dışı faktörlerden etkilenmektedir (İnce ve Gül, 205). Araştırma sonuçları, örgütlerde yöneticilerin liderlik tarzları ile çalışanların örgütsel bağlılığı arasında ilişki olduğu göstermektedir (Ceylan, Keskin ve Eren, 2005; Çakınberk ve Demirel, 2010; Çekmecelioğlu, 2014; Doğanay ve Şen, 2016). Bu çerçevede okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkilediği belirtilmektedir (Bektaş, Çoğaltay ve Sökmen, 2014). Bununla birlikte, bazı liderlik türleri ile örgütsel bağlılık arasında olumlu bir ilişki olduğu da araştırmalarla ortaya konmaktadır (Buluç, 2009; Şama ve Kolamaz, 2011; Yavuz ve Tokmak, 2009; Uygur ve Yıldırım, 2011). Benzer şekilde okul müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında da ilişki olabileceği değerlendirilmektedir. Ancak alanyazında, okul müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmaya rastlanılamamıştır. Okul müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin saptanması amacıyla tasarlanmış olan bu araştırmanın, bu yönüyle ilgili alanyazına ve uygulayıcılara katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel taramada, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı veya derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2009). Bu bağlamda, okul müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlenerek değerlendirilmiştir.

Araştırmanın hedef evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılında Van İlindeki 121 kamu ortaöğretim kurumunda görev yapan 3630 öğretmendir. Evrende bulunan tüm öğretmenlere ulaşma güçlüğü dikkate alınarak, evrenden tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 558 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmanın verileri Pisapia (2009) tarafından geliştirilen ve Aydın (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Stratejik Liderlik Ölçeği" ile Balay (2000) tarafından geliştirilen ve Erdem (2008) tarafından faktör analizi yeniden yapılan "Örgütsel Bağlılık

Ölçeği" yoluyla elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgi edinebilmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" geliştirilmiştir.

Stratejik Liderlik Ölçeği; "dönüşümsel", "yönetimsel", "etik" ve "politik" uygulamalar olmak üzere 4 boyuttan ve toplam 26 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipindeki ölçek, "hiç", "nadiren", "ara sıra", "genelde", "her zaman" seçeneklerinden oluşmaktadır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ise "uyum", "özdeşleşme" ve "içselleştirme" olmak üzere 3 alt boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, "hiç katılmıyorum", "az katılıyorum", "orta düzeyde katılıyorum", "çok katılıyorum", "tamamen katılıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin öncelikle ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Okul müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise korelasyon analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki saptamak amacıyla yapılan bu araştırmada, verilerin ilk analizine göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, okul müdürlerinin stratejik liderlik özelliklerini genellikle gösterdiklerini düşünmektedirler. Öğretmenlere göre okul müdürleri, stratejik liderliğin dönüşümsel uygulamalar, yönetimsel uygulamalar ve politik uygulamalar boyutlarında genellikle; etik uygulamalar boyutunda ise her zaman düzeyinde stratejik liderlik özelliklerini gösterdikleri belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, örgütsel bağlılığın uyum alt boyutunda az düzeyinde, özdeşleşme alt boyutunda orta düzeyde, içselleştirme alt boyutunda ise çok düzeyinde olduğu görülmüştür.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre, okul müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Stratejik liderlik, örgütsel bağlılık, öğretmen.

Kaynakça

Adair, John.(2005). *Etkili stratejik liderlik*, İstanbul: Babıali Kültür Yayınları.

Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.

Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Ankara İli örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bektaş, F., Çoğaltay, N. ve Sökmen, Y. (2014). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel bağlılık üzerindeki rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 122- 130.

Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(57), 5-34.

Ceylan, A., Keskin, H. ve Eren, Ş. (2005). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma. *Yönetim*, 16(51), 32-42

Çakınberk, A. ve Demirel, E.T. (2010). Örgütsel bağlılığın belirleyicisi olarak liderlik: Sağlık çalışanları örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 103-119.

Çekmecelioğlu, H.G (2014). Göreve ve insana yönelik liderlik tarzlarının örgütsel bağlılık, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkileri, *KOSBED,* 28, 21 – 34.

Doğanay, A. ve Şen, E. (2016). Liderlik tarzlarının çalışanların bağlılık seviyesi ve performansına etkisi: Başakşehir belediyesinde bir uygulama. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi,* 7(12), 324-348.

Erdem, M. (2008). *Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Hitt, M.A., Haynes, K.T. ve Serpa, R. (2010). Strategic leadership for the 21st century. *Indiana University Business Horizons,* 53, 437-444.

Ireland, R.D., Hitt, M. A. (2005). Achieving and maintaining strategic competitiveness in the 21st. century: the role of strategic leadership. *Academy of Management Executive,* 19(4), 63-74.

İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık,* Konya: Çizgi Kitabevi.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Laljani, N. (2009). *Making strategic leaders.* British: Palgrave Macmillan.

Malawska, K. ve Sajdak, M. (2014). The Intuitive Manager and the Concept of Strategic Leadership. *Management,* 18(2), 44-58.

O'ReillyIII, C. ve Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization an prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499.

Pisapia, J. (2009). *The strategic leader. charlotte: ınformation age publishers*, Lotte: Information Age Publishers.

Şama, E. ve Kolamaz, C. (2011). Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 313-342.

Tella, A., Ayeni, C.O. and Popoola, S.O. (2007). Work Motivation, job satisfaction and organizational commitment of library personnel in academic and reserach libraries in oyo state. *Library Philosophy and Practice.*

Uygur, M. ve Yıldırım, A. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Fakültesi Dergisi,* 27, 72-81.

Yavuz, E. ve Tokmak, C. (2009). İşgörenlerin etkileşimci liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma. *International Journal of Economic and Administrati ve Studies,* 1(2), 17-35.

(16962) Öğretmen Adaylarının Çocuk Sevme Düzeyi İle Sınıf Yönetimi İnançları Arasındaki İlişki

ALİ SABANCI
AKDENİZ UNİVERSİTESİ

GÜLNAR ÖZYILDIRIM
AKDENİZ UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının çocuk sevme düzeyi ile sınıf yönetimi inançları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Öğretmenlik mesleğinin temelinde çocuk sevgisi bulunmaktadır. İyi öğretmenin özelliklerinden birisi de çocukları sevmek olarak gösterilmektedir (Eskicumalı, 2002:11; Gündüz 2005:47, Yetim ve Göktaş, 2004). Ayrıca öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanlarına bakıldığında kişisel yeterliklerin (Sünbül, 2002:258) ve öğretmenin kişisel özelliklerinin (Bandura, 1969) öğrencilerin gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu özelliğin öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran bir unsur olduğu ifade edilmektedir. Çünkü diğer meslek kollarında çalışan insanlar ürettikleri malı veya hizmet ettikleri insanları sevmek zorunda değildirler fakat bir öğretmenin öğrencisini sevmesi gereklidir (Bilgen, 1988). Ayrıca, okul örgütünü diğer örgütlerden ayıran bir diğer özellik ise hammaddesinin insan olmasıdır (Bursalıoğlu, 2005: 33). Öğretmen adayları da öğretmenlerin sevecen ve şefkatli olması gerektiğini düşünmektedirler (Özdemir ve Çanakçı, 2005). Öğretmenlerin öğrenciler için en iyi öğrenme ortamını oluşturması öğretmenlik mesleğinin bir diğer gerekliliğidir ve öğretmen için ulaşması zor bir hedeftir (Martin, Yin ve Mayall, 2006). Öğretmen eylemleri, öğrencilere şefkatli, düzenli bir öğrenme ortamının sağlanması ve bu tür ortamın sürdürülmesi ayrıca öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişiminin güçlendirmesi yönünden düzenlenmesi şeklinde açıklanmaktadır (Evertson ve Weinstein, 2006). Sınıf yönetimi kadar önemli olan bir diğer konu da öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin inançlarıdır. Çünkü inançların, davranışların belirleyicisi niteliğinde olduğu söylenebilir (Martin ve Sass, 2010). Martin ve Baldwin'e (1992) göre, öğretmenlerin sınıftaki öğrenci davranışlarına bakış açısı ve bu davranışları kontrol biçimine ilişkin inançları farklılaşmaktadır. Glickman ve Tamashiro (1980) ve Wolfgang (1995) ise kişinin sınıf yönetimine ilişkin inançlarını, disipline ve çocukların gelişim sürecine ilişkin inanışları temelinde müdahaleci, etkileşimci ve müdaheleci olmayan olmak üzere üç gruba ayırmıştır. Müdahaleci olmayan yaklaşımda, çocuğun içsel güdüye sahip olduğuna inanılmaktadır. Buna göre eğer bireye fırsat verilip yeterli destek sağlanırsa gerekli bilinç düzeyine erişir ve istenmeyen davranışların düzeltilebileceği savunulmaktadır. Bu nedenle müdahaleci olmayan yaklaşım çocuk için en az denetleyici, müdahaleci yaklaşım ise denetim odaklıdır (Glickman ve Tamashiro, 1980). Müdahaleci olmayan yaklaşımın tam tersine müdahaleci yaklaşıma göre, dışsal çevrenin çocuğun üzerinde etkisini temel almaktadır. Bu düşünce doğrultusunda çocuğa denetim odaklı yaklaşmaktadır. Bu iki yaklaşım arasında kalan etkileşimci yaklaşım da hem bireyin hem de çevrenin birbirlerini karşılıklı olarak şekillendirdiği düşüncesine dayanmaktadır. Bu nedenle etkileşimci yaklaşım, hem çevrenin çocuk üzerindeki etkisine hem de çocuğun çevre üzerindeki etkisine önem verir. Etkileşimci yaklaşım, müdahaleci olmayan ve müdahaleci yaklaşım tekniklerini kullanır (Martin ve Baldwin, 1992).

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. İlişkisel tarama yöntemi, "iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir" (Karasar, 2011: 81). Çalışmanın evreni 2017-2018 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan son sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışma evrenini oluşturan öğretmen adayları, ilköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmenliği, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği, Türkçe, sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde son sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma evrenin tamamından veri toplanması nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Veriler, Martin ve Sass (2010) tarafından geliştirilen Özyıldırım ve Sabancı (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Davranış ve Öğretimin Yönetimi Ölçeği ile Barnett ve Sinisi, (1990) tarafından geliştirilen Duyan ve Gelbal (2008) tarafından uyarlanan "Barnett Çocuk Sevme Ölçeği" kullanılarak toplanacaktır.

Davranış ve Öğretimin Yönetimi Ölçeği 6'lı likert tipinde olup toplamda 24 maddeden oluşur. Ölçeğin orjinalinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında 12 maddenin kullanımının daha uygun olacağı belirtilmiştir. 12 madde iki faktör altında toplanmıştır (Martin ve Sass, 2010). Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlama çalışmasında da aracın önerilen kısa formunun araştırma amaçlı kullanılmasının uygun olduğu gözlenmiştir (Özyıldırım ve Sabancı, 2018).

Barnett Çocuk Sevme Ölçeği 7'li likert tipinde olup 4'ü olumsuz, toplam 14 maddeden oluşur. Uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin cronbach alfa değeri, 0.92'dir. Açımlayıcı faktör analizinde iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir, fakat birinci faktörün özdeğer ve faktör yük değerlerinin tek faktörlü yapının ölçeğin orjinaline daha uygun olduğu belirtilmiştir (Duyan ve Gelbal, 2008).

Anahtar Kelimeler : sınıf yönetimi inançları, müdahaleci yaklaşım, müdahaleci olmayan yaklaşım, etkileşimci yaklaşım, çocuk sevgisi

Kaynakça

Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In *Handbook of socialization theory and research*, Chicago: Rand McNally. 213-262.

Bilgen, N. (1988). Öğretmenin mesleki ve insani nitelikleri, *Çağdaş Eğitim*, Sayı: 132, Ankara.

Bursalıoğlu, Z. (2005) *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (13. Baskı), Peğem A

Yayıncılık: Ankara

Duyan, V., & Gelbal, S. (2010). Barnett çocuk sevme ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 40-48.

Ergün, M. ve Özdaş, A. (1999). Okul Gözlemi ve Uygulama Çalışmalarının Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkisi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 115-119.

Eskicumalı, A. (2002) "Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği" *Öğretmenlik Mesleğine Giriş,* Ankara: Pegem A Yayıncılık

Gencer, A. S., & Cakiroglu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher education*, *23*(5), 664-675.

Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37, 459-464.

Gündüz, H.B.(2005) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.

Lasley, T. (1980). *Preservice teacher beliefs about teaching. Journal of Teacher Education*, 31(4), 38-41.

Martin, N. K., & Baldwin, B. (1992). Beliefs regarding classroom management style: The differences between pre-service and experienced teachers. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville,

Martin, N.K., Yin, Z.& Baldwin B. (1998). Construct validation of the attitudes and beliefs on classroom control inventory. *Journal of Classroom Interaction*, 33, 6-15

Martin, N.K, Yin, Z., & Mayall, H., (2006). Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style? Annual Conference of the Southwest Educational Research Association (ERIC Document Reproduction Service No. ED494050)

Martin, N. K., & Sass, D. A. (2010). Construct validation of the behavior and instructional management scale. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1124-1135.

Özdemir, A. Ş., & Çanakçı, O. (2005). Okul Deneyimi I dersinin öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme kavramlarına ve öğretmen-öğrenci rollerine bakış açıları üzerindeki etkileri. *İlköğretim online*, 4(1), 73-80.

Özyıldırım, G. & Özyıldırım Gümüş F. (2017). An investigation of pre-service elementary mathematics teachers' beliefs about classroom management according to some variables. *The 12th International Congress on Educational Administration* (11-13 May 2017), 307-308.

Özyıldırım, G & Sabancı, A. (2018). The reliability and validity study of Behaviour and Instructional Management Scale in Turkish context. *11th International AGP Conference on Humanities and Social Sciences.* (26-28 January 2018).

Sünbül, A. M. (2002) "Bir Meslek Olarak Öğretmenlik" Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Pegem A Yayıncılık

Savran, A., & Çakiroglu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *2*(4)

Şahin, A. & Sabancı, A. (2018). The Perception of Pedagogical Formation Students have towards Educational Concepts: Metaphoric Study. Journal Of Education and Future. *13*, 179 - 207

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54 (2),* 143-178.

Yetim, A. A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.

(16974) Örgütsel yalnızlık ölçeğinin geliştirilmesi

KEMAL KAYIKÇI
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

GÜLNAR ÖZYILDIRIM
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı, il maarif müfettişlerinin işyerinde yaşadıkları örgütsel yalnızlık düzeylerini ölçmeye yönelik nicel bir ölçme aracı geliştirmektir. İnsan hayatının temelini sosyal ilişkiler oluşturmaktadır (Peplau ve Cutrone, 1980; Wright, 2012). Yalnızlık, can sıkıntısı, huzursuzluk ve mutsuzluk gibi olumsuz duygularla kimi zaman da sosyal ilişkilerden memnuniyetsizlikle ilişkilendirilmektedir (Perlman, Gerson ve Spinner, 1978; Peplau, Russell ve Heim, 1978). Yalnızlık konusunda ampirik çalışmalar olmasına ve lider ve yöneticilerin iş ve siyasi ilişkilerinden kaynaklanan hislerin basında yer almasına rağmen iş yerinde yalnızlık hem teorik hem de ampirik olarak netleşmemiş bir kavramdır (Wright, 2005). İş örgütleri, işgörenlere bir işten daha fazlasını sunar. İşgören bir işe girdikleri andan itibaren o işi bırakıncaya kadar içerisinde ritimler, ödüller, ilişkiler, arzular ve potansiyellerin var olduğu bir hayat tarzına adım atıyor ve kendilerini bu tarza adıyorlar (Van Maanen, 1976). İşyerleri, işgörenlere kişilerarası ilişkiler kurmalarını sağlayan sosyal bir kurum olarak düşünülse de sonuç olarak işyerlerinde arkadaşlıklar ve anlamlı ilişkiler gelişemeyebilir. Örgütler ile alanyazında, işgörenlerinin rahat ve huzuruna önemine dair araştırmalar var olsa da onların işyerlerindeki yalnızlık olgusunu incelemeyi ihmal etmişlerdir. Yalnızlık kavramı için kişilik, utangaçlık ve sosyal yeterliliğin önemli bir rol oynadığı kabul edildiği için genellikle örgütsel faktörler, işe dayalı yalnızlığın başlangıç nedeni olarak görmezden gelinir (Wright, 2005). Yalnızlığın gelişebileceği bağlamlardan bazıları, örgütte yönetim ve liderlik statüsünde olma, mesleki strestir. Yönetim ve liderlik statüsü, duygusal bağın ve toplumsal samimiyetin oluşmasında engel teşkil edebilir. Çünkü örgütün üst katmanında daha az kişinin bulunması ve bu katmana ulaşan destek ve geri bildirimin kısıtlı olması bu duruma sebep olarak gösterilebilir. Ayrıca alanyazın da eşit statüde olmayan kişiler arasında karşılıklı iletişimin olmayışı işgörenleri yalnızlaştırdığını göstermektedir (Wright, 2012).

Yalnızlık konusunda araç geliştirme çalışmaları bulunmaktadır. Peplau ve Cutrone (1980) yalnızlığın araştırmacılar tarafından yönlendirilemeyen bir kavram olması nedeniyle bu konuda bir ölçme aracı geliştirmenin zorlu bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar, gündelik hayatta hissedilen yalnızlık duygusunu ölçen yirmi maddelik bir araç geliştirilmiştir. Hawkley, Browne, ve Cacioppo (2005) ise hem gündelik hayatta hem de iş yerindeki yalnızlığı ölçebileceğini belirttikleri yalıtılmışlık, ilişkisel bağlanmışlık, toplu bağlanmışlık olmak üzere üç boyutlu toplamda on iki maddeden oluşan bir araç geliştirmişlerdir. Wright, Burt ve Strongman (2006) ise duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık olmak üzere iki boyuttan toplamda onaltı maddeden oluşan iş yerinde yalnızlık adı verdikleri bir ölçek geliştirilmiştir. Bu çalışmada ise bireyi bir bütün olarak ele alacak şekilde hem sosyal hayatında hem iş yerinde kendi birimi içerisinde hem de kendi birimiyle diğer birimler arasındaki ilişkiler temel alınarak bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

İş yaşam kalitesinin aile ve sosyal yaşam kalitesi aile ve sosyal yaşam kalitesini etkilediği söylenebilir. Dolasıyla iş yaşamının sürdüğü örgüt ortamında gerek örgütsel işleyişten ve gerekse örgütün karakteristik özelliklerinden ve işin doğasından kaynaklanan ve çalışanlara yalnızlık duygusunu yaşatan unsurların belirlenmesi ve buna yönelik yönetsel faaliyetlere yön verilmesi örgütsel etkililik açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmayla örgütsel yalnızlık ölçeği geliştirmekle denetim örgütündeki yalnızlık unsurlarını tespit etmede bir araca ihtiyaç bulunmakta ve alandaki bu ihtiyacı karşılamak amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Örgütsel yalnızlık ölçme aracını oluşturma süreci Büyüköztürk'ün (2005) anket geliştirme sürecinde tanımladığı dört aşamaya uygun olarak planlanmıştır. İlk aşama olan problemin tanımlanması süreci için üç problem belirlenmiştir:

1.Maarif müfettişlerinin birey olarak sosyal hayattaki yalnızlık düzeyleri nedir?

2.Maarif müfettişlerinin birim içi işleyişten kaynaklanan yalnızlık düzeyleri nedir?

3. Maarif müfettişlerinin birimler arası işleyişten kaynaklanan yalnızlık düzeyi nedir?

Birim içi yalnızlık, işgörenin ait olduğu ve zamanın büyük kısmını bu birimdeki iş akışını sürdürme amacıyla harcadığı iş ortamında hissettiği yalıtılmışlık; birimler arası yalnızlık işgörenin ait olduğu birimin diğer birimlerle iş akışı sürecindeki ilişki, konum ve birbirlerine karşı algılarından kaynaklanan yalıtılmış hissi olarak ele alınmıştır. İkinci aşama olan madde yazma süreci için yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla yirmi maarif müfettişi ile bireysel görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve bir madde havuzu ile taslak bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Beş maarif

müfettişi taslak aracın maddelerini anlaşılırlık düzeyini değerlendirmiştir. Üçüncü aşama olan uzman görüşü alma sürecinde farklı üniversitelerde eğitim yönetimi alanında görev yapmakta olan on öğretim üyesine maddelerin uygunluk derecesini belirlemek için başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen puanlamalar Lawshe iç geçerlik formülü yoluyla maddelerin iç geçerlik oranı belirlenecektir. Düşük değerlere sahip olan maddeler araçtan çıkarılacaktır. Son aşama olan ön uygulama yapma sürecinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında Antalya ilinde görev yapmakta olan il maarif müfettişlerin tamamı üzerinde örneklem alınmaksızın pilot bir uygulama yapılacaktır. Elde edilen verilerle SPSS 20.0 programı yardımıyla açımlayıcı faktör analizi yapılacak ve faktör yapıları belirlenecektir. Açımlayıcı faktör analizi ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemekte kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2012). Güvenirlik için cronbach alfa değerleri hesaplanacaktır.

Bu çalışmanın amacı, il maarif müfettişlerinin işyerinde yaşadıkları örgütsel yalnızlık düzeylerini ölçmeye yönelik nicel bir ölçme aracı geliştirmektir.Örgütsel yalnızlık ölçme aracını oluşturma süreci Büyüköztürk'ün (2005) anket geliştirme sürecinde tanımladığı dört aşamaya uygun olarak planlanmıştır. Bu aşamalar, problemin tanımlanması, madde yazımı, uzman görüşü alma ve ön uygulama yapma sürecidir.Araştırma sonucunda alanyazına örgütsel yalnızlık konusunda farklı alanlarda da uygulanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı kazandırılacağı düşünülmektedir. Bu sayede ileriki araştırmalarda hem il maarif müfettişlerinin hem de gerekli aşamalardan geçildikten sonra farklı alanlarda görev yapmakta olan işgörenlerin örgütsel yalnızlık düzeylerini belirlenebilecektir. Ayrıca yalnızlıkla ilişkili olan işten ayrılma niyetlerini azaltma ve örgütsel adanmışlık düzeyini iyileştirme, örgütsel iklimi olumlu hale getirme ve örgütsel destek konularında da yapılabilecek çalışmalar için fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yalnızlık konusunda yapılan araştırmaların hem insanlar arasındaki sosyal ilişkilerin hem de birçok insan da görülen sık ve üzücü sorunun temel noktalarının aydınlatılması bakımından önemli görülmektedir (Peplau ve Cutrone, 1980). Araştırma sonucunda alanyazına örgütsel yalnızlık konusunda farklı alanlarda da uygulanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı kazandırılacağı düşünülmektedir. Bu sayede ileriki araştırmalarda hem il maarif müfettişlerinin hem de gerekli aşamalardan geçildikten sonra farklı alanlarda görev yapmakta olan işgörenlerin örgütsel yalnızlık düzeylerini belirlenebilecektir. Ayrıca yalnızlıkla ilişkili olan işten ayrılma niyetlerini azaltma ve örgütsel adanmışlık düzeyini iyileştirme, örgütsel iklimi olumlu hale getirme ve örgütsel destek konularında da yapılabilecek çalışmalar için fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : yalnızlık, birim içi yalnızlık, birimler arası yalnızlık, sosyal hayatta yalnızlık

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 133-148.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Pegem Akademi Yayıncılık, 1-213.

Hawkley, L. C., Browne, M. W., & Cacioppo, J. T. (2005). How can I connect with thee? Let me count the ways. *Psychological Science*, 16(10), 798-804.

Van Maanen, J. (1976). Breaking in: Socialization to work. In R. Dubin (Ed.), Handbook of work, organization, and society: In Barry M. Staw and L. L. Cummings (eds.), *Research in Organizational Behavior*, 1: 209-264. Greenwich, CT: JAI Press

Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality And Social Psychology*, 39(3), 472-480.

Wright, S. L. (2005). Organizational climate, social support and loneliness in the workplace. *In The Effect Of Affect In Organizational Settings* (pp. 123-142). Emerald Group Publishing Limited.

Wright S.L., Burt C.D.B., Strongman K.T., (2006). Loneliness in the Workplace: Construct Definition and Scale Development, New Zeland J. of Psyc., 35(2), pp.59-68.

Wright, S. (2012). Is it lonely at the top? An empirical study of managers' and nonmanagers' loneliness in organizations. *The Journal of Psychology*, 146(1-2), 47-60.

Perlman, D., Gerson, A. C., & Spinner, B. (1978). Loneliness among senior citizens: An empirical report. *Essence,* 2(4), 239-248

Russell, D., Peplau, L. A., & Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment,* 42, 290-294.

(17017) Öğretmenlerin Psikolojik Sözleşme Algıları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki

SEMA BOSTANCI
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ERKAN TABANCALI
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Küreselleşen günümüz dünyasında, gelişen teknolojiyle birlikte değişimler hızlı ve ani bir şekilde olmaktadır. Bu değişimler bilimden ekonomiye, kültürden insan ilişkilerine kadar her şeyi etkilemektedir.

Değişen her şey gibi yönetim anlayışları da klasik anlayıştan modern yaklaşımlara doğru ilerlemektedir. Değişimin son derece hızlı ve rekabetin yoğun olduğu günümüzde, örgütlerin bu değişime ve rekabete ayak uydurabilmesi adına farklı adımlar atması gerekmektedir (Erdoğan, 2015).

İnsan ilişkileri yaklaşımının alanyazında yer almasıyla birlikte, örgüt biliminde farklı değişkenler incelenmeye başlanmıştır. İncelenen bu değişkenlerden biri de iş doyumu kavramıdır. İş doyumu kavramı kısaca, iş görenin işi ile ilgili geliştirdiği öznel bir değerlendirmesi, işe dair olumlu veya olumsuz bir tutum geliştirmesi şeklinde açıklanabilir (Dikili & Bayraktaroğlu, 2013). Geliştirilen olumlu tutum sonucunda iş doyumu iş görene üretkenlik gibi pozitif çıktılar sağlarken; olumsuz tutumlar sonucunda iş gören negatif ilişkiler geliştirmektedir. Geliştirilen modern yaklaşımlar ise örgütlerin insan kaynağının önemini vurgulamaya ve örgütü rekabet ortamında başarıya ulaştıracak faktörlerin başında yüksek iş doyumuna sahip iş görenlerin olduğunu ileri sürmeye başlamıştır. İş doyumu genel olarak bireyin mevcut işinden beklentileri ile gerçekte elde ettiklerinin denk olması durumunda sağlanabilir (Özler & Ünver, 2012).

Modern örgütlerde, iş görenlerin örgütlere farklı beklentilerle geldiği ve örgütlerin iş görenlerden farklı beklentileri olduğu kabul edilmektedir. Bu beklentiler yazılı ya da yazılı olmayan bir sözleşmeyle ifade edilebilir (Rousseau, 1989). Yazılı sözleşmede yer almayan vaatler ve görevler ile karşılıklı beklentiler psikolojik sözleşme olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik sözleşmeler gayri resmi, yazılı olmayan ve süreç içinde değişim gösterebilen sözleşmelerdir (McDonald & Makin, 2000). İş görenlerin büyük bir kısmı, örgütlerin sözleşmeye göre olan yükümlülüklerini yerine getirmede başarısız olduklarını düşünmektedirler. İş görenlerin bu algısı; çalıştığı örgüte dair güvenini, işe dair doyumunu ve örgütteki geleceğini etkiler (Özler & Ünver, 2012).

Günümüzde örgütlerin ayakta kalabilmesi için diğer örgütlerle rekabet edecek güçte olması gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek için örgütlerin; iş görenlerine değer vermesi, önemli olduklarını hissettirebilmesi, beklentilerinin farkında olması ve bunları karşılayabilecek uygun iş ortamlarını ya da şartlarını sağlayabilmesi gerekmektedir. Örgütlerle iş görenler arasındaki psikolojik sözleşme, hem iş görenlerin iş doyumunun sağlanması hem de örgütleri amaçlarına ulaştırılabilmesi açısından önemli görülmektedir (Özler & Ünver, 2012).

Okul, en önemli özelliği ham maddesinin ve çıktısının insan olması olan açık bir sistemdir. Bu açıdan bakıldığında okullarda formal yapıdan çok informal yapının önemli olduğu ve amaçlara ulaşma konusunda yöneticinin en önemli aracının yetki yerine etki yollarının olduğu okul yöneticileri için anlaşılması en elzem noktalardır (Bursalıoğlu, 2012). Okul yöneticilerinin, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için öğretmenlerin olumlu bir psikolojik sözleşme geliştirmelerini sağlamanın yasal iş sözleşmelerinden daha başarılı olacağını fark etmeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin iş doyumu ise yine son dönemlerde araştırmalara konu olan faktörlerden biridir. Yapılan çalışmaların öğretmenlerin iş doyumlarının istenen düzeyin altında olduğu bulunmuştur (Sarıcı, 2015; Ayan, Kocacık, & Karakuş, 2009; Yıldırım, 2015). Öğretmenlerin psikolojik sözleşme düzeyleri ile iş doyumu düzeyleri alanyazında ayrı ayrı ele alınmış ancak öğretmenlerin psikolojik sözleşme düzeylerinin iş doyumu üzerindeki etkisi araştırılmamıştır. Bu araştırma, alanyazındaki bu eksikliğin giderilmesine ve öğretmenlerin iş doyumlarının yükseltilmesine katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırma ile aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır

1. Öğretmenlerin psikolojik sözleşme düzeyleri nasıldır?

2. Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri nasıldır?

3. Öğretmenlerin psikolojik sözleşme düzeyleri iş doyumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik sözleşme düzeylerinin iş doyumları üzerindeki etkisinin incelendiği ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bir betimsel bir çalışmadır.

Tarama modeli; bir durumu, hiçbir değiştirme veya etkileme olmaksızın var olduğu şekliyle betimlemek amacıyla kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmada ele alınan olaylar, bireyler ya da nesneler, içinde bulunduğu koşullarda ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Asıl amaç, var olanı değiştirmek değil olduğu gibi gözlemleyebilmektir (Karasar, 2002).

Araştırma evreni, İstanbul ilinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerdir. 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 52.951'dir (İstanbul İl MEM, 2016).

Örneklem grubu, İstanbul ilinde bulunan genel ve mesleki ortaöğretim kurumlarından basit seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın (2004, s. 50) farklı evren değerlerine göre a= 0.05 için örneklem büyüklüklerini verdikleri tablo temel alındığında 50000 değeri için belirlenebilecek olan örneklem büyüklüğü 381 olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 410 adet ölçek elde edilmiş ve veri analizine uygun ölçek sayısı 395 olarak tespit edilmiştir.

Resmi genel ve mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik sözleşme ve iş doyumu düzeylerinin belirlenmesi amacıyla iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci veri toplama aracı olarak Rousseau (2000) tarafından geliştirilen ve Nihan Demirkasımoğlu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Psikolojik Sözleşme Envanteri" kullanılmıştır. İkinci veri toplama aracı olarak ise, Hülya Gündüz (2008) tarafından geliştirilen "İş Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılacaktır. Yüzde, frekans, aritmetik ortalama gibi tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra karşılaştırmaların yapılabilmesi için t-testi, ANOVA testi ve regresyon analizleri kullanılacaktır.

Bu araştırma, resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik sözleşme düzeylerinin iş doyumları üzerindeki etkisinin incelendiği ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bir betimsel bir çalışmadır.

Tarama modeli; bir durumu, hiçbir değiştirme veya etkileme olmaksızın var olduğu şekliyle betimlemek amacıyla kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmada ele alınan olaylar, bireyler ya da nesneler, içinde bulunduğu koşullarda ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Asıl amaç, var olanı değiştirmek değil olduğu gibi gözlemleyebilmektir (Karasar, 2002).

Araştırma evreni, İstanbul ilinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerdir. 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 52.951'dir (İstanbul İl MEM, 2016).

Örneklem grubu, İstanbul ilinde bulunan genel ve mesleki ortaöğretim kurumlarından basit seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın (2004, s. 50) farklı evren değerlerine göre a= 0.05 için örneklem büyüklüklerini verdikleri tablo temel alındığında 50000 değeri için belirlenebilecek olan örneklem büyüklüğü 381 olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 410 adet ölçek elde edilmiştir. Yapılan incelemelerde veri analizine uygun ölçek sayısı 395 olarak tespit edilmiştir ve örneklem büyüklüğü olarak belirlenen 381 ölçek sayısının üzerine çıkarak analizler için uygun bir büyüklük elde edilmiştir.

Resmi genel ve mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik sözleşme ve iş doyumu düzeylerinin belirlenmesi amacıyla iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci veri toplama aracı olarak Rousseau (2000) tarafından geliştirilen ve Nihan Demirkasımoğlu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Psikolojik Sözleşme Envanteri" kullanılmıştır. İkinci veri toplama aracı olarak ise, Hülya Gündüz (2008) tarafından geliştirilen "İş Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılacaktır. Yüzde, frekans, aritmetik ortalama gibi tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra karşılaştırmaların yapılabilmesi için t-testi, ANOVA testi ve regresyon analizleri kullanılacaktır.

Resmi genel ve mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik sözleşme düzeyleri ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın verileri henüz analiz aşamasındadır. Ancak, ülkemizdeki okul yöneticilerinin mevcut alan yeterlilikleri, okul yöneticilerinin sahip olduğu yetkilerin sınırlılığı, okul yönetimi anlayışı ve devlet kurumlarında göreve başlama aşamasında işe alım sürecinde herhangi bir iş sözleşmesinin ya da iş görüşmesinin bulunmaması gibi mesleki durumlar göz önüne alındığında öğretmenlerin psikolojik sözleşme düzeylerinin düşük olması beklenmektedir. İş doyumunun psikolojik sözleşmenin yerine getirilmesi olarak da tanımlandığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin sahip olduğu düşük psikolojik sözleşme algıları sonucunda beklentilerinin karşılanmadığına inanan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin de düşük olması araştırmanın beklenen sonuçlarıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Resmi genel ve mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik sözleşme düzeyleri ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın verileri henüz analiz aşamasındadır. Ancak, ülkemizdeki okul yöneticilerinin mevcut alan yeterlilikleri, okul yöneticilerinin sahip olduğu yetkilerin sınırlılığı, okul yönetimi anlayışı ve devlet kurumlarında göreve başlama aşamasında işe alım sürecinde herhangi bir iş sözleşmesinin ya da iş görüşmesinin bulunmaması gibi mesleki durumlar göz önüne alındığında öğretmenlerin psikolojik sözleşme düzeylerinin düşük olması beklenmektedir. İş doyumunun psikolojik sözleşmenin yerine getirilmesi olarak da tanımlandığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin sahip olduğu düşük psikolojik sözleşme algıları sonucunda beklentilerinin karşılanmadığına inanan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin de düşük olması araştırmanın beklenen sonuçlarıdır.

Anahtar Kelimeler : Psikolojik sözleşme, iş doyumu, lise öğretmenleri, meslek lisesi öğretmenleri

Kaynakça

Özler, E., & Ünver, E. (2012). Psikolojik Sözleşmenin İş Tatmini Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17*(2), 325-351.

Ayan, S., Kocacık, F., & Karakuş, H. (2009). Lise Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyi ile Bunu Etkileyen Bireysel ve Kurumsal Etkenler. *Anatolian Journal of Psychiatry*(10), 18-25.

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama.* Ankara: Pegem Akademi.

Dikili, A., & Bayraktaroğlu, S. (2013, Ekim). Psikolojik Sözleşme ile İş Tatmini İlişkisine Yönelik Bir Araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 8*(2), 205-227.

Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde Değişim Yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

İstanbul İl MEM. (2016). *2015/'16 İstatistik Verileri.* İstanbul: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Nobel.

McDonald, D., & Makin, P. (2000). The Psychological Contract, Organisational Commitment and Job Satisfaction of Temporary Staff. *Leadership & Organization Development Journal, 21*(2), 84-91.

Rousseau, D. M. (1989). Psychological and Implied Contracts in Organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal, 2*(2).

Sarıcı, D. (2015, Ağustos). Öğretmenlerin İş Doyumu ile Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerine Yönelik Görüşleri. Bolu: Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Yıldırım, İ. (2015, Temmuz). Okul Yöneticilerinin Kişilik ve Denetim Odağı Özelliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumu ve Okul Etkililiği Açısından İncelenmesi. Erzurum: Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi.

Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Detay Yayıncılık.

(17040) Veli Görüşlerine Göre Yabancı Dil Hazırlık Programının Etkililiği

AYHAN KANDEMİR
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ASİYE TOKER GÖKÇE
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İçinde yaşadığımız dönemin temel iletişim dillerini bilmek, kavramak, özümsemek önemlidir. Bir dünya ülkesi olma yolunda ilerleyen Türkiye'de, yabancı dil sorunu ciddiyetle üzerinde durulması gereken bir durumdur (Demirel, 2003). Bu nedenle verimli bir yabancı dil programı için toplumsal ve kültürel özellikler dikkate alınmalı, seçici bir yaklaşımla, çoğulcu yöntemlerin toplu olarak kullanılması ve geliştirilmesi gerekmektedir (Tosun, 2012). Bu güne kadar ülkemizde yapılan çaba, emek ve maliyete rağmen özellikle İngilizce dil öğrenimi ve öğretimi konusunda yeterli verim alınamadığı görülmektedir (Demirel, 1999). Bu durumda; sınıfların kalabalık oluşu, öğretmenlerin öğretim yöntemleri konusunda yetersizlikleri, dil eğitimine yönelik önyargılar vb. durumların etkili olduğu düşünülmektedir (Bağçeci, 2004). Kişilerin bireysel farklılıklarının da eğitim-öğretim aşamasında göz ardı edilmesi, durumu daha da içinden çıkılmaz bir hale getirmiştir (Aydemir, 2007).

İşte bütün bu nedenlerden dolayı MEB yabancı dil eğitimindeki eksikliği gidermek için yeni bir yol haritası çizmiş ve ortaokul beşinci sınıfların İngilizce hazırlık sınıfı olması konusunda çalışmalara başlamıştır (MEB, 2017a). Programın temel özellikleri aşağıdaki gibi açıklanmıştır (MEB, 2017b):

Eğitim programı, İngilizceye olan ihtiyacı gidermek için, ikinci kademenin (ortaokulun) ilk sınıfı olan beşinci sınıfta uygulanacaktır. Öğrencilerin dış çevre ile iletişimlerinde farlı bir dilde iletişim becerileri kazanmaları konusu, programın en can alıcı noktalarından biridir. Program, dil öğretiminde dört temel kazanım; dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamakta; genel olarak İngilizceyi günlük hayatta öğrencilerin aktif olarak kullanmalarını hedeflemektedir. Buna ek olarak program, öğrenci motivasyonunu artırarak dil öğrenmeyi ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmek ve öğretmenlerin katkıları ile öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayata aktarmalarını amaçlamaktadır. Program; çevre bilinci, tarihsel bilinçlendirme, sabır, saygı, sorumluluk, yurtseverlik ve özgürlük anlayışı vb. değerler eğitimine de ayrı bir önem vermiştir. Programdaki ölçme ve değerlendirme aşamasının, öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına olanak sağlayacak nitelikte olduğu görülmektedir. Buna ek olarak programda, yazılı sözlü vb. resmi ölçme-değerlendirmeler de yer almıştır. Beşinci sınıf yabancı dil hazırlık programı için bağımsız temalar kırk ünitede içinde birbiri ile ilişkili olacak şekilde tasarlanmıştır. Dil öğrenimi ile günlük yaşantıları ilişkilendirmek için ünitelerde, öğrencilerin günlük yaşamda ilgilerini çeken konular belirlenmiştir. Programın etkili olmasında; okul, aile, sosyal çevre, fiziksel ortam vs. birçok etkenin olduğu düşünülmektedir. Burada amaç; aile, öğretmen ve okul yönetimi ile eşgüdüm içinde ortak çalışma yapmaktır. Program öğrencilerin, eğitim sonunda, İngilizce seviyelerinin A1-A2-B1.1 seviyelerine ulaşacakları şekilde tasarlanmıştır.

Haytamızın birçok alanında karşımıza çıkan etkililik kavramının birçok tanımı bulunmaktadır. Başaran (1982) etkililiği, hedefin amaçlanan düzeyde meydana çıkması için kişinin ya da grubun, etkin olması olarak açıklamaktadır. Bu açıklamalardan da anlaşıldığı üzere örgütün amaçlarına ulaşma derecesi ile etkililik arasında güçlü bir ilişki olduğu aşikârdır. Eğitim yönetiminde etkililik ise, yönetilen eğitim örgütünün hedeflenen amaçlara ne kadar ulaşması ile ilgilidir. Eğitim yöneticileri, eğitim yöneticiliği konusunda etkililiklerini artırmak istiyorlarsa ortaya çıkan gelişmeleri, yenilikleri takip etmek zorundadırlar. (Karatepe, 2005). Bir eğitim programının da etkililik derecesi amaçlarına ulaşma derecesi ile orantılıdır. Bu aşamada da okul yöneticisine programın etkililik boyutunda büyük görev düşmektedir.

Bu araştırma ile MEB tarafından ortaokullarda uygulanan yabancı dil hazırlık programının etkililiğine yönelik veli görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Böyle bir araştırmanın, programların yazılması ve geliştirilmesinde yol göstereceği ve bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı varsayılmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan yabancı dil hazırlık programının etkililiğine yönelik veli görüşlerini betimlemeyi amaçladığından nitel bir araştırmadır. 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 tanımlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Yapılan çalışma, durum belirlemeye yönelik nitel araştırma teknikleri kullanılarak hazırlanmış betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırma, mevcut durumların evvelki olay ve şartlarla bağlarını ele alarak olayların karşılıklı etkileşimi ortaya dökmeyi hedeflemektedir (Kaptan, 1998). Araştırmanın evrenini 2017-2018 yılında Bolu merkezde yabancı dil hazırlık programı uygulamasında pilot okul seçilen dört ortaokul oluştururken; örneklemi ise, bu okullarda çocuğu olan 20 gönüllü veli

oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır. Bu nedenle veliler yapılacak araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve araştırma gönüllü olan velilerle yapılmıştır.

Araştırmadaki veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliliğini test etmek için pilot uygulamalar yapılmış ve uzman görüşleri alınarak görüşme formu uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Görüşme formu, velilerin demografik bilgilerinin yanı sıra, velilerin görüş ve beklentilerini belirlemek için oluşturulmuş sorulardan oluşmaktadır. Sorular velilerin konu hakkında daha iyi bilgi sahibi olup daha etkili cevaplar vermesi amacıyla ayrıntılı şekilde hazırlanmıştır. Görüşmede elde edilen veriler yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Velilerle yapılan görüşmeler, velilerin uygun gördüğü zaman ve mekânlarda yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür. Anket sorularına verilen yanıtların frekansları hesaplanmıştır.

Özet

Bu araştırma, 2017-2018 yılında ortaokullarda pilot olarak uygulamaya konulan beşinci sınıf İngilizce hazırlık programının etkililiğini, veli görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla ortaokul beşinci sınıfında öğrencisi olan velilerin, programın etkililiğine yönelik görüşleri ile programa yönelik beklentileri çalışmanın alt problemlerini oluşturmaktadır. Bu çalışma nitel olup, betimsel bir modelde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Bolu il merkezinde pilot olarak seçilmiş dört ortaokulda çocuğu okuyan 20 gönüllü veli oluşturmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşmelerde velilere, demografik özellikleri ile programla ilgili veli görüş ve beklentilerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Veri analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda programın kısmen etkili olduğu görülmüştür. Veliler programa yönelik genelde olumlu görüş bildirmekle birlikte bazı konularda olumsuz görüş bildirmiştir. Örneğin, öğrencilerinin bu programda öğrendiği bilgileri gerçek hayatta uygulama fırsatı bulamadığını, hazırlık sınıfı nedeniyle mevcut bazı derslerin saatinin azaltılmasından ya da seçmeli olmasından memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik bulgular ise velilerin programdan beklentilerinin; öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma temel becerilerine ulaşması; sınıf mevcutlarının düşürülmesi ve kendilerine program hakkında bilgi verecek toplantıların daha sık yapılması biçiminde sıralanabilir. Veliler ayrıca program kapsamında çevre bilinci, tarihsel bilinçlendirme, sabır, saygı, sorumluluk, yurtseverlik ve özgürlük anlayışı gibi değerlerin çocuklarına kazandırılmasını beklediğini ifade etmiştir. Yabancı dil öğretimi ile öğrencilerin farklı kültürdeki kişilerle rahatlıkla iletişim kurabilmeleri, kendilerini geliştirmeleri, kültürel değerlerini başka ülkelere tanıtmaları ve böylece ülkenin gelişimine katkı sağlamaları amaçlanmaktadır. Türkiye'de kamu okullarında yabancı dil öğretimine yönelik çabalar uzun bir geçmişe dayanmaktadır. Bununla birlikte günümüzde kamu okullarının yabancı dil eğitiminde istenilen seviyeye ulaşamadığı görülmektedir. Bu çalışma ile mevcut hazırlık programının etkililiğinin ortaya konularak, yabancı dil öğretimi çabalarına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Ayrıca ailelerin yabancı dil öğretimine yönelik bakışlarını ve beklentilerini ortaya koyması bakımından, çalışmanın alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Etkililik, İngilizce hazırlık programı, ortaokul, yabancı dil öğretimi veli beklentisi.

Summary

This research aims to examine effectiveness of the fifth grade English preparatory program piloted in secondary school in the 2017-2018 academic year, according to the views of the parents. Perceptions and expectation of the parents whose children were studying in the fifth grade about the program comprised the two sub-problems of the study. This study is in a descriptive model within the qualitative approach. The study group includes 20 volunteer parents whose children are studying in the four secondary schools in that area. The research data were obtained with semi-structured interviews. In the interviews, the parents were asked questions about their views and expectations related to the program and ab ut their demographic characteristics. Content analysis was used in data analysis. The results revealed that the program was partly efficient. Although the participants revealed positive opinions, they delivered negative about ones some issue. For example, they stated that their students have had opportunity to practice their learning in real life. In addition, they expressed that they were not satisfied because some courses were reduced or were turned to be elective because of the program. The findings related to the second sub-problem showed that the parents expect their students have basic skills in reading writing, listening and speaking in English. In addition, they expect the number of the class to be reducing and the informational meetings about the program to be made more frequently in schoool. Moreover, they expect their children to gain values such as environmental awareness, historical awareness, patience, respect, responsibility, patriotism and freedom. By communicate with people in different cultures, develop, introduce their cultural values to other countries and thus contribute to the development of the country. Efforts to teach foreign language in public schools have a long history in Turkey. However, it is seen that public schools have not reached the level required in foreign language education. This study is supposed to contribute to foreign language teaching efforts in the country by introducing the effectiveness of the current program. In addition, it is supposed that the study will contribute to the literature in terms of presenting the views and expectations of families towards foreign language teaching in Turkey.

Keywords: Effectiveness, English preparatory program, teaching foreign language, secondary school, parents' expectatin.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaokullarda uygulanan yabancı dil hazırlık programının etkililiğine ilişkin veli görüşleri incelendiğinde genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın birinci ait problemine ilişkin olarak veliler, öğrencilerinin diğer kültür ve topluluklarla başarılı bir şekilde iletişim kurabilecekleri konusunda olumlu görüş belirtirken, öğrencilerinin derste öğrendikleri İngilizce bilgi ve becerileri gerçek hayatta uygulama fırsatlarına sahip olma durumları ve bazı derslerin ders saatlerinin azaltılması ya da seçmeli olması ile ilgili olumsuz görüş belirtmişlerdir. Veliler, öğrencilerin değerlendirilmesinde ise daha çok sözlü değerlendirme tekniklerinden yararlanıldığı görüşünü belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ait olarak veliler, öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma temel becerilerine ulaşması; sınıf mevcutlarının düşürülmesi; programla ilgili okul içi bilgilendirme toplantılarının daha sık yapılması ve çevre bilinci, tarihsel bilinçlendirme, sabır, saygı, sorumluluk, yurtseverlik ve özgürlük anlayışı gibi değerlerin kazandırılması konularında yüksek beklenti içinde olduklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Etkililik, İngilizce hazırlık programı, ortaokul, yabancı dil öğretimi veli beklentisi.

Kaynakça

Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Basarı Başarısızlık Yüklemeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.

Bağçeci, B. (2004): "Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği)", XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara: Öncü Basım Evi.

Başaran, İ. E. (1982). Örgütsel Davranışın Yönetimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Demirel, Ö. (1999). Yabancı dili öğrenemiyoruz. Erişim tarihi ve adresi: 12/11/2007:http://www.hurriyet.com.tr/egitim/anasayfa/6607825.asp?gid=171.

Demirel, Ö. (2003). Yabancı Dil Öğretimi. Istanbul. Pegem Yayıncılık.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karatepe, S. (2005).Yönetsel Etkililik: Okul Yönetiminde Yönetsel Etkililiğin Astlarla İlişkiler Boyutu. Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Y.2005 C.10 (S:307-326)

MEB,(2017a).Erişim tarihi ve adresi:15/09/2017: http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/15180821_5._sYnYf_yabancY_dil_talimat_yazYsY.pdf

MEB,(2017b).Erişim tarihi ve adresi:05/07/2017: https://www.ingilizcecin.com/yabanci-dil-agirlikli-5-sinif-ingilizce-dersi-ogretim-programi-5-sinif-hazirlik-mufredati-46192/

Tosun, C. (2012).Yurdumuzda Yabancı Dil Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Başarısızlığın Nedeni Yöntem mi? Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, Ankara 12-13 Kasım 2012.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

(17050) Vakıf Üniversitesi Öğrencilerinin Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyi ile Akademik Performansı Arasındaki İlişki (İstanbul Örneği)

BETÜL İŞCAN — MEB

AYDIN BALYER — YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Devletin azalan rolü, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama yönelimi, kurumlar arası rekabet ve ortaya çıkan piyasa olgusu; yükseköğretimde küresel anlamda gerçekleşen düzenlemeler olarak ifade edilmektedir (Tomlinson,2016). Bu düzenlemeler sonucu, öğrencilerin yükseköğretime bakış açısında ve üniversiteden beklentilerinde ne gibi değişiklikler olduğu araştırılması gereken konu olarak ortaya çıkmıştır (Kandiko & Mawer, 2013). Neoliberal anlayışa göre, öğrencilerin üç farklı role sahip olduğu söylenmektedir. Bunlar, tüketici olarak öğrenci, yönetici olarak öğrenci ve ürün olarak öğrencidir. Öğrencinin tüketici rolü bağlamında, eğitim masrafının öğrenci tarafından karşılanması, öğrencilerin üniversiteden taleplerinde ve öğretim görevlilerinin karşılaşacağı durumlarda değişikliklere neden olacağı ileri sürülmektedir (Nordensvard,2010). Tüketici bakış açısıyla öğrencilerin eğitim sürecinde paranın değerine vurgu yapması, mal ve ya hizmet tüketimi düşüncesinin eğitime de yansıması durumunun ortaya çıkabileceği varsayımını ortaya çıkarmıştır (Tomlinson, 2016). Eğitimde ortaya çıkan tüketicilik kavramına bir yandan, kurumları rekabet ortamına sürüklemesi ve böylece eğitimin daha etkili ve verimli sunulmasını sağlaması anlamında olumlu bakılmaktadır. Bu varsayımlardan yola çıkılırsa, tüketicilik anlayışının, yükseköğretime rekabet, esneklik ve verimlilik getirebileceği ileri sürülmektedir (Naidooi & Jamieson, 2005). Fakat diğer yandan, yükseköğretim alanında ekonomik, politik değerler yerine entelektüel, kültürel değerlere ve akademik sermayeye önem verilmesi gerektiği ve çabaların akademik sermayenin geliştirilmesine yoğunlaşması gerektiği öne sürülmektedir (Bourdieu, 1996). Fakat yükseköğretimde piyasalaşmayla ortaya çıkan tüketim anlayışının; akademik sermayenin değer kaybedip, ekonomik sermayenin önemsendiği bir anlayışa neden olabileceği iddia edilmektedir (Naidoo & Jamieson, 2005). Öğrencilerin tüketici yönelimlerinin, öğrenimleri üzerindeki etkisi hakkında yeterli araştırma olmamasına rağmen yapılan araştırmalar; öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin, hizmet sunucu ve müşteri ilişkisi boyutuna geldiğini ve bu durumun öğrencilerin entelektüel toplum olan üniversite toplumundan soyutlanmasına ve kendini eğitimin pasif tüketicisi olarak görmesine neden olduğu ileri sürülmektedir(Naidoo & Jamieson, 2005). Tüketicilik anlayışı öğrencilerin, eğitimi, paket haline getirilmiş kısa bilgilerin sunulduğu süreç olarak değerlendirmesine neden olduğu ifade edilmektedir(Naidoo & Jamieson, 2005). Tüm bu bilgilerden yola çıkıldığında tüketicilik kavramının, eğitimde girişimciliği ve akademik standartları tehdit etmekte olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Fakat bu varsayımlar daha fazla araştırma gerektirmektedir. Eğitimde bu tarz sonuçların ortaya çıkacağı tam anlamıyla kesin değildir (Naidoo & Jamieson, 2005). Dolayısıyla öğrencilerin tüketici yönelim düzeyleri ile akademik performansları arasındaki ilişki araştırılması gereken konu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu ilişki İngiltere'de Bunce, Baird ve Jones (2016) tarafından çalışılmıştır. Yapacak olduğumuz araştırma ile öğrencilerin tüketici yönelim düzeyleri ile akademik performansları arasındaki ilişkinin, Türkiye bağlamında vakıf üniversiteleri üzerinde çalışılması hedeflenmektedir çünkü Türkiye'de yükseköğretimin özel sektör alanında yürütülmesi kar amacı gütmeyen vakıf üniversiteleri aracılığı ile olmaktadır (Kocabaş & Yirci, 2016). Vakıf üniversitelerinin gelir kaynakları vakfın katkısı, öğrenci katkı payları ve çok sıkı bir prosedürden sonra hak kazanılabilen devlet yardımıdır (Hopoğlu,2012). Kaynak bakımından güçlü bir vakıf tarafından desteklenmeyen vakıf üniversiteleri gelirlerinin çoğunu öğrencilerden sağlamaktadır (Büyükuslu, 2010).

Dolayısıyla bu çalışmada, İstanbul'da yer alan vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyi ile akademik performansı arasındaki ilişki incelenecektir. İstanbul'da yer alan vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyinin ve akademik performansının, yaş ile arasındaki ilişki incelenecektir. Ayrıca İstanbul'da yer alan vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyinin ve akademik performansının; cinsiyete, bölüme, bursluluk oranı ve mezun olmayı hedeflediği ağırlıklı not ortalamasına göre farklılık gösterip göstermediği incelenecektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma betimsel olup, ilişkisel tarama modeline dayanan nicel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini İstanbul'daki vakıf üniversitesi öğrencileri oluşturacaktır. İstanbul'daki vakıf üniversitelerinin arasından, kolayda örnekleme metodu kullanılarak bir üniversite belirlenecek ve belirlenen üniversitede okuyan öğrenci sayılarının toplamı belirlenecektir. Sayı belirlendikten sonra, evrenin örneklemi %95 güven düzeyinde temsil edebilmesi için örneklem sayısı hesaplanacaktır. Örneklem sayısı hesaplandıktan sonra öğrenciler basit seçkisiz şekilde seçilecektir.

Öğrenciler hakkında veri toplamak için anket formu kullanılmıştır. Anket; cinsiyet, yaş, sınıf, bursluluk oranı, bölüm, ağırlıklı not ortalaması(AGNO) ve mezun olmayı hedeflediği AGNO ile ilgili demografik sorular içermektedir.

Öğrencinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyini belirlemek için "Öğrencinin Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyini Belirleme Ölçeği " kullanılmıştır.

Anket verileri sosyal bilimlerde kullanılan bir istatistik programıyla analiz edilecektir, bağımsız örneklemler için t testi, varyans analizi (ANOVA), korelasyon analizleri kullanılacaktır.

Araştırmada Bunce, Baird ve Jones (2016) tarafından geliştirilmiş "Öğrencinin Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyini Belirleme Ölçeği" kullanılacaktır ve ölçeğin Türkçeye uyarlama pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışması uygulanmış, 35 maddeden 14 madde çıkarımı yapıldıktan sonra ölçek maddesel anlamda son halini almıştır.

Örneklemin yeterliliğini ölçmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi kullanılmıştır ve değeri 0.770 olarak hesaplanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek için de Bartlett's testi uygulanmış ve küresellik testi istatistiksel olarak anlamlı ($p< 0.01$) bulunmuştur. KMO'nun 0.60 dan yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2006). Analiz sonucu, ölçeğin tüketici yönelim düzeyi ve öğrenen kimliği düzeyi olmak üzere iki faktörlü olduğu ortaya çıkmıştır. 5'li likert tipindedir; 1 "tamamen katılmıyorum", 5 ise "tamamen katılıyorum" anlamına gelmektedir.

Bu çalışmanın amacı, vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyi ile akademik performansı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Öğrencilerin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyinin ve akademik performansının, yaş ile arasındaki ilişki incelenecektir. Ayrıca öğrencilerin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyinin ve akademik performansının; demografik değişkenler olan cinsiyete, bölüme, bursluluk oranı ve mezun olmayı hedeflediği ağırlıklı not ortalamasına göre farklılık gösterip göstermediği incelenecektir. Araştırma İstanbul'daki vakıf üniversitelerinin arasından, kolayda örnekleme metodu kullanılarak seçilen bir üniversitede, evrenin örneklemi %95 güven düzeyinde temsil edebileceği örneklem sayısı kadar basit seçkisiz şekilde seçilecek öğrencilerle yapılacaktır. Değişkenler hakkında veri toplamak için cinsiyet, bölüm, bursluluk oranı, ağırlıklı not ortalaması ve mezun olmayı hedeflediği ağırlıklı not ortalaması ile ilgili bilgiler içeren bilgi formu ile Bunce, Baird ve Jones (2016) tarafından geliştirilmiş "Öğrencinin Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyini Belirleme Ölçeği" kullanılacaktır ve bu ölçeğin Türkçeye uyarlama pilot çalışması yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dolayısıyla bu çalışmada, İstanbul'da yer alan vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyi ile akademik performansı arasındaki ilişki incelenecektir. İstanbul'da yer alan vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyinin ve akademik performansının, yaş ile arasındaki ilişki incelenecektir. Ayrıca İstanbul'da yer alan vakıf üniversitesi öğrencilerinin tüketici yönelim ve öğrenen kimlik düzeyinin ve akademik performansının; cinsiyete, bölüme, bursluluk oranı ve mezun olmayı hedeflediği ağırlıklı not ortalamasına göre farklılık gösterip göstermediği incelenecektir. Sonuçların yorumlanması kısmında, aynı değişkenler arasında ilişki ve farklılık incelemiş olan akademik çalışmaların sonuçları araştırılıp, elde edilen yeni verilerle bu sonuçlar karşılaştırılacaktır. Araştırmanın yeni sonuçları alanyazında yerini alacaktır.

Anahtar Kelimeler : Öğrenci tüketici yönelim düzeyi, öğrenen kimlik düzeyi, öğrenim harcı, başarı hedefi, akademik performans

Kaynakça

Bourdieu, P. (1996) *The state nobility* (Cambridge, Polity Press).

Bunce L., Baird A., & Jones, S. E. (2016). The student-as-consumer approach in higher education and its effects on academic performance. *Studies in Higher Education.* DOI: 10.1080/03075079.2015.1127908

Büyüköztürk, Ş. (2006). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum (6. baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.

Büyükuslu, A.R. (2010). *Akademik Kapitalizm ve Küresel Üniversitelerin Yükselişi*. İstanbul: Derin Yayınları.

Hopoğlu, S. (2012). Vakıf üniversiteleri ve TRB1 bölgesinde vakıf üniversitelerinin kurulabilirliği. Malatya: Fırat Kalkınma Ajansı. http://www.fka.org.tr/ContentDownload/Vakif%20Universiteleri.pdf adresinden 03.01.2018 tarihinde edinilmiştir.

Kandiko, C. B. & Mawer, M. (2013). *Student Expectations and Perceptions of HigherEducation: Executive Summary.* London: King's Learning Institute.

Kocabaş, İ, Yirci, R. (2016). Academicians' opinions about privatization in higher education? a comparative research in state and foundation universities. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (4): 59-73.

Naidoo, R., I. Jamieson.(2005). "Empowering participants or corroding learning: towards a research agenda on the ımpact of student consumerism in higher education." *Journal of Education Policy,* 20 (3): 267–281.

Nordensvärd, J.(2010). The Consumer Metaphor versus the Citizen. In M. Molesworth, E. Nixon and R. Scullions (editors). The Marketisation of Higher Education: The Student as Consumer, Routledge.

Tomlinson, M. (2016). "Students' perception of themselves as 'consumers' of higher education."*British Journal of Sociology of Education.* doi:10.1080/01425692.2015.1113856.

"Bu çalışma 'Vakıf Üniversitesi Öğrencilerinin Tüketici Yönelim ve Öğrenen Kimlik Düzeyi ile Akademik Performansı Arasındaki İlişki (İstanbul İli Örneği)' adlı tezimden üretilmiştir ve Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. Proje Numarası:3342"

(17079) İlkokul Bahçelerinin Mevzuata Uygunluğu ve Eğitim Paydaşlarının Okul Bahçesinin Kullanımına İlişkin Görüşleri

HAMİYET ERÖZEREN — MEB

NİHAN DEMİRKASIMOĞLU — HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul bahçeleri ve açık hava oyun alanlarını toplumun sağlık göstergesi, çocukların sosyalleşme ortamları olarak görülebilir. Ayrıca, bu alanlar sağlıklı gelişimi ve yaşam kalitesini arttırmada önemli bir araç görevi görmektedir. Okul bahçelerinin önemli olduğu gerçeği şu gereksinimleri de beraberinde getirmiştir: okul binalarının nitelikleri arttırılırken, binanın dışındaki alanlar da hesaba katılmalıdır ve bahçede de düzenlemeler yapılmalıdır (Arslan Muhacir, Yavuz Özalp, 2011, s. 172). İmar mevzuatına göre yapılan uygulamalarda eğitim alanları ve düzenlemeleri tüm kentleri kapsayacak şekilde geneldir, fakat her kentin coğrafi, sosyal yapısı gibi özellikleri aynı olamayacağından dolayı farklı uygulamalar da yer almaktadır.

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki Türkiye'deki okulların bahçeleri fiziksel açıdan ve peyzaj özellikleri bakımından okul yöneticileri ve okul bahçesini kullananlar tarafından yeterli görülmemektedir. Okul binalarının dışında doğal ortam elemanlarının görülme sıklığı çok fazla değildir (Özdemir ve Yılmaz, 2009; aktaran, Arslan Muhacir ve Yavuz Özalp, 2011, s. 173). Arslan Muhacir ve Yavuz Özalp (2011), yapmış oldukları çalışma sonucunda Türkiye'deki okul bahçelerinin çocukların gelişimini istenen düzeyde destekleyecek şartlara sahip olmadığı ve okul bahçelerinde plansız, yetersiz uygulamaların olduğu sonucuna varmışlardır.

Okul bahçelerinin önemli oyun alanlarından biri olduğu unutulmamalıdır ve okul bahçeleri çocukların gelişimlerini desteklerken onların eğitimdeki akademik başarılarını da arttırmaktadır. Bunlardan dolayı Türkiye'deki okul bahçelerinin düzenlenmesinde ve planlanmasında daha detaylı ve özenli çalışmalar yapılmalıdır. Okul bahçeleri üzerinde çalışılırken öğretmenler, çocuk gelişim uzmanları, psikologlar, sosyologlar ve peyzaj mimarlarından da görüşler alınmalıdır. Yasal yapıda ve mevzuatta yer alan okul bahçeleri ile ilgili olan hükümlerin doğrultusunda bahçeler düzenlenmelidir (Karadağ, Mutlu ve Sayın, 2012, s. 10). Ayrıca mevzuatta yer alan hükümlerin uygulanışı veya ne derecede uygulandığı da ilgili makamlar veya yetkililer tarafından gözetim, denetim altına alınabilir.

İlkokul bahçelerinin mevzuata uygunluğunu ve eğitim paydaşlarının okul bahçelerinin kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olan bu araştırmada 'İlkokul bahçelerinin mevzuata uygunluğu ve eğitim paydaşlarının okul bahçesinin kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?' sorusunun cevabı aranmaktadır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır: okul bahçelerinin kullanım alanları mevzuata uygun olarak düzenlenmiş midir, okul bahçesinin oyun alanında hangi ekipmanlar vardır, okul bahçesinin farklı yaş gruplarına hitabı konusunda eğitim paydaşlarının (okul yöneticisi, öğretmen) görüşleri nelerdir, okul bahçesinin engelli bireylerin ihtiyaçlarını karşılama düzeyi hakkında eğitim paydaşlarının görüşleri nelerdir, okul bahçesinde ayrılmış alanlar (doğal yaşam, oyun, dinlenme alanları vb.) için eğitim paydaşlarının görüşleri nelerdir, eğitim paydaşlarının okul bahçesinin kullanımında karşılaşılan sorunlar / riskler konusunda görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

İlkokul bahçelerinin mevzuata uygunluğunu inceleyecek ve eğitim paydaşlarının okul bahçelerinin kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışacak olan bu araştırmada nicel veriler kullanılacağı için "Nicel Araştırma" deseni (yöntem) benimsenmiştir. Araştırmanın amaçları arasında okul bahçelerinin mevcut durumlarını incelemek yer aldığından dolayı nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 78).

Araştırmanın verilerinin toplanmasında, 2016- 2017 eğitim- öğretim yılındaki Ankara ili sınırları içindeki en fazla nüfusa sahip olan Çankaya ilçesi, araştırmanın evrenini oluşturacaktır (TUIK). Araştırmanın hedef evrenini, 1952 ilkokul öğretmeni ve 84 ilkokul yöneticisi oluşturacaktır. Buna göre araştırmanın örneklemine, 356 ilkokul öğretmeni ve 79 ilkokul yöneticisi alınacaktır.

Araştırmanın verileri, okul yöneticileri için; "Okul Yöneticilerinin İlkokul Bahçelerinin Mevzuata Uygunluğu ve İlişkin Görüşleri Anketi" Ve Öğretmenler İçin "İlkokul Öğretmenlerinin Okul Bahçelerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri Anketi" ile toplanacaktır. Yönetici anketi; kişisel bilgiler, Okul Bahçelerinin İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'na uygunluğu (35 madde), Okul Bahçelerinin Türk Standartları Enstitüsü Standartları'na uygunluğu (31 madde) ile ilgili ifadeler içermektedir. Öğretmen anketi ise; literatürde benzer konuda yapılan araştırmalardan (Young, 1997; McKendrick, 2005; Algan, 2008; Olgan ve Öztürk, 2011; Akgül Gök, 2012; Başbay, 2012) yararlanılarak geliştirilmiştir. Anket; kişisel bilgiler, okul bahçesinin fiziksel koşullarına ve

kullanımına ilişkin mevcut durumu (7madde), okul bahçesi ekipmanları (41 madde), okul bahçesindeki ayrılmış alanlar (21 madde), okul bahçesi sorunları (22 madde) ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler SPSS programları ile analiz edilecektir. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma gibi teknikleri içeren betimsel istatistiklerden yararlanılacaktır.

Okul bahçeleri önemli oyun alanları arasındadır. Çocuklar zamanlarının önemli bir kısmını okulda geçirdiklerinden dolayı, okul bahçelerinin çocukların yaşamında önemli rolü vardır. Okullar sadece öğretim etkinliklerinin yapıldığı yerler değildir ve okullar çocukların gelişimlerini her yönden desteklemeyi amaçlamaktadır. Okul bahçelerinin düzenlenmesi ve belli başlı özelliklere sahip olması gerektiği araştırmalarda belirtilmiştir (Yılmaz, 2010; Algan, 2008; Başbay, 2012). Yapılacak olan bu çalışma, eğitim yöneticilerine ve eğitim paydaşlarına okul bahçelerinin düzenlenmesi ve kullanımına ilişkin uygulamalarda farklı bir bakış açısı katmayı hedeflemektedir. Ayrıca okul bahçelerinin düzenlenmesinde ve planlanmasında karar vericilere ve eğitim yönetimi alanında politika belirleyicilere teori ve yöntemlerin sentezlenip uygulanmasında da yardım edecektir. Okul bahçesinde bulunan açık hava alanlarının çeşitliliğine farklı açıdan bakmak bu araştırmanın hedeflenen amaçları arasındadır. Örneğin; okul bahçelerindeki doğal peyzaj alanlarına, okul bahçesinin fiziksel özelliklerine ve oyun alanında yer alan oyun elemanlarına farklı açılardan bakılabilir (Vicente, 2013, s. 14).

Alanyazın taramasında anlaşılmıştır ki çocuklarla oyun alanlarının ve okul bahçelerinin ilişkisini inceleyen araştırmaların sayısı, çocuk gelişimi ile oyun ve oyun alanlarının ilişkisini inceleyenlerin sayısından daha azdır. Bundan dolayı da eğitim yöneticileri, farklı okul bahçelerinde teori ve yöntemlerin sentezlenmesinin güçlü ve zayıf yönlerinden yararlanabileceklerdir. Vicente (2013), araştırmasında ailelerin ve öğrencilerin dikkatini okul bahçelerine ve oyun alanlarına çekilebileceği, onların okuldaki açık hava alanlarını daha iyi donatabilmek için motive edilebileceği sonuçlarına ulaşmıştır (Vicente, 2013, s. 14-15). Yapılan araştırmalar göstermiştir ki Türkiye'deki okulların bahçeleri fiziksel açıdan ve peyzaj özellikleri bakımından okul yöneticileri ve okul bahçesini kullananlar tarafından yeterli görülmemektedir. Okul binalarının dışında doğal ortam elemanlarının görülme sıklığı çok fazla değildir (Özdemir ve Yılmaz, 2009; aktaran, Arslan Muhacir ve Yavuz Özalp, 2011, s. 173). Arslan Muhacir ve Yavuz Özalp (2011), yapmış oldukları çalışma sonucunda Türkiye'deki okul bahçelerinin çocukların gelişimini istenen düzeyde destekleyecek şartlara sahip olmadığı ve okul bahçelerinde plansız, yetersiz uygulamaların olduğu sonucuna varmışlardır.

İlkokul bahçelerinin mevzuata uygunluğunu ve eğitim paydaşlarının okul bahçelerinin kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olan bu araştırmada 'İlkokul bahçelerinin mevzuata uygunluğu ve eğitim paydaşlarının okul bahçesinin kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?' sorusunun cevabı aranmaktadır. Bu kapsamda, yer alan düzenlemeler incelenerek mevcut ilkokul bahçelerinin hangi özellikleri taşıyıp taşımadığı belirlenecek ve incelenecektir. Ayrıca araştırmada, okul bahçelerinin kullanımına ilişkin eğitim paydaşlarının (okul yöneticisi, öğretmen) görüşleri alınarak, okul bahçelerinin incelenmesi süreçlerinde eğitim paydaşlarının da rolü olacaktır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır: okul bahçelerinin kullanım alanları mevzuata uygun olarak düzenlenmiş midir, okul bahçesinin oyun alanında hangi ekipmanlar vardır, okul bahçesinin farklı yaş gruplarına hitabı konusunda eğitim paydaşlarının (okul yöneticisi, öğretmen) görüşleri nelerdir, okul bahçesinin engelli bireylerin ihtiyaçlarını karşılama düzeyi hakkında eğitim paydaşlarının görüşleri nelerdir, okul bahçesinde ayrılmış alanlar (doğal yaşam, oyun , dinlenme alanları vb.) için eğitim paydaşlarının görüşleri nelerdir, eğitim paydaşlarının okul bahçesinin kullanımında karşılaşılan sorunlar / riskler konusunda görüşleri nelerdir? Araştırmanın verilerinin toplanmasında, 2016- 2017 eğitim- öğretim yılındaki Ankara ili sınırları içindeki en fazla nüfusa sahip olan Çankaya ilçesi, araştırmanın evrenini oluşturacaktır (TUIK). Araştırmanın hedef evreninde 1952 ilkokul öğretmeni ve 84 ilkokul yöneticisi vardır. Buna göre araştırmanın örneklemine, 356 ilkokul öğretmeni ve 79 ilkokul yöneticisi alınacaktır. Nicel verilerin kullanılacağı araştırmada "Nicel Araştırma" deseni benimsenecektir. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi ve seçkisiz örneklem yolu kullanılacaktır. Araştırmanın verileri, okul yöneticileri için; "Okul Yöneticilerinin İlkokul Bahçelerinin Mevzuata Uygunluğu ve İlişkin Görüşleri Anketi" ve öğretmenler için "İlkokul Öğretmenlerinin Okul Bahçelerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri Anketi" ile toplanacaktır. Yönetici anketi; kişisel bilgiler, Okul Bahçelerinin İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'na uygunluğu (35 madde), Okul Bahçelerinin Türk Standartları Enstitüsü Standartları'na uygunluğu (31 madde) ile ilgili ifadeler içermektedir. Öğretmen anketi ise; literatürde benzer konuda yapılan araştırmalardan (Young, 1997; McKendrick, 2005; Algan, 2008; Olgan ve Öztürk, 2011; Akgül Gök, 2012; Başbay, 2012) yararlanılarak geliştirilmiştir. Anket; kişisel bilgiler, okul bahçesinin fiziksel koşullarına ve kullanımına ilişkin mevcut durumu (7madde), okul bahçesi ekipmanları (41 madde), okul bahçesindeki ayrılmış alanlar (21 madde), okul bahçesi sorunları (22 madde) ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz, Excel ve SPSS (Sosyal Bilimleri İçin İstatistik Paket Programı) kullanılacaktır.

Ankara ili Çankaya ilçesi sınırları içindeki ilkokulların okul bahçelerinin inceleneceği ve eğitim paydaşlarının da görüşlerinin alınacağı bu çalışmada, okul bahçelerinin mevcut durumları ile mevzuatta yer alan okul bahçeleri arasında uyumsuzluk olduğu, okul bahçelerinin öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşılacağı düşünülmektedir. Bu araştırma bulgularına dayalı olarak, okul bahçelerinin amacına ve mevzuata uygun düzenlenebilmesi için öneriler geliştirilecektir. Anketler aracılığıyla öğretmenlerin okul bahçesinin fiziksel koşullarına ve kullanımına ilişkin mevcut durumuna, okul bahçesi ekipmanlarına, okul bahçesindeki ayrılmış alanlara ve okul bahçesi sorunlarına ilişkin görüşleri alınarak; bu konularda var olan eksikliklerin ve yetersizliklerin giderilebilmesi için çözüm önerileri geliştirilebileceği düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin cevaplayacağı "İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu" ve "Türk Standartları Enstitüsü

Standartları" baz alınarak hazırlanan anket verileri doğrultusunda okul bahçelerinin mevzuata uygun şekilde düzenlenebilmesi için eğitim yöneticilerine ve okul bahçelerinin planlanmasında, düzenlenmesinde karar vericilere farklı bir bakış açısı kazandırılabilir. Ayrıca okul bahçeleri ile ilgili konularda öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin ihmal edildiği sonucuna varılma ihtimali vardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ankara ili Çankaya ilçesi sınırları içindeki ilkokulların okul bahçelerinin inceleneceği ve eğitim paydaşlarının da görüşlerinin alınacağı bu çalışmada, okul bahçelerinin mevcut durumları ile mevzuatta yer alan okul bahçeleri arasında uyumsuzluk olduğu, okul bahçelerinin öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşılacağı düşünülmektedir. Bu araştırma bulgularına dayalı olarak, okul bahçelerinin amacına ve mevzuata uygun düzenlenebilmesi için öneriler geliştirilecektir. Anketler aracılığıyla öğretmenlerin okul bahçesinin fiziksel koşullarına ve kullanımına, mevcut durumuna, okul bahçesi ekipmanlarına, okul bahçesindeki ayrılmış alanlara ve okul bahçesi sorunlarına ilişkin görüşleri alınarak; var olan eksikliklerin ve yetersizliklerin giderilebilmesi için çözüm önerileri geliştirilebileceği düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin cevaplayacağı "İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu" ve "Türk Standartları Enstitüsü Standartları" baz alınarak hazırlanan anket verileri doğrultusunda okul bahçelerinin mevzuata uygun şekilde düzenlenebilmesi için eğitim yöneticilerine ve okul bahçelerinin planlanmasında, düzenlenmesinde karar vericilere farklı bir bakış açısı kazandırılabilir. Ayrıca okul bahçeleri ile ilgili konularda öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin ihmal edildiği sonucuna varılma ihtimali vardır.

Anahtar Kelimeler : Okul bahçesi, okul bahçesi ekipmanları, eğitim paydaşları, okul bahçesi standartları , ilkokul

Kaynakça

- Akgül Gök, Z. (2012). *İlköğretim okul bahçelerinin öğrencilerin tercihleri ve doğa bilinci gelişimini destekleyici yaklaşımlar doğrultusunda tasarımı: Isparta kenti örneği(*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

- Algan, H. (2008). *İlköğretim okul bahçelerinin tasarlanmasına paydaş katılımı: Adana Örneği(*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Arslan Muhacir, E. S. , Yavuz Özalp, A. (2011). Artvin kenti ilköğretim okul bahçelerinin nitelik ve niceliksel durumunun coğrafi bilgi sistemleri kullanılarak belirlenmesi. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi* (2011) 12 (2):172-184. Erişim adresi: http://ofd.artvin.edu.tr/download/article-file/25751

- Başbay, A. M. (2012). *Ankara ili sınırları içindeki özel ve resmi anasınıfı ve anaokulu bahçelerinin kullanım yönünden incelenmesi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: http://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/oyun-alani-degerlendirme-olcegi-toad.pdf

- Karadağ, A. A., Mutlu, S., & Sayın, Ş. (2012). Okul bahçelerinin oyun alanı olarak değeri: Düzce kenti örneği. *Ormancılık Dergisi*, *8* (2), 45-56. Erişim adresi: http://ordergi.duzce.edu.tr/Dokumanlar/arsiv/2012_sayi_2.pdf

- Mc Kendrick, J. (2005). *School grounds in Scotland research report*. Scottish Poverty Information Unit. Erişim adresi: http://www.playscotland.org/wp-content/uploads/assets/Documents/SchoolGroundsResearchReport.pdf

- Olgan, R., ve Öztürk, D. K. (2011). Ankara'daki devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının açık oyun alanlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *36*(161). Erişim adresi: http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/442

- Vicente, O. (2013). *The outdoor environments of elementary schools: a study of schoolyards and playgrounds in Windsor and Essex County*(Doktora Tezi). University of Windsor, Canada.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri(9. B.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, Ş. (2010). *Çocuk oyun alanlarının ilköğretim çağındaki kullanıcılarca değerlendirilmesi ve tasarım ilkelerinin belirlenmesi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Young, S. D. (1997). *Children's behaviours in a school play environment: a case study at Victoria Public School*(Doktora Tezi). The University of Guelph, Canada.

- 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (2012, 30 Haziran) *Resmi Gazete* (Sayı : 28339). Erişim adresi: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/06/20120630-1.htm

- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), 2016-2017 yılı Eğitim İstatistiklerine http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24 adresinden 20/06/2017 tarihinde erişildi.

- TUIK(Türkiye İstatistik Kurumu), 31 aralık 2016 tarihli adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçlarına https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr adresinden 01/1/2018 tarihinde erişildi.

(17124) Okul-Aile Birliği Çalışmalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

BİLGEN KIRAL
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

YUSUF GİDİŞ
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okullar toplumların eğitim ve gelişim ihtiyacını karşılamaya dönük olarak kurulmuşlardır. Toplumun şekillenmesinde aile ile başlayan eğitim süreci, okullarla devam etmekte ve yerleşmektedir. Okul toplumun içerisinde var olduğuna göre aileyle, toplumdaki diğer fertlerle ve kurumlarla iletişim kurmak ve işbirliği içerisinde olmak zorundadır.

Okulun kurulma nedeni toplumsal gelişim sağlamak olduğuna göre, çevre ile işbirliği kurmanın temelinde hem bireyleri hem de toplumu eğitmek amacı vardır (Kıral, 2017). Çevresiyle iletişim ve etkileşim içinde olan okul örgütleri, çevresinden girdi alan ve çevresine çıktı veren açık sistemler olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 2013). Açık sistemli örgütler, çevrelerini etkiledikleri gibi çevrelerinden de etkilenirler. Bu yüzden okul çevresinden ayrı olarak düşünülemez. Okulun sağlıklı bir şekilde hayatını sürdürmesi sağlıklı bir çevrede bulunması ile doğru orantılıdır (Yıldırım ve Dönmez, 2008).

Okul aile birliği, okul ve aile arasında etkili bir bağ kurulmasında rol oynayan bir mekanizmadır. Okul aile birlikleri okul ile aile arasındaki ilişkileri güçlendirerek öğrencileri yetiştirme sürecinde veliler ve öğretmenler arasında işbirliğini sağlamayı amaçlamaktadır (Sarıtaş, 2011). Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliğinde (2012) birliğin görev ve yetkileriyle ilgili olarak *"Öğrencilerin, Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri ve millî manevi değerler doğrultusunda yetiştirilmeleri için okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve ailelerle iş birliği yapmak"* denilmektedir. Eğitim ve öğretimle ilgili ailelerin okul tarafından düzenli olarak ve doğru şekilde bilgilendirilmesi velilerin okula desteğinin sağlanması ve ailenin okulun etkinliklerine katkı yapmalarını sağlayacaktır (Can, 2011). Okul-aile işbirliğinin diğer önemli faydalarından birisinin de öğrenci başarısını ve psikolojisini olumlu yönde etkilemesi olduğu söylenebilir (Yıldırım ve Dönmez, 2008). Özellikle ilköğretim kademesinde okul ve aile arasında sağlıklı bir iletişimin ve işbirliğinin oluşturulması çocuğun gelecekteki yaşamını da etkilemesi bakımından oldukça önem arz etmektedir (Gökçe, 2000).

Dolayısıyla alan yazındaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, okul ile anne – babadan oluşan veliler arasında güçlü bağların oluşturulması ve bu bağın sağlık bir şekilde sürdürülmesi okulun etkililiğini de arttıracaktır. Bu durum okulların gerçek amaçlarına ulaşmasında oldukça önemlidir. Bu anlamda bu araştırmanın amacı okullarda yapılan okul aile birliği çalışmalarını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda yapılacak olan araştırmada şu sorulara cevap aranamaya çalışılacaktır.

Öğretmenlerin;

1) Okul aile birliği tarafından yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri nedir?

2) Okul aile birliği çalışmalarının etkililiğine ve yarar durumuna ilişkin görüşleri nedir?

3) Okul yönetimi ile okul aile birliği arasındaki işbirliği ve anlaşmazlık durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

4) Okul aile birliği toplantılarına katılan veli profiline ilişkin görüşleri nedir?

5) Okul aile birliği toplantılarına veli katılımına ve veli katılımını artırmaya ilişkin görüşleri nedir?

6) Okul aile birliklerini daha etkili kılmak için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri nedir?

Araştırma Yöntemi

Yapılacak olan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımında olgubilim (fenomenoloji) tarama deseninde bir araştırmadır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu olgular, olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tamamen yabancı olmayan fakat aynı zamanda tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmaların yapılmasına olgubilim (fenomenoloji) olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın çalışma grubunu Manisa İli Turgutlu ilçesi kamu okullarında okul aile birliği çalışmalarında aktif görev yapan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yoluna gidilecektir. Araştırmada görüşme tekniği kullanılacaktır. Görüşme tekniği sayesinde görüşülen öğretmenlerin görüşleriyle ilgili detaylı bilgilere ulaşılması amaçlanmaktadır. Bu amaç için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmadan önce konu ile ilgili alan yazın taranmış, öğretmen ve yöneticilerle ön görüşmeler yapılmış ve alan uzmanı

görüşüne başvurulmuştur. Verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Verilerin çözümlenmesi için içerik analizi tekniğinden yararlanılacaktır. Geçerlik çalışmaları için üçgenleme adı verilen stratejiden yaralanılacaktır (Creswell, 2016; Merriam, 2013; Patton, 2014). Bu çalışmada katılımcıların görüşlerinin farklı analizciler tarafından kodlanması, katılımcı görüşlerini teyit ettirme, doğrudan alıntılara yer verme çalışmaları yapılacaktır. Bunlar çalışmanın geçerliğini artırmak için yapılan tekniklerdir. Güvenirlik için ise Miles ve Huberman (1994) formülünden yararlanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, okullarda yapılmakta olan okul aile birliği çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla yapılmaktadır. Okul aile birliği çalışmaları velileri okula çekmek, çocuklarının eğitim-öğretim hayatında söz sahibi olmalarını sağlamak, okul kararlarına ve okul gelişimine velileri etkin bir şekilde katmak amacıyla yapılan çalışmalardır. Eğitim sisteminde sorumluluğu sadece okul yöneticilerine ya da öğretmenlere yüklemek yerine, sorumluluğa veliyi de ortak etmek amacıyla yapılan okul aile birliği çalışmaları okul gelişiminde, öğrencilere daha iyi bir okul ortamı yaratmada önemlidir. Bunun yanı sıra maddi yetersizlikleri olan öğrencilere yardım sağlama, gönüllü kampanyalarla okula destek olma gibi çalışmalar da okul aile birliklerince yürütülmektedir. Bu kadar önemli görevler yürüten okul aile birliğinin aktif olarak çalışmalarını yürütmesi tüm paydaşlar adına yararlı olacaktır. Okul aile birliği çalışmalarını değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmelerle yapılan görüşmeler devam etmektedir. Bulgular ve sonuçlar sempozyumda paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Okul, okul aile birliği, veli, işbirliği

Kaynakça

Can, N. (2011). *Okul Örgütünü Etkileyen Etkenler,* K. Keskinkılıç (Ed.), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (229-280). Ankara: PEGEM Akademi.

Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. M. Bütün & S. B. Demir (Edt.). Ankara: Siyasal

Gökçe, E. (2000). İlköğretimde Okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi". Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 7, 204-209.

Kıral, B. (2017). Okul ve Toplum İlişkileri. Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. M.M. Arslan (Ed.). Ankara: Soysal.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. Thousand Oaks, Sage

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği (2012). Resmi Gazete Tarih: 09.02.2012. Kanun No: 28199. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/okulailebirligi/okulaile.html. Erişim tarihi: 20.01.2018.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: PegemAkademi

Sarıtaş, M. (2011). *Okulda Yönetimsel İş ve İşlemler,* K. Keskinkılıç (Ed.), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (145-195). Ankara: PEGEM Akademi.

Yıldırım, N. (2013). *Okul Gelişimi,* S. Özdemir (Ed.), Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama (229-280). Ankara: PEGEM Akademi.

Yıldırım, C. M. ve Dönmez, B.(2008). Okul -aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği).Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,7(23), 98–115.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(17137) Behemot Sendromu: Milli Eğitim Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilatında Eşgüdümleme

MUHAMMED MEHMET MAZLUM
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

AYŞEGÜL ATALAY MAZLUM
ANKARA ÜNİVERİSTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Orta Çağ son dönem İngilizcesine dayanan behemot (behemoth) kavramı, "devasa olan şey, büyük ve güçlü bir örgüt" anlamına gelmektedir (www.oxforddictionaries.com). Behemot sendromu, örgüt yapısının aşırı büyümesi sonucu çevreye tepki verme hızının azalarak hantal bir yapıya kavuşması anlamına gelmektedir (Keçecioğlu, 2008). Read (1978) de behemoth sendromunu, örgüte sağlanacak basit bir yarar için ağır, masraflı ve karmaşık değişiklikler yapmaktan keyif almaya duyulan isteklilik olarak tanımlamıştır.

Örgütlerde etkililiğin sürdürülebilmesi için örgüt yapısının, zamanla değişen her türlü koşula uyum sağlaması gerekmektedir. Örgütün yapısını şekillendiren temel bileşenlerden birisi örgüt büyüklüğüdür (Sherehiy, Karwowski ve Layer, 2007). Örgüte yarar sağlanacağı düşünülerek örgütte yeni ve maliyetli birimlerin açılmasına işaret eden behemot sendromu, örgüt büyüklüğü ile yakından ilişkilidir. Davis (1962; Akt. Eisele, 1974) örgüt büyüklüğünün etkilerini behemot sendromu olarak adlandırmıştır. Buna göre örgüt büyüklüğü arttıkça çalışanların iş doyumunu azalmakta, işe gelmeme davranışları artmaktadır. Çalışanların işe gelmemeleri örgütteki birçok işin birbirine bağlı olması nedeniyle eşgüdümü güçleştirmektedir. Birimler arasındaki eşgüdümün azalması çalışanlarda isteksizliği artıracak ve muhtemelen morali ve verimliliği azaltacaktır. Eşgüdümün ve verimliliğin düşmesi de iş baskısına, yeni kurallara ve problemlere yol açarak sistemin insan ilişkileri üzerindeki bunaltıcı etkisi kendiliğinden yeniden üretilmiş olacaktır. Sonuçta örgütün büyüklüğüne bağlı olarak birbiri ile ilişkili bir çok değişkenin oluşturduğu bir sendrom oluşmaktadır. Anlaşılacağı üzere örgütün aşırı büyümesi ve hantal bir yapıya kavuşmasıyla temelde, örgütün birimleri arasında eşgüdümleme sorunları ortaya çıkmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameyle (2011); aynı görev ve hizmet alanında birden çok birimin yetkilendirildiği, bu tür birimler arasında zaman içinde farklılaşma yaşandığı ve bu nedenle de aralarında ortak stratejiler geliştirme ve koordinasyon sağlamanın zorlaştığı gerekçesiyle Bakanlık hizmet birimi sayısı 32'den 17'ye düşürülmüştür. Aynı yönetmelikte MEB; kaynak israfını önlemek için gerek kendi içinde gerekse mahalli idarelerle ve diğer kamu kurum ve kuruluşları ile eşgüdümü sağlayacak tedbirleri almakla görevli ve yetkili kılınmıştır. Dolayısıyla Bakanlığın hem kendi hizmet birimleri arasında hem de okullarla kurduğu ilişkide eşgüdümü artıracak girişimlerde bulunması beklenmektedir. Ancak Bakanlık merkez teşkilatındaki hizmet birimi sayısı süreç içerisinde yeniden artış eğilimine girerek 23'e çıkmıştır. Hizmet birimlerindeki bu sürekli artış eğilimi behemot sendromu ile açıklanabilir. Bu çalışmanın amacı, MEB merkez ve taşra teşkilatında eşgüdümlemeye ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, MEB hizmet birimi sayısındaki sürekli artışa ilişkin görüşleri nelerdir?

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, MEB merkez ve taşra teşkilatındaki eşgüdümlemeye ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel yöntemle yürütülmektedir. Araştırmanın çalışma grubu, Van il merkezindeki kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan 8'i okul yöneticisi, 8'i öğretmen toplam 16 kişiden oluşmaktadır. MEB merkez ve taşra teşkilatında eşgüdümlemeye ilişkin görüşlerin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada, katılımcılardan en az 10 yıllık mesleki kıdeme sahip olması ölçütü esas alınmıştır. Araştırmada, bireysel görüşmeler yoluyla yürütülen veri toplama süreci devam etmektedir. Görüşme, insanların yaşantılarını nasıl organize ettiklerini ve yaşantılarında gerçekleşen olaylara nasıl anlamlar yüklediklerini anlamak amacıyla sözlü iletişim yoluyla uygulanan veri toplama tekniğidir (Patton, 2014). Görüşmelerin en güçlü özelliği görmedikleriniz hakkında bilgi edinme; gördükleriniz hakkında ise alternatif açıklamalar yapma fırsatı vermesidir (Glesne, 2013). Şuana kadar 5 okul yöneticisi ve 5 öğretmen olmak üzere 10 katılımcı ile yaklaşık 20'şer dakika süren bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşme katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Şuana kadar yapılan görüşmelerin verileri, katılımcılardan öğretmenler Ö, okul yöneticileri Y şeklinde kodlanarak yazıya aktarılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılacaktır. Verilerin çözümlenmesinde katılımcı görüşleri, görüşme formundaki sorular esas alınarak kategorilendirilecektir. Veriler; alıntı seçimi için çarpıcılık (farklı görüş), açıklayıcılık (temaya uygunluk), çeşitlilik ve uç örnekler (Neuendorf, 2002) ölçütleri dikkate alınarak sunulacaktır. Yapılan betimlemeler tümevarım yöntemi ile yorumlanacaktır. Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için bir takım önlemler alınmıştır. Araştırmada uzman görüşlerine başvurularak görüşme formunda yer alan soruların, araştırmanın genel amacına ve alt amaçlarına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra bir okul yöneticisi ve iki

öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Çalışmada iç güvenirliği sağlamak için görüşler arasındaki tutarlık incelenmektedir; dış güvenirlik için ise, deşifre edilen kayıtlar iki araştırmacı tarafından kodlanacak ve bunlar arasında teyit incelemesi yapılacaktır.

Örgütlerde etkililiğin sürdürülebilmesi için örgüt yapısının, zamanla değişen her türlü koşula uyum sağlaması gerekmektedir. Örgütün yapısını şekillendiren temel bileşenlerden birisi ise örgüt büyüklüğüdür (Sherehiy, Karwowski ve Layer, 2007). Örgüte yarar sağlanacağı düşünülerek örgütte yeni ve maliyetli birimlerin açılmasına işaret eden behemot sendromu, örgüt büyüklüğü ile yakından ilişkilidir. Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameyle (2011); aynı görev ve hizmet alanında birden çok birimin yetkilendirildiği, bu tür birimler arasında zaman içinde farklılaşma yaşandığı ve bu nedenle de aralarında ortak stratejiler geliştirme ve koordinasyon sağlamanın zorlaştığı gerekçesiyle Bakanlık hizmet birimi sayısı 32'den 17'ye düşürülmüştür. Ancak Bakanlık merkez teşkilatındaki hizmet birimi sayısı süreç içerisinde yeniden artış eğilimine girerek 23'e çıkmıştır. Hizmet birimlerindeki bu sürekli artış eğilimi, behemot sendromu ile açıklanabilir. Örgütün aşırı büyümesi ve hantal bir yapıya kavuşması ise temelde, örgütün birimleri arasında eşgüdümleme sorunlarını ortaya çıkarmaktadır (Davis, 1962; Akt. Eisele, 1974). MEB kaynak israfını önlemek için gerek kendi içinde gerekse mahalli idarelerle ve diğer kamu kurum ve kuruluşları ile eşgüdümü sağlayacak tedbirleri almakla görevli ve yetkili kılınmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, MEB merkez ve taşra teşkilatında eşgüdümlemeye ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel yöntemle yürütülen bu araştırmanın çalışma grubu, Van il merkezindeki kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan 8'i okul yöneticisi, 8'i öğretmen toplam 16 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada, bireysel görüşmeler yoluyla yürütülen veri toplama süreci devam etmektedir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılacaktır. Verilerin çözümlenmesinde katılımcı görüşleri, görüşme formundaki sorular esas alınarak kategorilendirilecektir. Ayrıca çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için bir takım önlemler alınacaktır.

Araştırmada şuana kadar yapılan görüşmelerden hareketle MEB hizmet birimi sayısındaki sürekli artışa ilişkin katılımcı görüşleri birbirinden oldukça ayrılmaktadır. Bazı katılımcılar hizmet birimi sayısındaki artışı, mevcut aksaklıkları ortadan kaldırmak için gerekli bir uygulama olarak görürken bazıları ise bunun ihtiyaca değil, kişiye göre kadro açma isteği ve yönetici sayısının artırılmasına hizmet ettiğini düşünmektedir. Katılımcılar, daha az sayıda ancak görev dağılımının iyi yapıldığı hizmet birimlerinin, merkez ile taşra arasındaki iletişimi hızlandıracağını, işlerin daha pratik yürütülmesine imkan tanıyacağını ve rol karmaşıklıklarını ortadan kaldıracağını belirtmektedirler. Katılımcılar kurumnet, mebbis, gibi uygulamaların, okullarda en azından evrak işlerinin hızlandırılması açısından önemli olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte katılımcılara göre taşra teşkilatında yer alan okul müdürlüklerindeki eşgüdümleme oldukça yetersizdir. Öyle ki katılımcılar, aynı mahallede bulunan okullar arasında bile örnek uygulamaların ve eğitsel etkinliklerin paylaşılacağı bir sistemin bulunmadığını, aynı eğitim kademesindeki okulların birbirlerinden habersizce yönetildiğini ve bunun da zaman ve emek israfına yol açtığını düşünmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada şuana kadar yapılan görüşmelerden hareketle MEB hizmet birimi sayısındaki sürekli artışa ilişkin katılımcı görüşleri birbirinden oldukça ayrılmaktadır. Bazı katılımcılar hizmet birimi sayısındaki artışı, mevcut aksaklıkları ortadan kaldırmak için gerekli bir uygulama olarak görürken bazıları ise bunun ihtiyaca değil, kişiye göre kadro açma isteği ve yönetici sayısının artırılmasına hizmet ettiğini düşünmektedir. Katılımcılar, daha az sayıda ancak görev dağılımının iyi yapıldığı hizmet birimlerinin, merkez ile taşra arasındaki iletişimi hızlandıracağını, işlerin daha pratik yürütülmesine imkan tanıyacağını ve rol karmaşıklıklarını ortadan kaldıracağını belirtmektedirler. Katılımcılar kurumnet, mebbis, gibi uygulamaların, okullarda en azından evrak işlerinin hızlandırılması açısından önemli olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte katılımcılara göre taşra teşkilatında yer alan okul müdürlüklerindeki eşgüdümleme oldukça yetersizdir. Öyle ki katılımcılar, aynı mahallede bulunan okullar arasında bile örnek uygulamaların ve eğitsel etkinliklerin paylaşılacağı bir sistemin bulunmadığını, aynı eğitim kademesindeki okulların birbirlerinden habersizce yönetildiğini ve bunun da zaman ve emek israfına yol açtığını düşünmektedir. Araştırma verilerinin analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : behemot sendromu, örgüt büyüklüğü, sorunlu büyüme, eşgüdümleme

Kaynakça

Eisele, F. (1974). Organization size, technology, and frequency of strikes. *ILR Review*, 27(4), 560-571.

Glesne, C. (2013). Nitel araştırmaya giriş (2. baskı). (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

https://en.oxforddictionaries.com/definition/behemoth. Erişim tarihi: 12.02.2018.

Keçecioğlu, T. (2008). Örgüt büyüklüğünün örgüt yapısına olan etkileri üzerine çok boyutlu yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10/2, 179-207.

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011). *T.C. Resmi Gazete*, 28054, 14 Eylül 2011.

Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis, guidebook*. California: Sage Publications.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (3.baskı). (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Read, W.L. (1978). Perspectives on ship design and configuration. *Naval Engineers Journal*, 20-24.

Sherehiy, B., Karwowski, W., & Layer, J.K. (2007). A review of enterprise agility: Concepts, frameworks, and attributes. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 37, 445-460.

(17147) Lisans Öğrencilerinin Kariyer Planlamalarını Etkileyen Unsurların İncelenmesi

İSMAİL KARSANTIK
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ

İSMAİL EROL
NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yaşamın sürekli değişen ve gelişen yapısına uygun bir şekilde bireylerin kendilerini nerde gördükleri ve görmek istedikleri önemli görülmektedir. Hayatlarında amaçların ve araçların belirgin kılınması ve iş yaşamlarının planlanması çalışma hayatına henüz başlamayan öğrencilerin anlamlı, odaklanmış ve gelişimsel bir süreç izlemelerini sağlayabilmektedir. Kariyer planlamanın hedefleri, süreci ve ulaşılacak noktaları açıklığa kavuştururken aynı zamanda süreç içinde yapılacak kısa vadeli planları ve bu planlar için harcanacak süreleri de belirtme açısından önemli olduğunu vurgulanmaktadır (Ferris, Hochwarter, Buckley, Harrell-Cook ve Frink, 1999). Bu durumda öğrencilerin kariyer planlarını yaparken yalnızca bireysel değil aynı zamanda örgütsel kaynakların (Petroni, 2000) da kullanımının en etkili şekilde olması gerektiği düşünülmektedir. Crites (1978) kariyer planlamayı bireyin hedefleri, ilgisi ve yeteneklerinin mesleki fırsatlar ve gereksinimlere yönelik farkındalıklarla uyuşması olarak tanımlamaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin kariyer planlarının yapılmasında mezun oldukları alanlardaki istihdam durumunun sorgulanmasının yanı sıra öz değerlendirme yaparak kendilerini daha iyi tanımalarının ve bu doğrultuda hedeflerinin belirlenmesinin, kariyer planlamalarına özgü kısa vadeli kariyer gelişim programlarının yapılmasının önemli olduğu varsayılmaktadır (Romaniuk ve Snart, 2000; Scarnati, 2000; Riusala ve Suutari, 2000). Kariyer planlamanın son aşaması ise 'Dönüt' süreci olarak adlandırılmaktadır (Stewart ve Knowless, 1999). Bireylerin değişen şartlara uyum sağlaması, sürekli gelişimi ve hayat boyu istihdam edilmeye değer olarak görülmesi kariyer gelişimleri ile etkileşim halindedir. Bu bağlamda öğrencilerin de değişen ve gelişen kültüre, iş olanaklarına, politikalara uyum sağlaması ve kariyer planlarını ihtiyaç ve yeteneklerini de göz önünde bulundurarak yeniden yapılandırması beklenmektedir. Yeniden yapılandırma sürecinde ise performans veya sonuç odaklı yaklaşımlar benimsenmektedir. Bu durumda bireylerin yakın çevresi, meslektaşları veya yöneticilerinin gözlemlerinin yanı sıra hedeflere ulaşılabilirliği de kariyer planlamasında göz önünde bulundurulmaktadır. Stump ve Logman (2000) dönüt aşamasında kariyer danışmanlığının ve mentorlüğün kariyer planlama süreci içerisinde ve sonunda önemli katkılar sunabileceğini belirtmektedir. Diğer yandan günümüzde kariyer planlamanın öneminin vurgulanmasında bireysellik yetersiz kalmaktadır. Örgütün hedeflerinin de üyesi olan bireylerin kariyer hedefleriyle benzerlik taşıması beklenmektedir. Örgütün başarısı ve hedeflerine ulaşması bu açıdan önem taşımaktadır. Bu anlamda örgütlerin de bireylerin becerilerini artıracak imkanlar sağlaması olasıdır. Ülkemizde kariyer planlama konusunda ortaöğretim ve meslek yüksek okulu öğrencileri ile yapılan çalışmalar bulunsa da lisans düzeyinde az sayıda araştırma bulunmaktadır. Mevcut çalışmanın da lisans düzeyindeki öğrencilerin kariyer planlamalarına olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı; lisans öğrencilerinin kariyer beklentilerini bireysel ve kurumsal boyutta incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma desenine uygun olarak hazırlanmıştır. Nitel araştırmanın temel özelliği, gerçeği bireylerin yaşantıları yolu ile nasıl inşa ettiği üzerine yoğunlaşmasıdır. Bu nedenle nitel araştırma yürüten araştırmacılar, (1) insanların hayatlarını nasıl yorumladıklarıyla, (2) dünyalarını nasıl şekillendirdikleriyle ve (3) deneyimlerini anlamlandırmasıyla ilgilenerek insanların kavrayışını anlamaya çalışırlar (Merriam, 2009). Yasadığımız dünyada farklı şekillerde karsımıza çıkan olguları incelemeyi amaçlayan çalışmalar için fenomenoloji uygun bir nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında 2 devlet üniversitesinden 20 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Heidegger'in (1988) fenomenoloji yaklaşımı temel alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış, görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmaya 10 farklı lisans programından 30 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar seçilirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış, görüşme soruları ile yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Soruların hazırlanması aşamasında ilgili alan yazındaki teorik ve uygulamalı kaynaklardan faydalanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasının ardından 5 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Sorulara son halinin verilmesi için 3 uzman görüşü alınmış, ve ardından görüşmelere başlanmıştır. Çalışmanın geçerliğini artırmak için uzman incelemesine başvurarak araştırmanın farklı aşamalarına yönelik önerilerde bulunulması sağlanmıştır. Öğrencilerin görüşme sırasında isteklerinin (görüşmeye ara verilmesi, görüşme kaydının durdurulması, görüşmenin sonlandırılması) dikkate alınacağı, isimlerinin ve elde edilen verilerin gizliliğinin sağlanacağı açıklanmıştır. Elde edilen verilerin analiz edilmesi amacıyla içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde amaç, görüşme sürecinde elde edilen verilerden birbirine benzeyenleri belirlenen temalar altında bir araya getirmek ve bunları düzenli bir şekilde sunmaktır (Metin, 2014).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu kariyerlerinin gelişiminde lisans eğitimini lisansüstü eğitim için bir basamak olarak görmektedir. Çalışma sonucunda unvan alabilmenin yanı sıra profesyonel gelişimini sağlamak, toplum içerisinde statü sahibi olabilmek, istihdam açıklığından faydalanabilmek ve kendi lisans programının sürekliliğinin sağlanmasına katkıda bulunmak katılımcıların lisansüstü eğitime yönelmelerindeki nedenler olarak ortaya konulmaktadır. Mezun oldukları kurumsal kimliğin kariyer planları üzerindeki etkisine yönelik algıları incelendiğinde ise lisans programı sonrası çalışılacak kurumun kamu veya özel bir kurum olması ve sosyal ve profesyonel gelişimlerini sağlamasının öğrencilerin kariyer yönelimlerini etkilediği görülmektedir. Diğer yandan tercih edilecek çalışma alanının kamu ve özel sektörde yer almasının katılımcılar açısından önemi incelendiğinde ise kariyer tercihinde önemli olanın sosyal güvence, çalışma hakları ve koşulları, iş ortamı, profesyonellik ve meslektaş profilleri gibi unsurlar olduğu görülmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular bütüncül olarak incelendiğinde ise kariyer planlamasında kişisel unsurların etkili olmasının yanı sıra örgütsel unsurların da önemli role sahip olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Kariyer planlama, Kariyer gelişimi, Öğrenci

Kaynakça

Crites, J. O. (1978). *Career maturity inventory: Theory and research handbook*. CTB/McGraw-Hill.

Ferris, G. R., Hochwarter, W. A., Buckley, M. R., Harrell-Cook, G., & Frink, D. D. (1999). Human resources management: Some new directions. *Journal of Management, 25*(3), 385-415.

Heidegger, M. (1988). *The basic problems of phenomenology* (Vol. 478). Indiana University Press.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

Metin, M. (Ed.) (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Petroni, A. (2000). Career route preferences of design engineers: An emprical research. *Career Development International*, *5*(6), 288-294.

Riusala, K., & Suutari, V. (2000). Expatriation and careers perspectives of expatriates and spouses. *Career Development International*, *5*(2), 81-90.

Romaniuk, K., & Snart F. (2000). Enchancing employability: The role of prior learning assessment and portfolios. *Career Development International*, *5*(6), 318-322.

Scarnati, T. J. (2000). Beyond technical competence: Developing mental toughness. *Career Development International*, *5*(3), 171-176.

Stewart, J., & Knowles, V. (1999). The changing nature of graduate careers. *Career Development International*, *4*(7), 370-383.

Stump, A. S., & Logman, A. R. (2000). The ultimate consultant: Building long-term exceptional value client relationalships. *Career Development International*, *5*(3), 124-134.

(17161) Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Anlayışı ve Algılanan Yönetim Becerilerine Dair İlişkisel Bir İnceleme

ABDURRAHMAN EKİNCİ MARDİN ARTUKLU ÜNİ.
HALİS SAKIZ MARDİN ARTUKLU ÜNİ.
GÜLDEST BAŞ MARDİN ARTUKLU ÜNİ.
FAYSAL ÖZDAŞ MARDİN ARTUKLU ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Her bir çocuğun azami düzeyde gelişim ve öğrenmesinin sağlanması için etkili okullar yaratma konusundaki güncel tartışmalar, mevcut okul sistemlerini iyileştirmek için bütüncül yaklaşımlara odaklanmıştır (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2012). Bu konudaki ana fikir bir okul sistemi içerisindeki unsurların birbiriyle ilişkili olduğunu ve planlamada bu ilişkilerin göz önünde bulundurulması gerektiğini desteklemektedir (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll, & Mackay, 2014). Ayrıca okul ve sınıf düzeyinde etkili uygulamaların geliştirilmesi; ülke ve bölge politikaları, kaynakların ulaşılabilirliği, okul müdürlerinin liderliği ve okullarda mevcut insan kaynaklarının bulunabilirliği gibi faktörlerden etkilenmektedir (Leyser, Zieger, & Romi, 2011). Okul gelişimi ile ilgili bu sistemik anlayış içinde ve bu alanda biriken literatürde, okul sistemlerinin temel unsurlarının nasıl geliştirilebileceği konusu incelenmektedir. Okul sistemleri içinde yer alan bu unsurlardan ikisi öğretmen öz-yeterliği ve yönetim becerilerdir. Aynı zamanda bu unsurlar daha önce birbirleriyle ilişkileri bakımından, bilgimize göre, araştırılmamıştır. Bu çalışmada, bu iki unsurun çeşitli iç ve dış değişkenlere bağlı olarak birbiriyle ilişkili oldukları düşünülmektedir.

Okul yönetimi ile ilgili literatür, okul yönetiminde başarının öğrenmeyi ve öğrenci başarısını geliştirdiğini tutarlı olarak göstermektedir (Ubben, Hughes, & Norris, 2015). Öğretmenler, okulların güvenli olduğu, kendilerinin çalışma ortamı üzerinde kontrol ve etki sahibi olabildiği, günlük öğretim faaliyetlerinde rehberlik ve desteğin yaygın olduğu, hazırlandıkları ve uzmanlık sahibi olduğu alanlarda eğitim verdiği (Stockard & Lehman, 2004); okul atmosferinin olumlu, okul içi organizasyonun ise başarılı olduğu (Lee, Dedrick, & Smith, 1991) iyi yönetilen okullarda daha memnun ve yeterlilik sahibi hissederler. Öğretmen öz-yeterliğinin, sınıfta öğrenci başarısında, öğrenme ve öğretmen davranışı gibi bir takım durumlar için etkili olduğu düşünülmektedir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Okul sisteminde öğretmen öz-yeterliği ile ilişkili olduğuna inandığımız unsurlardan biri de okul yönetimidir. Bu ilişki, Tschannen-Moran ve Hoy (2007) dışındaki araştırmacılar tarafından ihmal edilmiştir. Bu çalışma, "öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yöneticilik becerileri hakkında ne düşündükleri, kendilerinin öz-yeterlik düzeylerini nasıl algıladıklarıyla ilişkilidir" düşüncesinden hareketle tasarlanmıştır. Bu çalışmada üç araştırma sorusuna cevap aranmaya çalışılmaktadır:

Öğretmenlerin öz-yeterlik anlayışı ve okul yöneticilerinin yönetim becerilerine dair algıları; cinsiyet, çalışma yılı, konu alanı, eğitim düzeyi ve okul türleri bağlamında nasıl değişmektedir?

Öğretmenlerin öz-yeterlik anlayışı ve okul yöneticilerinin yönetim becerilerine dair algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Algılanan yönetim becerileri ve boyutları öğretmenlerin öz-yeterlik anlayışını ne ölçüde yordamaktadır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın örneklemi, yedi ilde bulunan devlet okullarında çalışan 351 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 25.3'tür. 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ilk yarısında toplamda 19 okuldan veri toplanmıştır. Her okulda farklı alandan öğretmenler ve okul psikolojik danışmanlarına kapalı zarflarda anket formları ve doldurulacak olan anketlerin konulması için de boş birer zarf verilmiştir. Katılımcılardan kimliklerine dair kişisel bilgi talep edilmemiştir; katılımın gönüllü olduğu ve anket formalarının doldurulması için iki haftalık süreleri olduğu bildirilmiştir. Toplamda sunulan 593 anketten 351(% 59.2) tanesi doldurulmuş olarak geri gönderilmiştir.

Bu çalışmanın verileri iki veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine dair verilerin toplanması için kullanılmıştır. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş ve Çapa, Çakiroglu ve Sarikaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, Likert tipi 9 bölmelidir, 24 madde ve 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Yöneticilik Becerileri Ölçeği, öğretmenlerin okul yöneticilerinin yöneticilik becerileri ile ilgili algılarına dair verilerin elde edilmesi için kullanılmıştır. Quast ve Hazucha (1992) tarafından geliştirilen; Sekerci ve Aypay (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, Likert tipi 5 bölmelidir, 5 boyuttan ve 34 maddeden oluşmaktadır.

Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ve Yöneticilik Becerileri Ölçeği düzeylerinin farklı değişkenlere göre karşılaştırılabilmesi için bağımsız grup t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyi ve yönünü tespit etmek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

Okul yönetimi ile ilgili literatür, okul yönetiminde başarının öğrenmeyi ve öğrenci başarısını geliştirdiğini tutarlı olarak göstermektedir (Ubben, Hughes, & Norris, 2015). Öğretmenler, okulların güvenli olduğu, kendilerinin çalışma ortamı üzerinde kontrol ve etki sahibi olabildiği, günlük öğretim faaliyetlerinde rehberlik ve desteğin yaygın olduğu, hazırlandıkları ve uzmanlık sahibi olduğu alanlarda eğitim verdiği (Stockard & Lehman, 2004); okul atmosferinin olumlu, okul içi organizasyonun ise başarılı olduğu (Lee, Dedrick, & Smith, 1991) iyi yönetilen okullarda daha memnun ve yeterlilik sahibi hissederler. Öğretmen öz-yeterliğinin, sınıfta öğrenci başarısında, öğrenme ve öğretmen davranışı gibi bir takım durumlar için etkili olduğu düşünülmektedir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Okul sisteminde öğretmen öz-yeterliği ile ilişkili olduğuna inandığımız unsurlardan biri de okul yönetimidir. Bu ilişki, Tschannen-Moran ve Hoy (2007) dışındaki araştırmacılar tarafından ihmal edilmiştir. Bu çalışma, "öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yöneticilik becerileri hakkında ne düşündükleri, kendilerinin öz-yeterlik düzeylerini nasıl algıladıklarıyla ilişkilidir" düşüncesinden hareketle tasarlanmıştır. Bu çalışmada üç araştırma sorusuna cevap aranmaya çalışılmaktadır:

Öğretmenlerin öz-yeterlik anlayışı ve okul yöneticilerinin yönetim becerilerine dair algıları; cinsiyet, çalışma yılı, konu alanı, eğitim düzeyi ve okul türleri bağlamında nasıl değişmektedir?

Öğretmenlerin öz-yeterlik anlayışı ve okul yöneticilerinin yönetim becerilerine dair algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Algılanan yönetim becerileri ve boyutları öğretmenlerin öz-yeterlik anlayışını ne ölçüde yordamaktadır?

Araştırmanın örneklemi, yedi ilde bulunan devlet okullarında çalışan 351 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 25.3'tür. 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ilk yarısında toplamda 19 okuldan veri toplanmıştır. Her okulda farklı alandan öğretmenler ve okul psikolojik danışmanlarına kapalı zarflarda anket formları ve doldurulacak olan anketlerin konulması için de boş birer zarf verilmiştir. Katılımcılardan kimliklerine dair kişisel bilgi talep edilmemiştir; katılımın gönüllü olduğu ve anket formalarının doldurulması için iki haftalık süreleri olduğu bildirilmiştir. Toplamda sunulan 593 anketten 351(% 59.2) tanesi doldurulmuş olarak geri gönderilmiştir.

Bu çalışmanın verileri iki veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş ve Çapa, Çakiroglu ve Sarikaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine dair verilerin toplanması için kullanılmıştır. Quast ve Hazucha (1992) tarafından geliştirilen; Sekerci ve Aypay (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Yöneticilik Becerileri Ölçeği, öğretmenlerin okul yöneticilerinin yöneticilik becerileri ile ilgili algılarına dair verilerin elde edilmesi için kullanılmıştır.

Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ve Yöneticilik Becerileri Ölçeği düzeylerinin farklı değişkenlere göre karşılaştırılabilmesi için bağımsız grup t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyi ve yönünü tespit etmek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

Bu çalışma, öğretmen öz-yeterliği ve yöneticilik becerileri olmak üzere iki önemli yapı arasındaki ilişkiyi- yapıların öğretmen özelliklerine göre nasıl değişiklik gösterdiğini- incelemek açısından literatüre katkı sağlamaktadır. Bulgular, öğretmen öz-yeterliği ve okul müdürlerinin yönetim becerileriyle ilişkili algılar arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, regresyon analizi sonuçları, algılanan yönetim becerilerinin öğretmenlerin öz-yeterlik anlayışlarını anlamlı olarak yordadığını ortaya çıkarmıştır. Son olarak, öğretmenlerin öz-yeterlik anlayışları ve algılanan yönetim becerileri, deneyim süresi ve konu alanı gibi öğretmenlerin farklı özelliklerine göre belirgin bir şekilde değişiklik göstermiştir. Bu araştırmanın bulguları, eğitimdeki insan kaynaklarının kalitesini, verimliliğini ve yönetimini iyileştirmek için bütüncül yaklaşımlar geliştirme ihtiyacını vurgulamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, öğretmen öz-yeterliği ve yöneticilik becerileri olmak üzere iki önemli yapı arasındaki ilişkiyi- yapıların öğretmen özelliklerine göre nasıl değişiklik gösterdiğini- incelemek açısından literatüre katkı sağlamaktadır. Bulgular, öğretmen öz-yeterliği ve okul müdürlerinin yönetim becerileriyle ilişkili algılar arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, regresyon analizi sonuçları, algılanan yönetim becerilerinin öğretmenlerin öz-yeterlik anlayışlarını anlamlı olarak yordadığını ortaya çıkarmıştır. Son olarak, öğretmenlerin öz-yeterlik anlayışları ve algılanan yönetim becerileri, deneyim süresi ve konu alanı gibi öğretmenlerin farklı özelliklerine göre belirgin bir şekilde değişiklik göstermiştir. Bu araştırmanın bulguları, eğitimdeki insan kaynaklarının kalitesini, verimliliğini ve yönetimini iyileştirmek için bütüncül yaklaşımlar geliştirme ihtiyacını vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Öz-yeterlik, Yönetim becerileri, Eğitimsel yeterlik, Korelasyon, Regresyon

Kaynakça

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, *32*, 197-213.

Capa, Y., Cakiroglu, J., & Sarikaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of Teachers' Sense of Efficacy Scale. *Education and Science, 30*, 74–81.

Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, *25*, 257-281.

Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, *64,* 190-208.

Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, *58*, 241-255.

Quast, L. N., & Hazucha, J. F. (1992). The relationship between leaders' management skills and their groups' effectiveness. In K.E. Clark, M.B. Clark, & D.P. Campbell (Eds.), Impact of leadership. (pp. 199-213). Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.

Sekerci, M., & Aypay, A. (2008). The relationship between management skills and group effectiveness of primary school principals. *Educational Administration: Theory and Practice, 15*, 133–160.

Stockard, J., & Lehman, M. B. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: The importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, *40*, 742-771.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. H. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17,* 783–805.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. Teaching and Teacher Education, 23, 944-956.

Ubben, G. C., Hughes, L. W., & Norris, C. J. (2015). *The principal: Creative leadership for excellence in schools*. Boston: Pearson.

(17200) "Okul Tabanlı Aile Danışmanlığı (OTAD)" Modeline Yönelik Farkındalık Düzeyi ve Uygulanabilirliği: Nitel Bir Araştırma

ALİ ÖZDEMİR
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SEDA AKSU
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ailenin çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri okula uzanmakta, okulu etkilemektedir. Crespi, Gustafson ve Borges (2006)'a göre okul psikologları, aile sorunlarından etkilenen öğrencilerle giderek daha fazla karşılaşmaktadır: "Ailelerin yaklaşık % 60'ını etkileyen boşanma sorunu, alkolik ailede yetişen her 6 çocuktan 1'i ile, ebeveyn ihmali ve çok sayıda çocuk ve genci etkileyen fiziksel ve psikolojik taciz gibi sorunlarla ilgili, birçok uygulayıcı okul ortamında çocukları doğrudan etkileyebilecek müdahalelerle ilgileniyor. Araştırmacılar, çocukların akademik performanslarını olumsuz etkileyen unsurları; aile desteğinin eksikliği, evliliğin bozulması ve boşanma, annenin yokluğu ve ebeveyn kaybı olarak belgelediler. Diğer araştırmacılar, çocukların okuldaki saldırganlığı ile bazı değişkenler arasındaki pozitif korelasyonu belirtmişlerdir, bu değişkenler: aile saldırganlığı (aile içi şiddet) ve olumsuz ev deneyimleridir (Gerrard, 2008).

Ayrıca sağlıklı aile işlevlerinin çocukların okulda başarılı olmasına yardım ettiğine odaklanan bir dizi çalışma bulunmaktadır. Zimmer-Gemback ve Locke (2007), örneklerini evde ve okulda daha etkili başa çıkma stratejileri kullanan, daha pozitif aile ilişkileri olan ergenlerin oluşturduğu bir Aile İlköğretim Modeli için destek buldular. Lambert ve Cashwell (2004), ebeveynleriyle etkili iletişim kuran öğrencilerin, okul tabanlı saldırganlığının düşük olduğunu bulmuşlardır. Steward, Jo, Murray, Fitzgerald, Neil, Fear&Hill (1998), problem çözmede ailelerinden yardım alan öğrencilerin, ailelerine güvenmeyen öğrencilere göre not ortalamalarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Amatea, Smith-Adcock ve Villares (2006), okul danışmanlarının öğrencilerin öğrenmesini desteklemede ailelerin yardımını alabileceği bir aile esneklik çerçevesi tanımlamıştır. (2)

Genellikle aile danışmanlığı konusunda eğitim almayan (veya sadece bir ders alan) okul danışmanları, bu öğrencilerin ailelerine etkili bir şekilde müdahale edebilecek donanıma sahip değildir. Aile danışmanlığı, danışmanlığın en zor biçimlerinden biridir ve iyi bir eğitim ve süpervizyon (denetim, gözetim) gerektiren bir öğrenme yöntemidir. Okul personeli, bir öğrenciyi etkileyen bir aile sorununun olduğunu tespit ettiğinde, aileyi genellikle aile danışmanlığı için bir toplum ruh sağlığı kurumuna yönlendirmektedir (Gerrard, 2008). .

Okul danışmanlığı, okul psikolojisi, aile terapisi, sosyal hizmet ve özel eğitim literatürü okulda zorluk çeken çocuklara yardım etmek için hem aile hem de okul aracılığıyla müdahale etmenin önemini vurgulasa da, bu literatür çoğunlukla tanımlayıcı niteliktedir. OTAD ise, çocukların okul başarıları ile kişisel ve kişilerarası problemlerinin üstesinden gelmelerine yardım etme yaklaşımıdır. OTAD, okul danışmanlığı ve aile danışmanlığını geniş tabanlı üst modeller bünyesinde birleştirmektedir. Bu sistemler, çocukların sorunlarını kendi kişilerarası ilişkiler ağı bağlamında kavramsallaştıran sistemlerdir. Bu kişiler arası ilişkiler ağı; aile, akran grubu, sınıf, okul(öğretmen, müdür, sınıf arkadaşları) ve toplum olabilir. Bir çocuk OTAD uzmanına başvurduğunda, çocuğun sorunu bu ilişkiler ağının birini veya hepsini kapsayabilir. Ancak OTAD uzmanı bu ilişkilerin etki derecesine aldırmadan, çocukta olumlu değişimi pekiştirmek için ailesi ile olumlu bir ilişki kurar (Gerrard, 2008).

Çalışmanın problem durumu, okul danışmanlığı ve aile danışmanlığı süreçlerinin bütünleştirilmesinden oluşan Okul Tabanlı Aile Danışmanlığı (OTAD) modeli konusunda rehber öğretmen, okul yöneticisi, veli ve branş öğretmenlerinin farkındalıkları ve Türkiye'de uygulanabilirliği konusunda görüşleri nelerdir? olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemi ve nitel araştırma desenlerinden "durum çalışması" deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarının öne çıkan özellikleri doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esneklik ve tümevarımcı bir analize sahip olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırmada durum çalışması, bir durumun yoğun bir şekilde çalışılmasıyla ilgilidir (Glesne, 2013). Bu bağlamda nitel durum çalışmasının temel paradigması; bir ya da birkaç duruma ilişkin etkenlerin (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendiklerinin derinliğine araştırılmasıdır (Yin, 2009).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, araştırmanın amacına ulaşabilmesi için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaç, belirlenen temaya dair daha derin bir anlayış kazanmaktır (Neuman, 2013).

Araştırmanın çalışma grubu; İstanbul İli, Kadıköy ve Üsküdar ilçelerindeki devlet okullarında çalışan 5 okul yöneticisi, 3 rehber öğretmen, 3 öğretmen ile 2 öğrenci velisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme; araştırmacının önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formunu hazırladığı ve görüşmenin akışına bağlı olarak değişik alt sorularla kişinin cevaplarını açarak ayrıntılandırmasını ve bireyin serbest tepki vermesini sağlayan bir tekniktir (Karasar, 2015).

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde toplam 13 kişinin görüşlerinin alınmasında da görüşme tekniği kullanılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada görüşmelerle elde edilen nitel verilerin analizinde, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi görüşme verilerinden çıkarım yapılmasını sağlayan prosedürlerin gelişmesini içeren bir metottur. Özellikle iletişim çalışmalarında kullanılan içerik analizi kimin, kime, neyi ve hangi etkiyle söylediği soruları üzerine yoğunlaşmaktadır (Çarkoğlu, 2013)

Okul psikolojik danışmanlarının, ailedeki olumsuz koşullardan etkilenen çocuklarla karşılaşma oranı artış göstermektedir. Aileden kaynaklı sorunlara geleneksel okul psikolojik danışmanlığı hizmetlerinin yetersiz kalması ve bu konudaki farkındalığın artmasıyla birlikte, okullarda, aile danışmanlığı modellerinin kullanıldığı "okul temelli aile danışmanlığı (OTAD) " hizmetleri ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın amacı, okul danışmanlığı ve aile danışmanlığı süreçlerinin bütünleştirilmesinden oluşan "Okul Tabanlı Aile Danışmanlığı (OTAD)" modeli konusundaki farkındalığın ve Türkiye'de uygulanabilirliğinin ilgili tarafların (rehber öğretmen, okul yöneticisi, veli ve branş öğretmenlerinin) görüşleriyle incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunda 5 okul yöneticisi 3 rehber öğretmen 3 öğretmen 2 öğrenci velisi yer almaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve analiz kısmında içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerden elde edilen bulgular doğrultusunda Türk eğitim sisteminde okul tabanlı aile danışmanlığı konusundaki farkındalığın geliştirilmesi ve uygulanabilirliğine yönelik öneriler sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yarı yapılandırılmış görüşme formu öncelikle sorular bazında incelenmiştir. Yapılan ön analizler sonucunda okul yöneticilerinin tamamı, öğrenci sorunlarının aileden kaynaklı olduğunu, aileyi de merkeze almadan öğrencilerin sorunlarını çözmenin mümkün olmadığını belirtmektedirler.

Rehber öğretmenler ise ailenin işin içine katılmadığı bir danışma sürecinin tam anlamıyla amacına ulaşamayacağını ve ailenin desteğinin alınması durumunda sorunların çok daha hızlı çözülebileceğini vurgulamaktadırlar.

Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin ailelerinden edindikleri davranışları yansıttığını dolayısıyla ailenin danışma sürecine etkin katılımının gerekliliğini ifade etmektedirler.

"Rehber ve psikolojik danışmanların ailelerle çalışma yapma yeterlikleri" konusundaKİ görüşler incelendiğinde, yeterliklerin istenen düzeyde olmadığı, yeterliklerin varlığından da öte istek ve motivasyonlarının eksikliğinin önemli bir rol oynadığını değerlendirmektedirler. İlave olarak zaman kısıtlarının ve iş yüklerinin danışmanlık sürecini olumsuz olarak etkilediğini belirtmektedirler.

Okul danışmanlığı ve aile danışmanlığının birbirini destekleyen iki alan olduğu fakat modelin uygulanabilmesi için bazı yasal düzenlemelerin yapılması gerektiği değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul temelli aile danışmanlığı, nitel araştırma, durum çalışması, okul-aile ilişkileri

Kaynakça

Amatea, E., Smith-Adcock, S., & Villares, E. (2006). From Family Deficit to Family Strength: Viewing Families' Contributions to Children s Learning from a Family Resilience Perspective. Professional School Counseling, 9(3), 177-189.

Crespi, T., Gustafson, A., & Borges, S. (2006). Group counseling in the schools: Considerations for child and family issues. Journal of Applied School Psychology, 22 (1), 67-85.

Çarkoğlu, A. (2013). Uluslararası İlişkilerde Araştırma Yöntemleri. Ankara: Saray Matbaacılık.

Gerrard, B. (2008). School-Based Family Counseling: Overview, trends, and recommendations for future research. International Journal for School-Based Family Counseling, 1(1), 6-24.

Glesne, C. (2013). Nitel Araştırmaya Giriş (A. Ersoy ve P. Yalçınkaya, Çev. Eds.). (2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lambert, S. & Cashwell, C. (2004). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. Family Journal: Counseling for Couples and Families, 12 (2), 122-128.

Neuman, L. V. (2013). Toplumsal Araştırma Yöntemleri. Nitel ve Nicel Yaklaşımlar (2 Cilt). (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayınodası Yayıncılık.

Steward, R., Jo, H., Murray, D., Fitzgerald, W., Neil, D., Fear, F., and Hill, M. (1998). Psychological adjustment and coping styles of urban African American high school students. Journal of Multicultural Counseling and Development, 26 (2), 70-82

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı). No:76, Ankara: Seçkin Yayınları.

Yin, R. K. (2009). Case Study Research: Desing and Methods (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Zimmer-Gembeck, M. & Locke, E. (2007). The socialization of adolescent coping behaviours: relationships with families and teachers. Journal of Adolescence, 30 (1), 1-16.

(17211) Kolektif Öğretmen Yeterlikleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

TUNCAY YAVUZ ÖZDEMİR FIRAT ÜNİVERSİTESİ
MURAT DEMİRKOL FIRAT ÜNİVERSİTESİ
YUSUF CELAL EROL FIRAT ÜNİVERSİTESİ
MUHAMMED TURHAN FIRAT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim sistemlerinin belirlenen hedeflere ulaşmasında başat değişken öğretmenlerdir. Toplumların eğitime ve öğretmenlik mesleğine yüklediği anlamlar öğretmenlik mesleğini şekillendirirken, öğretmenlerin mesleğe bakış açıları ve mesleki yeterlik düzeyleri, eğitim sistemlerini çıktılarını doğrudan etkilemektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin yeterlik düzeyleri okulların etkililik düzeyini anlamlı şekilde etkilemektedir. Okul etkililiği araştırmalarında güncel konulardan biri de kolektif öğretmen yeterlikleri konusudur. Yeterlik algısı okul etkililiğini bireysel farklılıklar eşliğinde açıklama gücüne sahip bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğretimsel hedeflere ulaşılmasında daha istekli oldukları (Lee, Zhang ve Yin, 2011), okulun iç ve dış paydaşlarıyla daha etkili iletişim kurabildikleri (Ware ve Kitsantas, 2007), derslerini genel anlamda öğrenci merkezli yürüttüklerini (Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012) belirlenmiştir. Bu nedenle okul etkililiği araştırmalarında giderek önemli artan bir kavramdır. Kolektif öğretmen yeterliği kavramı ise bireysel düzeyde incelenen yeterlik algısının örgüt düzeyinde incelenmesidir. Sosyal yönü ön planda olan okullarda öğretmenlerin, diğer öğretmenlerden izole edilmiş bir şekilde çalışmaları düşünülemez. Öğretmenleri sürekli iletişim ve etkileşim içinde oldukları diğer öğretmenlerle kolektif bir şekilde görevlerini yerine getirmektedirler. Kolektif yeterlik bir okulda görevli bütün öğretmenlerin, bir bütün halinde eğitim-öğretim hedeflerini gerçekleştirmek, öğrencileri bu hedefe doğru kanalize etmeye yönelik sahip algılar şeklinde tanımlanabilir. Bir başka ifadeyle kolektif yeterlik araştırmalarında öğretmenlerin bireysel yeterliklerinden ziyade bütün öğretmenlerin yeterlikleri üzerinde durulmaktadır.

Okul örgütünü bir bütün olarak ele alınca üzerinde durulması gereken önemli bir konu okul kültürüdür. Anlam örüntülerinin kronolojik bir şekilde aktarımı olarak ifade edilebilen kültür kavramı birçok örgütü etkilemektedir. Örgütler sahip oldukları kültür özellikleriyle birbirilerinden ayrılırlar. Her örgütün kendine özgü bir kültürü olması, örgütlerin doğası gereğidir. Örgütler yasal metinlerle yönetilirken işgörenlerin davranış şekilleri örgüt kültürünün birer yansımasıdır. Sosyal bir örgüt okullar içinde bu durum geçerlidir. Her okulun kendine has bir kültürü vardır. Okul kültürü sürekli değişim ve gelişim içindedir. Öğretmenlerin birbirleriyle, öğrenciler ve velilerle, okul yöneticileri ile olan ilişkilerini şekillendiren en önemli unsurlar arasında yer alır. Örgütte yer alan işgörenler birbirleriyle sürekli etkileşim içindedir ve bu etkileşim, okul kültürüne göre şekillenmektedir. Bir başka ifadeyle herhangi bir durum karşısında işgörenlerin nasıl davranacakları, okulda yaşatılan kültürle şekillenecektir. Okul kültürü bu denli önemli bir kavram olduğundan, okulların belirlenen hedeflere ulaşmasında önemli bir parametre olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle bu araştırma kapsamında okul etkililiği üzerinde iki önemli kavram olan kolektif öğretmen yeterliklerinin ile okul kültürünü yordama düzeyini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, var olan durum olduğu gibi betimlenip, değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı sınandığından genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; evren hakkında bir kanıya varmak için evrenden alınan örneklem ile iki veya daha fazla değişken arasında değişimin varlığı araştırılır. Değişkenler arasında ilişki olması durumunda bu ilişkinin derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2014).

Veri toplama aracı olarak Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından geliştirilen öğrenci disiplini (6 madde) ve öğretim stratejileri (6 madde) boyutlarından oluşan kolektif öğretmen yeterlikleri ölçeği ile Demirtaş (2010) tarafından geliştirilen işbirlikçi liderlik (11 madde), öğretmen işbirliği (3 madde), Mesleki gelişim (5 madde), amaç birliği (4 madde) ve mesleki destek (4 madde) boyutlarında oluşan okul kültürü ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma evreni, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Elazığ ili merkez ilçede görevli ortaokul ve lise öğretmenlerini kapsamaktadır. Örneklem seçiminde tesadüfi örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Tesadüfi örnekleme yöntemi, evreni temsil eden bir örneklem seçilerek evrene genellemeler yapma imkânı sağlar (Creswell, 2014, Punch, 2014). Araştırma örnekleminde yer alan 380 öğretmenden geri dönen formların 362 tanesinin kullanılabilir nitelikte olduğu görülmüştür. Katılımcıların 192'i erkek (%53,04), 170'i (%49,96) kadın, 213'ü (%58,84) ortaokul ve 149'u (%41,16) lisede görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Verilerin analizi devam etmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken, yüzde, frekans, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılarak çözümlenecektir.

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin kolektif yeterliliklerinin okul kültürü ile ilişkisini belirlemektir. Kolektif öğretmen yeterliliği okul içerisinde öğretmenlerin belli amaçları gerçekleştirmek için davranış ve inanç birliği yapması olarak tanımlanabilir. Okul

kültürü, okul tarihi sürecinde yönetici, öğretmen ve öğrenciler tarafından oluşturulan, davranış değişiklikleri oluşturmuş, değerler ve inançlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak iki ölçek kullanılmıştır. Bunlar; Öğretmen Kolektif Yeterlilik Ölçeği ve Okul Kültürü Ölçeğidir. Araştırma evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılında Elazığ ili merkez ilçe sınırları içindeki ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemi tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 362 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler yüzde, frekans, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılarak çözümlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizi ile öncelikle öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ile okul kültürü görüşlerinde cinsiyet, mesleki kıdem, branş değişkenleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı sorgulanacaktır. Bu aşamada ikili karşılaştırmalar için bağımsız gruplar t testi, çoklu karşılaştırmalar için varyans analizi yapılacaktır. Ardından veri seti incelenerek çoklu regresyon analizi ön şartlarının sağlanıp sağlanmadığı test edilecektir. Bunun için uç değerler veri setinden çıkarılarak, verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği belirlenecektir. Ardından çoklu regresyon analizi yapılarak raporlaştırılacaktır. Literatürde yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde okul kültürü ile okulu etkileyen değişkenler arasında ilişki olduğu doğrulanmıştır. Bu bakış açısıyla araştırmada ele alınan kolektif öğretmen yeterliği ile okul kültürü arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen yeterlikleri, kolektif öğretmen yeterlikleri, okul kültürü

Kaynakça

Erdoğan, U., & Dönmez, B. (2015). Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *21*(3), 345-366.

Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, *35*(158).

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten.

Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. & Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 1-18.

Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research, 100*(5), 303-310.

Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and teacher education, 27*(5), 820-830.

(17218) Türkiye'nin Uluslararası Sınavlardaki Başarı Düzeyinin Eğitim Politikaları Açısından Değerlendirilmesi

ŞENOL SEZER
ORDU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilgi çağının gerektirdiği nitelik ve başarı düzeyinde bireyler yetiştirebilmek, ülkelerin eğitim sistemlerinin başlıca hedefleri arasında yer almaktadır. Çeşitli öğrenme alanlarında, öğrenci performanslarının belirlenmesi eğitim sistemlerinin performansları hakkında da bilgi vermektedir (Akyüz ve Pala, 2010). Eğitim sistemiyle ilgili sağlıklı ve karşılaştırmalı veriler almanın bir yolu PISA, TIMSS, PIRLS, TALIS gibi uluslararası ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ülke olarak katılmaktır (Önder ve Gelbal, 2016). Çünkü hükümetlerin yanı sıra, veliler, öğrenciler, öğretmen ve yöneticiler, eğitim sistemlerinin öğrencileri hayata ne düzeyde hazırladıkları konusunda güvenilir bilgiler elde etmek istemektedir (OECD, 2010). 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, TIMMS ve TALIS gibi uluslararası öğrenci değerlendirme programlarının sonuçları, öğrenme düzeyinin aynı şekilde artmadığını göstermektedir (Cresswell, Schwantner ve Waters, 2015).

PISA sınavı, OECD tarafından üçer yıllık dönemler halinde uygulanan ve 15 yaş grubu öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırmadır (http://pisa.meb.gov.tr/). 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). PISA araştırması genel olarak öğrencilerin fen, matematik ve okuma alanlarındaki becerilerini değerlendirmektedir. Bu değerlendirmeyi yaparken matematik, fen ve okuma alanlarındaki temel becerileri 'okuryazarlık' şeklinde tanımlamaktadır. 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 (Özgürlük, Ozarkan, Arıcı ve Taş, 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 vermesi ve eğitim konusundaki tartışmaların küreselleşmesine neden olmaktadır. 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).

TIMSS, uluslararası eğitim başarılarını değerlendirme kuruluşu olan IEA 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). TIMMS 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).

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, PISA ve TIMMS gibi uluslararası öğrenci değerlendirme sonuçlarını içeren raporlar incelenerek değerlendirildiği için araştırma, dokuman 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). 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).

Araştırmada, 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 PISA sonuçları ile 1999, 2003, 2007, 2011 ve 2015 TIMMS sonuç raporları analiz edilmiştir. 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.

Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. PISA sonuçları, yıllara göre değerlendirilmiş, Matematik, Fen Bilgisi ve Okuma becerilerine ilişkin puanlar, katılımcı ülkelerin puanlarıyla karşılaştırılmıştır. Ayrıca bölgeler arası farklılıklar, okulların öğretim programları ve türleri, sosyo-kültürel farklılıklar ve gelir dağılımındaki dengesizlikler göz önünde bulundurularak, öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi ve Okuma becerilerine ilişkin puanlar arasındaki farklılıklar ve nedenleri değerlendirilmiştir.

Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki başarı düzeyini, uygulanan eğitim politikaları açısından değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma deseninde ve doküman inceleme modelindedir. Doküman analizi sonucunda, Türkiyenin katıldığı uluslararası PISA değerlendirme sonuçlarına göre 2003-2015 yıllarına ilişkin Matematik, Fen Bilgisi ve Okuma becerilerine ilişkin puanları OECD ortalamasının oldukça altındadır. Puanlar genel olarak, İç Anadolu, Akdeniz ve Marmara Bölgelerindeki öğrencilerde en yüksek, Doğu Anadolu'da ve Güneydoğu Anadoludaki öğrencilerde en düşüktür. Bu sonuçlar, 1960'lı yıllarda Jefferson Eastmond'a yaptırılan araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında sonuçların hemen hiç değişmediğini göstermektedir. TIMMS sonuçları, Türkiyede Matematik ve Fen Bilgidsi başarılarının yıllara göre arttığını göstermektedir. PISA sonuçlarına göre, Türkiye, Matematik performansının sosyo-ekonomik göstergeler açısından en fazla değiştiği ilk beş ülke arasındadır. Türkiye'de okul müdürleri, fiziksel altyapı yetersizliğinin ve öğrencilerin devamsızlığının matematik başarısını olumsuz etkilediğinden çok fazla şikâyet etmektedir. Ayrıca kişi başına düşen gelir, sosyo-kültürel farklılıklar ve okullarda sürdürülen eğitim programları arasındaki farklılıklara göre öğrencilerin başarı puanları değişmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2003 yılından itibaren PISA projesine katılan Türkiye, yıllar itibarı ile Matematik, Fen Bilgisi ve Okuma becerileri açısından OECD ortalamasının oldukça altında bir grafik sergilemektedir. Ancak 2015 yılında sonuçlar, önceki yıllardan oldukça düşük puanlar içermektedir. Türkiye, 2015 yılında PISA projesinde ise 70 ülke arasında Fen Bilimlerinde 425 puanla 52. Matematik becerilerinde 420 puanla 49. ve okuma becerilerinde 428 puanla 50. sırada yer almıştır. TIMSS 2015'te 4 ve 8. sınıf düzeylerinin her ikisinde de matematik ve fen puanlarında artış görülmüş, 8. sınıf öğrencileri Fen Bilimlerinde TIMSS'e katılan ülkelerin ortalamasını yakalamıştır. Eğitimde eşitsizlikler Türkiye için önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. Hem PISA hem de TIMSS bulguları, cinsiyete, sosyo-ekonomik düzeye, bölgelere ve okul türüne dayalı başarı farklılıklarının arttığına işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler : PISA, TIMMS, Öğrenci Başarısı, Eğitim Politikası

Kaynakça

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. http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io Adresinden 12.02.2018 tarihinde erişildi.

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 http://www.emeraldinsight.com Adresinden 14.02.2018 tarihinde erişildi.

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.

OECD, (2010). *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, (2016). *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, Mathematic and financial literacy.* Paris: OECD Publishing.

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.

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 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., Kıran, A., Eş, A. H., & Coşkun, M. (2017). Ulusal ve uluslararası matematik sınav sorularının karşılaştırılmalı olarak anlaşılırlığının incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 3*(5), 1892-1903.

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.

http://pisa.meb.gov.tr/

(17230) Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmenlerin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri

FIRAT KIYAS BİREL DİCLE ÜNİVERSİTESİ
MUSTAFA KAHYAOĞLU SİİRT ÜNİVERSİTESİ
FATMA DİDEM BİREL SİİRT ÜNİVERSİTESİ
MEHMET İHSAN KANDEMİR SİİRT ÜNİVERSİTESİ
EKREM DEMİRTAŞ SİİRT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim toplumdaki tüm bireylerin doğuştan sahip olduğu bir hak olarak kabul edilmektedir. Tarihsel süreçte insan hakları evrensel Beyannamesiyle birlikte tüm kurumlar, toplumlar ve devletler tarafından güvence altına alınan bu hakkın bütün bireyleri kapsaması temel bir koşuldur. Özellikle günümüzde ortay çıkan son teknolojik ve iletişimsel değişiklikler 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 artığı 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 eğitimdir. 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. Eğitim sisteminin tarihsel süreçleri açısından engelli bireylere yönelik bu düzenlemelerin çok eski olmadığı hatta bu gelişmelerin yakın bir zaman dilimini kapsadığı söylenebilir. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin çok çeşitli olduğu ve her engelin kendi içerisinde bile farklı düzeylerde olduğu bilinmektedir. Bu durumunda eğitim etkinlikleri açısından önemli sorumluluklar ve farklı programlarla birlikte değişik uygulamalar gerektirdiği bilinen bir durumdur. Eğitim sistemleri ve örgütleri açısından engelli öğrenciler uzun süreçler boyunca hedef kitlenin içerisinde yer almamıştır. Bu da engelli öğrenciler 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 eğitimi ile birlikte eğitim etkinlikleri içerisinde yer almaları sağlanamaya çalışılmaktadır. Tüm bu son gelişmelerle birlikte özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin normal okullara yönlendirilmeleri ile birlikte bütün paydaşlar (yönetici, öğretmen, veli) açısından yeni sorunların ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar içerisindeki en temel ve belirleyici faktör olan öğretmenin kaynaştırma eğitimine ilişkin farkındalığı, eğitimi ve rol ve görevlerini gerçekleştirme düzeyi çok tartışılan bir probleme dönüşmüştür. Öğretmenlerin özellikle kaynaştırma eğitimi etkinliklerindeki performasları sürekli bir tartışma konusudur. Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmenlerin tutum ve davranışlarının uygulama açısından yaşamsal bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. 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 bu nedenle kaynaştırma eğitiminin gerçekleştirilme düzeyi bu problemin kapsamı, düzeyi ve boyutları açısından belirleyici olacağı gibi problemin çözümüne katkı içinde etki oluşturabilecektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma özel gereksinimi olan engelli öğrencilerin normal okullarda öğretmenler tarafından gerçekleştirilen kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirme düzeylerinin ne derece gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini belirlemeye yöneliktir. Bu araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki görevlerini gerçekleştirme düzeylerini ayrıntılı bir şekilde belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. 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 görev yapan Toplam 20 öğretmen (10 Ankara, 10 Diyarbakır) oluşturmaktadır. 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. Elde edilen bu veriler temalar haline dönüştürülerek araştırmanın bulgularını oluşturmuştur. 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 kestirilmeye çalışılmıştır.

Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri adlı araştırmada özellikle öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görev tanımlarının yeterli ölçüde farkındalık oluşturmadığı beklenen bir sonuç olarak ileri sürülebilir. Kaynaştırma eğitiminin yasal olarak tanımladığı öğretmen rol ve görevlerinin içerik olarak bilinmediği ve buna ilişkin duyarlılığın yetersiz olduğu diğer bir sonuç olarak ifade edilebilir. Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin kaynaştırma programından daha çok normal program doğrultusunda engelli öğrencileri öğrenme etkinlikleri içerisine aldığı ve kaynaştırma programının felsefesinden ve amaçlarından oldukça uzak olduğu söylenebilir. Kaynaştırma programının öğretmenler açısından ek yükler getiriyor olması bu programa ve özel gereksinim li, engelli öğrencilere yönelik istek ve gönüllülüğü de etkileyen temel bir faktör olarak belirginleşmesi olası bir durumdur. Ayrıca Kaynaştırma programı uygulayan okullarda görev yapan öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirme düzeylerinin beklenin oldukça altında olması beklenen bir diğer sonuç olarak ifade edilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri adlı araştırmada özellikle öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görev tanımlarının yeterli ölçüde farkındalık oluşturmadığı beklenen bir sonuç olarak ileri sürülebilir. Kaynaştırma eğitiminin yasal olarak tanımladığı öğretmen rol ve görevlerinin içerik olarak bilinmediği ve buna ilişkin duyarlılığın yetersiz olduğu diğer bir sonuç olarak ifade edilebilir. Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin kaynaştırma programından daha çok normal program doğrultusunda engelli öğrencileri öğrenme etkinlikleri içerisine aldığı ve kaynaştırma programının felsefesinden ve amaçlarından oldukça uzak olduğu söylenebilir. Kaynaştırma programının öğretmenler açısından ek yükler getiriyor olması bu programa ve özel gereksinim li, engelli öğrencilere yönelik istek ve gönüllülüğü de etkileyen temel bir faktör olarak belirginleşmesi olası bir durumdur. Ayrıca Kaynaştırma programı uygulayan okullarda görev yapan öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirme düzeylerinin beklenin oldukça altında olması beklenen bir diğer sonuç olarak ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler : Engelli, Kaynaştırma, Özel eğitim, Öğretmen, Okullar

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, Şubat, cilt.4, Sayı.1

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 2015 Özel Sayı 74-90

Balcı, A (2005) 'Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler', Pegem A yayıncılık, 5. Baskı. Ankara

Diken, H,İ (2008) (Editör) Özel Eğitime Gereksinimi olan öğrenciler,' Özel Eğitim', Pegem Akademi, Ankara.

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 Sayı:24 .

Gök, G & Erba, D (2014) Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri, İnternational Journal of Early Childhood Special Education, cilt.3, Sayı.1

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, Yayımlanmamış 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 Klavuzu, Özel eğitim rehberlik ve danışma hizmetleri genel müdürlüğü, Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2015) Kaynaştırma yoluyla Eğitim Uygulamaları Kitapçığı, Özel eğitim ve Rehberlik Hizmetleri genel müdürlüğü,

Tevhide, K (2004) Baş Makale: Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel eğitim Dergisi, 2 (1-13). Ankara

Türk, N (2011) 'İlköğretim Okullarında Uygulanan Kaynaştırma eğitimi ile ilgili sosyolojik bir araştırma, Denizli Örneği' Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji anabilim dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta

(17246) The Relationship Between Conflict Management and Personality Types of Lecturers

RAHMİ SAYLIK MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
R.ŞAMİL TATIK MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
MURAT ARGIŞ MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Conflict refers to disagreement, dispute, unconformity, incompatibility, or dissonance in interpersonal relations such as between groups or individuals. Managers or group leaders often take the role to resolve the conflicts by using various strategies which may depend on their personality. Generally, three types of personality have been proposed. Previous research often focused on conflict management strategies in administrator of education related working places. However, the relationship between personality and conflict management strategies widely ignored among the academic. This is important to investigate because as the manager of their classes many conflicts occur among the students. The students as the prospective teachers or lecturers may see their lecturers as a role model during a conflict management in the faculty of education. Therefore, the aim of the current study is to find out conflict management strategies among the academics and subsequently investigate whether these strategies are associated with personality. To investigate this, one hundred twenty participants (60 female, 60 males, i.e. genders were matched aged 28 to 60 (M = 40.70 years, SD = 6.20) from three Universities in Turkey took part the study. Previously, such sample has found to be sufficient to find out group differences. We used Eysenck Personality Questionnaire (EPQ, 1975) and Rahim Organizational Conflict Inventory-II. EPQ is consisted of three main scales of personality which are neuroticism (inclination of emotional instability), extraversion (inclination of being social) and psychotic (inclination of being egocentric). Rahim Organizational Conflict Inventory-II consisted of five dimensions: problem solving, compromising, forcing, avoiding and accommodating. First, descriptive statistics will be calculated to find out the common conflict management strategy among the academics. Further, a regression design was used to investigate personality related conflict management; the independent variable was EPQ-R personality traits, and the dependent variables were conflict management strategies. The expected results are as follows; first, conflict management strategies varied across the academics because different individuals may prefer different strategy. Second, the difference among the academics may be moderated by personality to a certain degree. In more detail, neuroticism will positively correlate with appeasement strategy of conflict management so thus it should explain variability to some extent in appeasement. Further, extraversion trait will positively correlate integrating and negatively with avoiding strategy of conflict management. So thus, it will explain variability in integrating and avoiding strategy. Finally, positive correlations will be observed between psychotic level and dominating strategy of conflict management. The reason for such expectations are that previous research found similar associations between each dimension of the personality and conflict management. Also, the literature shows personality characteristics of each of these personalities seem to well fit in description of each of those conflict management strategies.

Araştırma Yöntemi

The aim of the current study is to find out conflict management strategies among the academics and subsequently investigate whether these strategies are associated with personality types. To investigate this, one hundred twenty participants (60 female, 60 males, i.e. genders were matched aged 28 to 60 (M = 40.70 years, SD = 6.20) from three Universities in Turkey took part the study. The participants in three universities will be determined by random sampling. Previously, such sample has found to be sufficient to find out group differences. We will use Eysenck Personality Questionnaire (EPQ, 1975) and Rahim Organizational Conflict Inventory-II. EPQ consists of three main scales of personality which are neuroticism (inclination of emotional instability), extraversion (inclination of being social) and psychotic (inclination of being egocentric). Rahim Organizational Conflict Inventory-II consists of five dimensions: problem solving, compromising, forcing, avoiding and accommodating. First, descriptive statistics will be calculated to find out the common conflict management strategy among the academics. And hypothesis tests will be executed to find out significancy and also will be checked the relationship between conflict management strategies and types of personality. Further, a regression design will be used to investigate personality related conflict management; the independent variable was EPQ-R personality traits, and the dependent variables were conflict management strategies.

The aim of the current study is to find out conflict management strategies among the academics and subsequently investigate whether these strategies are associated with personality. To investigate this, one hundred twenty participants (60 female, 60 males, i.e. genders were matched aged 28 to 60 (M = 40.70 years, SD = 6.20) from three Universities in Turkey took part the study. Previously, such sample has found to be sufficient to find out group differences. We used Eysenck Personality Questionnaire (EPQ, 1975) and Rahim Organizational Conflict Inventory-II. EPQ is consisted of three main scales

of personality which are neuroticism (inclination of emotional instability), extraversion (inclination of being social) and psychotic (inclination of being egocentric). Rahim Organizational Conflict Inventory-II consisted of five dimensions: problem solving, compromising, forcing, avoiding and accommodating. First, descriptive statistics will be calculated to find out the common conflict management strategy among the academics. Further, a regression design was used to investigate personality related conflict management; the independent variable was EPQ-R personality traits, and the dependent variables were conflict management strategies.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The expected results are as follows; first, conflict management strategies varied across the academics because different individuals may prefer different strategy. Second, the difference among the academics may be moderated by personality to a certain degree. In more detail, neuroticism will positively correlate with appeasement strategy of conflict management so thus it should explain variability to some extent in appeasement. Further, extraversion trait will positively correlate integrating and negatively with avoiding strategy of conflict management. So thus, it will explain variability in integrating and avoiding strategy. Finally, positive correlations will be observed between psychotic level and dominating strategy of conflict management. The reason for such expectations are that previous research found similar associations between each dimension of the personality and conflict management. Also, the literature shows personality characteristics of each of these personalities seem to well fit in description of each of those conflict management strategies.

Anahtar Kelimeler : conflict, conflict management, personality, personality type, lecturer

Kaynakça

Antonioni, D. (1998). Relationship between the big five personality factors and conflict management styles. *International journal of conflict management*, *9*(4), 336-355.

Basım, H. N., Çetin, F., & Tabak, A. (2009). Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarıyla İlişkisi. *Turk Psikoloji Dergisi*, *24*(63).

Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (junior and adult)*. Hodder and Stoughton.

Kamil Kozan, M., & Ergin, C. (1999). The influence of intra-cultural value differences on conflict management practices. *International Journal of Conflict Management*, *10*(3), 249-267.

Kaushal, R., & Kwantes, C. T. (2006). The role of culture and personality in choice of conflict management strategy. *International Journal of Intercultural Relations*, *30*(5), 579-603.

Utley, M. E., Richardson, D. R., & Pilkington, C. J. (1989). Personality and interpersonal conflict management. *Personality and individual differences*, *10*(3), 287-293.

(17259) Okulda Öğrenci Refahı Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması

DENİZ GÜLMEZ NECMETTİN ERBAKAN ÜNİ.
MEHMET YAŞAR KILIÇ NECMETTİN ERBAKAN ÜNİ.
DERYA YILDIZ NECMETTİN ERBAKAN ÜNİ.
MUSTAFA YAVUZ NECMETTİN ERBAKAN ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Okul, öğrencilerin sadece akademik beceriler kazandığı bir yer olarak görülmemeli aynı zamanda öğrencilere karşılaştıkları olayların üstesinden gelmede, çevresindeki kişilerle daha fazla iletişim kurmada ve geleceğe ilişkin daha yüksek hedefler belirlemelerine yardımcı olur. Öğrenciler, zamanlarının büyük bir bölümünü okulda dersleri takip ederek, arkadaşlarıyla sosyalleşerek, öğretmenleri ve diğer okul üyeleri ile etkileşimde bulunarak geçirmektedirler. Bu anlamda okulda öğrencilerin neler hissettiği önemli görülmektedir. Öğrenci refahı, öğrencilerin mutlu ve tatmin edici bir hayat yaşamaları için ihtiyaç duyduğu psikolojik, bilişsel, sosyal ve fiziksel işlevleri ve yetenekleri ifade eder (OECD, 2017). Çocukların her yönüyle gelişimini desteklemek ve teşvik etmek okulların rolünün bir parçası olarak görülmektedir (Masters, 2004). Aristo'nun mutluluk (eudaimonia) kavramı ile ifade edilen okulda öğrenci refahı kavramı, bütüncül, çok yönlü ve değer odaklı olmalıdır. Etkili bir eğitim bilişsel ve akademik gelişimin yanı sıra öğrencilere duyuşsal ve sosyal oluşum da sağlamalıdır. Bu yönüyle öğrenci refahı, öğrencilerin kişisel, toplumsal ve akademik gelişiminin önemli bir yönü olarak görülmektedir (Clement, 2010). Bir başka tanımla ise öğrenci refahı olumlu ruh hali, dirençlilik ve benlikten memnuniyet, okuldaki deneyimler ve ilişkiler ve genel olarak yaşam ile nitelendirilen olumlu, nüfuz eden, bütüncül ve sürdürülebilir bir psikolojik durumdur. Bir öğrencinin okulda etkili akademik, sosyal ve duygusal işlev göstermesi, onun refah seviyesinin bir göstergesidir (Noble, Wyatt, McGrath, Roffey ve Rowling, 2008).

Motivasyon ve öğrenmeye katılım öğrenci refahı ve akademik gelişim için temel katkı sağlayıcılar olarak ortaya çıkmaktadır (Clement, 2010). Öğrencilerin refahını sağlama, etkili bir öğrenme ve olumlu öğrenci çıktılarını destekleyen temel bir unsurdur ve öğrenci refahı ile öğrenme arasında oldukça güçlü bir ilişki vardır. Bir öğrencinin okuldaki refah seviyesi, okuldaki yaşam doyumu, öğrenmeye katılımı ve sosyal-duygusal davranışları ile gösterilir (Noble vd., 2008). Öğrencinin okuldaki tüm yaşantılarının refahını etkileyebileceği görüşü ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda öğrencinin akademik başarısının yanı sıra bütün gelişim alanları ile ilişkili olduğu görülen öğrenci refahı okulun üzerinde düşünmesi gereken boyutlardan biridir. Okulun çıktılarını iyileştirmek için öncelikle girdilerin süreç içerisinde iyi oluşlarının sağlanması gerekmektedir.

Bu araştırma okulun bir bütün olarak ele alınıp değerlendirileceği projenin bir bölümüdür. Okulun girdisi ve en önemli unsurlarından biri olan öğrencilerin okulda refah içinde olmalarının okulun çıktılarına olumlu bir şekilde yansıyacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmada okulda öğrenci refahını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada okulda öğrenci refahını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırmada öncelikle konu ile ilgili alanyazın incelenmektedir. Öğrenci refahı, okulda refah ile ilgili alanyazın taraması yapılarak ölçekte kullanılabilecek maddeler belirlenmektedir. Okulda öğrenci refahını kapsayacak biçimde soru maddeleri yazılarak, ölçeğin soru havuzu oluşturulmaktadır. Ölçeğin taslak formunun oluşturulması aşamasında öncelikle yazılan ifadeler ön incelemeden geçirilecektir. Taslak formun hazırlanmasında Likert tipi ölçek yaklaşımı dikkate alınacaktır. Taslak ölçek formu ile ilgili uzman görüşüne başvurulacaktır. Görüşler doğrultusunda ölçeğin taslak formu uygulamaya hazır hale getirilecektir. Oluşturulan taslak ölçek formu dil ve anlatım açısından Türkçe Eğitimi alanında uzman öğretim üyeleri tarafından incelenecektir. Geribildirimlere göre taslak ölçek formu gözden geçirilerek öğrencilere uygulanacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Konya ilindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğrenciler ile çalışma yürütülecektir. Katılımcıların taslak formdaki ifadelere verdikleri cevaplar puanlanarak SPSS programına işlenecektir. Verilerin işlenmesini takiben analizler yapılacaktır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi yapılacak ve faktör yükleri belirlenecektir. Açıklayıcı Faktör Analizi ile ortaya konulan yapının doğruluğunun test edilebilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılacaktır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin sonuçlar elde edilecektir. Bu araştırma mevcut durumda alanyazın taraması ile birlikte soru havuzu oluşturma aşaması devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğrenci refahı, okulda refah, öğrenci refahı ölçeği

Kaynakça

Clement, N. (2010). Student wellbeing at school: The actualization of values in education. In *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 37-62).Springer: Dordrecht.

Masters, Geoff N. (2004). *Conceptualising and Researching Student Wellbeing*. Supporting Student Wellbeing: what does the research tell us about social and emotional development of young people? Australian Council for Educational Research. http://research.acer.edu.au/research_conference_2004/1 erişim tarihi: 10.02.2018

Noble, T., Wyatt, T., McGrath, H., Roffey, S., & Rowling, L. (2008). *Scoping Study into Approaches to Student Wellbeing: Final Report*. Brisbane, Qld.

OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III). Students' Well-Being*. PISA, Paris: OECD Publishing.

OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III) Overview. Students'Well-Being, PISA. Paris: OECD Publishing.

(17265) Lisans Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarından Beklentileri

İSMAİL EROL
NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ

İSMAİL KARSANTIK
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim, insana yapılan yatırımlar içerisinde en önemli değer olarak görülmektedir. Eğitimin hem birey hem de toplum temelinde farklı yararlar sağlamaktadır. Bireysel anlamda; refah, kültürel ve sosyoekonomik seviyelerin yükselmesine olumlu yönde etki edeceği beklenirken, toplumsal anlamda ise; sanayileşmenin önünü açan, teknolojik ve ekonomik gelişimlerin lokomotifi olarak düşünülmektedir (Woodhall, 1979; Chung, 2002). Bu bağlamda eğitimin de planlanan hedefler doğrultusunda davranış değişikliklerine öncülük etmesi beklenmektedir. İletişim hızının hızla artmasının ve küreselleşme sonucu değişen toplum dinamiklerinin özellikle üniversite öğrencilerinin gelecek hedeflerinde değişikliklere yol açtığı görülmektedir. Farklı alanlara ilgi duyma ve istihdam kaygısı sebebiyle öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına dair beklentileri de değişmekte ve artış göstermektedir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının yapısında günümüz koşullarına uygun ve öğrencilerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılayan değişiklikler yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Yükseköğretim kurumunun vizyonu ve misyonunun belirlenmesinde de en önemli paydaşlardan biri olarak görülen öğrencilerin beklentilerinin bilinmesi geleceğe yönelik belirsizliğin ortadan kalkmasını ve daha planlı bir şekilde ilerleyen nesillerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Aksi durumda ülkemiz genç nüfusunun potansiyelini etkili ve verimli bir şekilde kullanılamayacağı söylenebilir. Bu durumun hem öğrencilerin hem yükseköğretim kurumlarının hem de ülkemizin geleceğine olumsuz yansımaları olacağı açıktır (Kazu ve Özdemir, 2004). Nitekim kariyer planlamasını yapamayan veya beklentilerini karşılayamayan öğrencilerin ümitsizliğe kapılması ve ardından yoğun stres altına girdiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bu bağlamda ümitsizlik ve stresin yerini tükenmişliğe bıraktığı da görülmektedir. Ayrıca diğer önemli nokta ise kariyer planlamalarında alınan yanlış kararlardır. Öğrencilerin yaptıkları kariyer planlarının ülkenin istihdam politikaları ile de uyuşması beklenmektedir. Bunun nedeni ise öğrenciye kariyeri süresince yapılan yatırımın hem kendisine hem de ülkemize farklı boyutlarda katkı yapmasıdır. Belirlenen kariyer planına uygun şekilde hareket ederek çalışma hayatına katılmayan bireyler aynı zamanda ekonomik birer kayıp olarak görülmektedir. Diğer yandan çalışma hayatına katıldıktan sonra sürekliliğin sağlanmaması da öğretim niteliğini düşüren unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Eğitimin nihai amacının bireyde davranış değişikliklerinin oluşturulması olduğu düşünüldüğünde kişilerin geçmiş yaşantılarının yanı sıra gelecek beklentilerinin de etkili olduğu önemli görülmektedir (Adler, 1994). Yükseköğretim kurumlarının da öğrencilerin beklentilerine cevap verebilecek nitelikte planlama yapması ve öğretim elemanlarının bağlı bulundukları yükseköğretim kurumunun kültürünü geliştirecek özelliklere sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin beklentilerinin belirlenmesine yönelik yapılan mevcut araştırmanın bu alanda yeni çalışmaların yapılmasına öncülük edeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda lisans öğrencilerinin bulundukları yükseköğretim kurumlarından beklentilerinin belirlenmesi çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Lisans öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri üniversitelere yönelik beklentileri nelerdir?

2. Lisans öğrencilerinin öğrenimlerini sürdürdükleri üniversitelere yönelik beklentileri kariyer planlamalarını ne düzeyde etkilemektedir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın çalışma grubunu Namık Kemal Üniversitesi'nde bulunan 5 farklı bölümden ve 4. sınıfta bulunan 30 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Nitel çalışmalar genelleme kaygısı taşımadığından seçilen örneklemin farklı gerçekliklere ulaşılması bakımından mümkün olduğunca farklı yaşantılara sahip kişilerden oluşması önemli görülmektedir. Bu sebeple çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmanın konusunun merkezinde yer alan kişi, olay veya duruma yönelik belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamayı amaçlamaktadır (Maxwell, 1996). Araştırmaya katılan kişiler amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni uygun şekilde tasarlanmıştır. Nitel çalışmaların temel desenlerinden birisi de fenomenolojidir. Bu tür çalışmalar katılımcıların yaşantılarından kaynaklanan durumların tespitini amaçlamaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Temelde varoluşçu psikolojide yoğun bir şekilde kullanılan fenomenoloji deseni kişilerin etrafındaki gerçekliklere bakış açısını ve bu gerçekleri nasıl değerlendirdiklerini belirlemeye yardımcı olmaktadır (Wade ve Tavris, 1990). Kişilere tamamen yabancı olmayan ve anlamakta zorlandığımız durum veya olguları incelemeyi hedefleyen çalışmalarda fenomenoloji uygun bir çalışma temeli oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veri toplama aracı olarak araştırmacıların hazırladığı 6 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları ilgili literatür incelenerek oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular üzerinde alanda uzman 4 kişinin görüşleri neticesinde düzeltmeler

yapılmıştır. Bu sorular ile çalışma grubunun haricinde 5 öğrenciyle pilot çalışma yapılarak görüşme soruları hazırlık aşaması tamamlanmıştır. Veri toplama aşamasından sonra sorulara verilen cevaplar içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Veri analizi sonucunda ise elde edilen veriler kategorilere ayrılarak farklı tema ve alt temalara ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın bulguları göstermektedir ki öğretim elemanlarının öğrencilerle yakından ilgilenmesi akademik başarının yükseltilmesini sağlayan temel unsurlardan biridir. Ayrıca öğrencilerin bulunduğu yükseköğretim kurumunun fiziksel çevresi ve altyapısının da motivasyon kaynakları içinde gösterildiği vurgulanmaktadır. Katılımcıların akademik kariyer planlarına ilişkin soruya ise çoğunlukla bu konuda yönlendirilmelerin, kariyer fırsatları hakkında bilgilendirilmenin ve alanlarında mezun oldukları yükseköğretim kurumundan daha fazla insan görmelerinin akademik kariyer planlarına olumlu katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Teknolojinin hızla geliştiği bir çağda yükseköğretim kurumlarının sosyal medya kullanımını etkin bir şekilde yürütmesi ve bu şekilde mezun öğrencilerle iletişim halinde kalmasının hem mezun öğrenci hem de yükseköğretim kurumu için faydalı olacağı da çalışmanın bulguları arasında gösterilmektedir. Ayrıca araştırmanın bulguları incelendiğinde mezun öğrencilerin, mezun oldukları yükseköğretim kurumu ile etkileşim halinde olmasının hem daha güçlü bir kültür hem de yeni öğrenciler için motivasyon kaynağı olacağı görülmektedir. Son olarak yükseköğretim kurumlarının öğrenciler ile etkileşimde bulunarak sosyal ve akademik hayatlarında oldukça önemli bir yere sahip olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Kariyer planlama, beklenti, yükseköğretim

Kaynakça

Adler, A. (1994). İnsan Tabiatını Tanıma. Çev. Ayda Yörükan. Ankara: Türkiye G̈G̣ Bankası Yayınları.

Chung, Y. B. (2002). Career decision-making self-efficacy and career commitment: Gender and ethnic differences among college students. Journal of career Development, 28(4), 277-284.

Kazu, İ. Y. ve Özdemir, O. (2004). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Beklentileri (Beklenti Profili). XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic Inquiry. CA: Sage.

Maxwell, J. A. (1996). Qualitative Research Design: An Interactive Approach. California: SAGE Publications.

Wade, C. & Tavris, C. (1990). Psychology. (2nd Ed.). New York: Harper and Row Publishing Com.

Yıldırım, A. ve Sj̈mşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(17266) Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumlarında Öğretmen Olmakla ilgili Farklılıklara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bir Durum Çalışması)

EBRU OĞUZ — MSGSU

ÖZGÜR UYGUR — ANTALYA ERÜNAL SOSYAL BİLİMLER LİSESİ

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'de ortaöğretim kurumları Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre farklı amaçları gerçekleştirmek için kurulmuşlardır. Bu yönetmelikteki değişimler okulların yapısındaki değişimlerle ilgilidir. Milli Eğitim Bakanlığı Mart 2014 yılında (*Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları, 25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 37 nci maddesinin dokuzuncu fıkrasına dayanılarak 2014 yılının Aralık ayında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiştir. Özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları yönetmeliği yine 25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 37 nci maddesinin dokuzuncu fıkrasına dayanılarak hazırlanmış ve 1 Eylül 2016 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Proje okullarına atanacak öğretmenlerle ilgili genel şartlar ilgili yönetmeliğin sekizinci maddesinde belirtilmiştir).* 150 kadar ortaöğretim kurumunu "Proje Okul'u" olarak ilan etmiştir. Bu değişime öğretmenler, veliler ve öğrenciler tepkilerini dile getirmişlerdir. Akademisyenlerin danışmalık yapacağı ve proje temelli öğrenmeyi temel alan bu uygulama olumlu ve olumsuz birçok yanıyla medyaya yansımıştır. Öğrencilerin bu okullara geçişleri de diğer okullardan farklı olmuştur. Bu süreçte, okul türlerinin çoğalması ya da azalması o çağ nüfusu öğrencileri için nasıl bir anlam taşımaktadır ve eğitimde fırsat ve imkan eşitliği çerçevesinde bu okullar nasıl değerlendirilmelidir cevap aranan sorular arasındadır. Ayrıca üretilen projelerin öğrenci başarısına etkisinin ortaya konulması ve yaşam becerilerinin geliştirilmesindeki katkısının ortaya konulması da diğer önemli bir konudur. Öğretmenlerin proje üretme konusundaki isteklilikleri ve becerileri de göz önüne alınması gereken diğer bir konudur. Projelere ayrılan zamanın programı yetiştirebilme konusunda ne gibi bir etkisinin olduğu da tartışılmalıdır. Projelerin toplumsal katkısı ve öğrencilerin hayatla bağlarını kurmadaki etkileri ve kalıcı öğrenmenin sağlanması hedeflenen bu okulların toplumda eşitlik/eşitsizlik yaratıp yaratmadığı da önemlidir. Yönetici ve öğretmen ataması diğer okullardan farklı olan bu okulların etkililiğini değerlendiren bir araştırmaya rastlanılmadığından bu konunun araştırılması ve bu okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin alınması önemlidir. Bu nedenlerle bu araştırmanın amacı, Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumlarında öğretmen olmakla ilgili farklılıklara ilişkin öğretmenlerin görüşlerini tespit etmektir.

Yukarıda da belirtildiği gibi proje okullarına yönelik pek çok farklı açıklamalar yapılmıştır. Bu okulların uyguladıkları pek çok proje bulunmaktadır. Bu projelerin öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğrencilerin akademik başarılarına nasıl bir katkı sağladığı ya da bu okullarda yönetici ve öğretmen olmanın diğer okullardan nasıl farklılaştığını görmek etkililik açısından önemli olacaktır. Bu nedenle böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırmacılar, olguları doğal ortamında çalışırlar ve böylece olguları anlarlar ya da insanların onlara ne gibi anlamlar yüklediğini yorumlarlar. Nitel araştırmacılar insanların oluşturdukları anlamları kavramayla ilgilenirler. Nitel araştırmanın bu özelliklerinden dolayı bu araştırmanın yöntemi nitel'dir. Araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanacak ve görüşler içerik analizi ile ortaya konulacaktır. Araştırmanın çalışma grubu ulaşılabilen ve farklı illerde bulunan 10 proje okulu yöneticisi, 30 proje okulu öğretmeni ve 10 öğrenciden oluşmaktadır. Böylece maksimum çeşitlilik sağlanmış ve çoklu veri kaynağından yararlanılmış olacaktır. Yönetici ve öğretmenlere yöneltilecek sorular arasında bu okullarının; sisteme katkısı, öğretmenlerin mesleki gelişimleri katkısı, öğretmenlerin bu okullarda öğretmen olmakla ilgili görüşleri, öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili görüşleri ile bu okullarda yönetici olmanın avantaj ve dezavantajları otyaua konulacaktır. Ayrıca bu okulların topluma sunduğu katkı ve yapılan projelerin hayatla bağlantısının nasıl kurulduğu/kurulacağı üzerinde durulacaktır. Ayrıca bu okulların denetim sisteminde ne gibi bir değerlendirmeye tabi tutulduğuna ilişkin sorulara yanıt aranacaktır. Öğrencilere de bu okullarda öğrenci olmanın ne anlama geldiği ve gündelik yaşantılarının ve akademik başarılarının nasıl etkilendiği sorulacaktır.

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılacaktır. Böylece çoklu veri kaynağından elde edilecek veriler ışığında bu okulların bir değerlendirilmesi yapılacaktır. Durum çalışması raporlanırken okuyucunun kendini araştırmanın yapıldığı şartların içerisine koyması ve bunu zihninde yaşayabilmesi için betimlemelere yer verilmesi önerilir. Bu nedenle verilerin bu yönlü verilmesine dikkat edilecektir.

Türkiye'de ortaöğretim kurumları Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre farklı amaçları gerçekleştirmek için kurulmuşlardır. Bu yönetmelikteki değişimler okulların yapısındaki değişimlerle ilgilidir. Milli Eğitim Bakanlığı Mart 2014 yılında (*Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları, 25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 37 nci maddesinin dokuzuncu fıkrasına dayanılarak 2014 yılının Aralık ayında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiştir. Özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları yönetmeliği yine 25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 37 nci maddesinin dokuzuncu fıkrasına dayanılarak hazırlanmış ve 1 Eylül 2016 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Proje okullarına atanacak öğretmenlerle ilgili genel şartlar ilgili yönetmeliğin sekizinci maddesinde belirtilmiştir).* 150 kadar ortaöğretim kurumunu "Proje Okul'u" olarak ilan etmiştir. Bu değişime öğretmenler, veliler ve öğrenciler tepkilerini dile getirmişlerdir. Akademisyenlerin danışmalık yapacağı ve proje temelli öğrenmeyi temel alan bu uygulama olumlu ve olumsuz birçok yanıyla medyaya yansımıştır. Öğrencilerin bu okullara geçişleri de diğer okullardan farklı olmuştur. Bu süreçte, okul türlerinin çoğalması ya da azalması o çağ nüfusu öğrencileri için nasıl bir anlam taşımaktadır ve eğitimde fırsat ve imkan eşitliği çerçevesinde bu okullar nasıl değerlendirilmelidir cevap aranan sorular arasındadır. Ayrıca üretilen projelerin öğrenci başarısına etkisinin ortaya konulması ve yaşam becerilerinin geliştirilmesindeki katkısının ortaya konulması da diğer önemli bir konudur. Öğretmenlerin proje üretme konusundaki isteklilikleri ve becerileri de göz önüne alınması gereken diğer bir konudur. Projelere ayrılan zamanın programı yetiştirebilme konusunda ne gibi bir etkisinin olduğu da tartışılmalıdır. Projelerin toplumsal katkısı ve öğrencilerin hayatla bağlarını kurmadaki etkileri ve kalıcı öğrenmenin sağlanması hedeflenen bu okulların toplumda eşitlik/eşitsizlik yaratıp yaratmadığı da önemlidir. Yönetici ve öğretmen ataması diğer okullardan farklı olan bu okulların etkililiğini değerlendiren bir araştırmaya rastlanılmadığından bu konunun araştırılması ve bu okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin alınması önemlidir. Bu nedenlerle bu araştırmanın amacı, Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumlarında öğretmen olmakla ilgili farklılıklara ilişkin öğretmenlerin görüşlerini tespit etmektir.

Yukarıda da belirtildiği gibi proje okullarına yönelik pek çok farklı açıklamalar yapılmıştır. Bu okulların uyguladıkları pek çok proje bulunmaktadır. Bu projelerin öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğrencilerin akademik başarılarına nasıl bir katkı sağladığı ya da bu okullarda yönetici ve öğretmen olmanın diğer okullardan nasıl farklılaştığını görmek etkililik açısından önemli olacaktır. Bu nedenle böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Nitel araştırmacılar, olguları doğal ortamında çalışırlar ve böylece olguları anlarlar ya da insanların onlara ne gibi anlamlar yüklediğini yorumlarlar. Nitel araştırmacılar insanların oluşturdukları anlamları kavramayla ilgilenirler. Nitel araştırmanın bu özelliklerinden dolayı bu araştırmanın yöntemi nitel'dir. Araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanacak ve görüşler içerik analizi ile ortaya konulacaktır. Araştırmanın çalışma grubu ulaşılabilen ve farklı illerde bulunan 10 proje okulu yöneticisi, 30 proje okulu öğretmeni ve 10 öğrenciden oluşmaktadır. Böylece maksimum çeşitlilik sağlanmış ve çoklu veri kaynağından yararlanılmış olacaktır. Yönetici ve öğretmenlere yöneltilecek sorular arasında bu okullarının; sisteme katkısı, öğretmenlerin mesleki gelişimleri katkısı, öğretmenlerin bu okullarda öğretmen olmakla ilgili görüşleri, öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili görüşleri ile bu okullarda yönetici olmanın avantaj ve dezavantajları otyaua konulacaktır. Ayrıca bu okulların topluma sunduğu katkı ve yapılan projelerin hayatla bağlantısının nasıl kurulduğu/kurulacağı üzerinde durulacaktır. Ayrıca bu okulların denetim sisteminde ne gibi bir değerlendirmeye tabi tutulduğuna ilişkin sorulara yanıt aranacaktır. Öğrencilere de bu okullarda öğrenci olmanın ne anlama geldiği ve gündelik yaşantılarının ve akademik başarılarının nasıl etkilendiği sorulacaktır.

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılacaktır. Böylece çoklu veri kaynağından elde edilecek veriler ışığında bu okulların bir değerlendirilmesi yapılacaktır. Durum çalışması raporlanırken okuyucunun kendini araştırmanın yapıldığı şartların içerisine koyması ve bunu zihninde yaşayabilmesi için betimlemelere yer verilmesi önerilir. Bu nedenle verilerin bu yönlü verilmesine dikkat edilecektir.

Proje okullarının Türk milli eğitim sistemi içerisindeki yeri ortaya konulduktan sonra, yönetici, öğretmen ve öğrenci gözünden bu okulların değerlendirilmesi, bu okulların güçlü ve zayıf yanlarının neler olduğu verilmeye çalışılacaktır. Üretilen projelerin topluma katkısı ve projelerin öğrencilerin düşünme becerileri ile akademik başarılarına etkisi de tartışılacaktır.

Üretilen projelerin ya da etkinliklerin öğretmenlere ve yöneticilere getirdiği iş yükünün nasıl değerlendirildiği ve eğitim programlarına etkisi de ortaya konulacaktır. Bu iş yükü bazı öğretmenlerde ve yöneticilerde iş doyumunu artıran ya da düşüren bir etkisye sahip olabilir.

Bu araştırmayla çalışma grubundaki katılımcıların görüşlerine göre medyaya yansıyan haliyle proje okullarının yani "Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumlarının" değerlendirilmesi yapılacaktır. Ayrıca proje temelli okulların öğrenci başarısına etkisi de ortaya konulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Proje okullarının Türk milli eğitim sistemi içerisindeki yeri ortaya konulduktan sonra, yönetici, öğretmen ve öğrenci gözünden bu okulların değerlendirilmesi, bu okulların güçlü ve zayıf yanlarının neler olduğu verilmeye çalışılacaktır. Üretilen projelerin topluma katkısı ve projelerin öğrencilerin düşünme becerileri ile akademik başarılarına etkisi de tartışılacaktır.

Üretilen projelerin ya da etkinliklerin öğretmenlere ve yöneticilere getirdiği iş yükünün nasıl değerlendirildiği ve eğitim programlarına etkisi de ortaya konulacaktır. Bu iş yükü bazı öğretmenlerde ve yöneticilerde iş doyumunu artıran ya da düşüren bir etkisye sahip olabilir.

Bu araştırmayla çalışma grubundaki katılımcıların görüşlerine göre medyaya yansıyan haliyle proje okullarının yani "Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumlarının" değerlendirilmesi yapılacaktır. Ayrıca proje temelli okulların öğrenci başarısına etkisi de ortaya konulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Proje, Proje Okul, Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumu, Öğretmen, Farklılık

Kaynakça

Ayan, M. (2012). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersi akademik başarı düzeyine etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 10(1), 167-183.

Ayaz, M. F., ve Söylemez, M. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının türkiye'deki öğrencilerin fen derslerindeki akademik başarılarına etkisi: bir meta-analiz çalışması. Eğitim ve Bilim. 40(178). 255-283.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. Edt: S. Turan). Nobel Yayınevi.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program Ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.

Özensoy, A. U. (2017). Proje tabanlı öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersinde başarıya etkisi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 5(9). 165-175

Vatansever-Bayraktar, H. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 8 (37).

(17286) Öğretmenlerde Örgütsel Adalet Algısı ile İşe Duyulan İlgi Arasındaki İlişki

MUHAMMED TURHAN FIRAT ÜNİVERSİTESİ
YUSUF CELAL EROL FIRAT ÜNİVERSİTESİ
MURAT DEMİRKOL FIRAT ÜNİVERSİTESİ
TUNCAY YAVUZ ÖZDEMİR FIRAT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Adalet, hak edene hakkının verilmesi ve haklının hakkının korunması olarak tanımlanabilir ve insanoğlunun insana layık bir biçimde yaşayabilmesi için en önemli gerekliliklerdendir. Örgütsel yaşamda da, işgörenler, haklarının verilmesi ve korunmasını ve dolayısıyla çalıştıkları ortamın adaletli olmasını ve kendilerine adaletli davranılmasını beklemektedirler. Örgütsel adalet, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için önemli bir faktördür. Örgütsel adalet, örgütsel kaynakların dağıtımında, bu dağıtım kararlarını belirleyen prosedürlerde ve prosedürlerin uygulanmasında ve bu prosedürlerin uygulanması esnasında gerçekleşen kişiler arası ilişkilerin nasıl olması gerektiği ile ilgili kurallar ve sosyal normlar bütünüdür (Çakmak, 2005). Örgütsel adalet, işgörenin iş tutumlarını ve örgüt içerisindeki sosyal iletişim kalitesini de etkilemektedir ve örgütlerin fonksiyonlarının etkin olarak yerine getirilmesi için bir gerekliliktir (Greenberg, 1990). Eğitim örgütleri olan okullarda ise, adaletli uygulamalar olmazsa, öğretmenlerin birbirlerine ve okula güven duyması beklenemez (Çelik ve Gürsel, 2017). İşgörenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek olması, örgüt amaçlarını daha çok benimsemelerine ve örgütle kendilerini özdeşleştirmelerine yardımcı olur. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, iş doyumları ile pozitif yönde ilişkilidir ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları iş doyumlarının %18'ini yordamaktadır (Çelik ve Gürsel, 2017).

İşe duyulan ilgi ise, mevcut işi tanımlayan bir inançtır ve işin şimdiki ihtiyaçlarını ne kadar tatmin edebileceğinin bir fonksiyonu olma eğilimindedir (Kanungo, 1982) ve işgörenin psikolojik olarak işine verdiği önem ile ilgilidir (Lawler ve Hall, 1970). Çalışanların örgütsel adalet algıları, işlerine duydukları ilgi ile ilişkili olabilir. Çalışanların, işyerlerinde örgütsel adaletin sağlandığını düşünmelerine, işine verdiği önemin artmasını sağlayabilir.

Yurtiçi literatürde örgütsel adalet ile işe duyulan ilgi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt dışı literatürde de bu konu il ilgili oldukça sınırlı sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. Sınırlı sayıdaki çalışmada da, örgütsel adaletin, çalışanların işe yabancılaşma (Hosseinzadeh, Nazem ve Eimani, 2014) ve işten ayrılma niyetleri (Örücü ve Özafşarlıoğlu, 2013) ile negatif yönde ve örgütsel adaletin işe duyulan ilgi ile pozitif yönde ilişkili olduğu göze çarpmaktadır (Saufi, Kojuri, Badi ve Agheshlouei, 2013). Çalışanların örgütlerinde adalet olduğunu algılaması işten ayrılma niyetini azaltmaktadır. Kim ve Park (2006), hemşireler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, örgütsel adaletin, işe duyulan ilginin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve işe duyulan ilgi ile ilgili varyansın % 37,5'ini açıkladığını belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada da, örgütsel adaletin, içsel motivasyon ile işe duyulan ilgi arasındaki ilişkide aracı değişken olarak rol aldığı belirtilmiştir (Fang, 2011).

Araştırma Yöntemi

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş korelasyonel bir çalışmadır. İlişkisel tarama yönteminde, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı ve varsa derecesi ortaya konmaya çalışılır. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının işe duyulan ilgi düzeyleri ile ilişkisi araştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma, Elazığ ili merkez ilçe sınırları içerisinde görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Bu amaçla, tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 390 öğretmenden veri toplanmıştır. Örnekleme dâhil olan öğretmenlerin 265'i erkek (%67,9), 125'i kadındır (%32,1). Öğretmenlerin yaş ortalaması 34,17 ve mesleki deneyimlerinin ortalaması 10,55 yıldır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Örgütsel Adalet Ölçeği ve İşe Duyulan İlgi Ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel Adalet Ölçeği Hoy & Tarter (2004) tarafından geliştirilen ve Taştan ve Yılmaz'ın (2008) Türkçe'ye uyarladıkları tek boyutlu "Örgütsel Adalet Ölçeği"dir. Örgütsel Adalet Ölçeği 5'li likert tipinde ölçeklendirilmiş 10 maddelik bir ölçektir. Araştırmanın verileri üzerinde yapılan analizlerde ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha=.934 olarak hesaplanmıştır. İşe Duyulan İlgi Ölçeği Kanungo (1982) and Lawler and Hall (1970) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçe'ye uyarlanan 3 maddelik bir ölçektir. Bu ölçek, 5'li likert tipinde ölçeklendirilmiş 3 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından yapılan analizlerde ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpa=.854 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde yüzde, frekans, ortalama, t-testi, korelasyon ve regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

Çalışmada, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, işlerine duydukları ilgi ve bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Örgütsel adalet, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için anahtar görevi görmektedir. Çalışanların işlerine duydukları ilgi ise, işleriyle bütünleşmelerine yardımcı olmaktadır. Elazığ ilinde gerçekleştirilen çalışmada, 390 öğretmen ile örneklem oluşturulmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel adalete ilişkin algılarının "Katılıyorum" düzeyinde, olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin işe duyulan ilgi düzeylerinin ise "Kısmen" katılıyorum düzeyinde değerlendiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarıyla işe duyulan ilgi düzeyleri arasında aynı yönde, anlamlı ve zayıf bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini severek yapmaları ve hayatlarının önemli bir parçası olarak görmesinde örgütsel adaletin önemli bir rolü bulunmaktadır. Okul içindeki yönetsel eylemlerin adil bir şekilde yapılması, yöneticilerin tüm öğretmenlere eşit mesafede olması, çıkarların dağıtılmasında adalet ilkesinin gözetilmesi öğretmenlerin iş tutumlarına olumlu yansıyacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel adalete ilişkin algıları "Katılıyorum" ve işe duyulan ilgi düzeyleri"Kısmen" katılıyorum düzeyindedir. Yapılan korelasyon analizinde öğretmenlerin örgütsel adalet algılarıyla işe duyulan ilgi düzeyleri arasında aynı yönde, anlamlı ve zayıf bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($r=0.271$; $p<0.01$). Regresyon analizinden elde edilen bulgulara göre ise; demografik değişkenlerin etkisi çıkarıldıktan sonra öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının, işe duyulan ilgi düzeylerine ilişkin varyansın %7.7'sini açıkladığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel adaletin gerçekleşme düzeyini kısmen yeterli gördükleri ve öğretmenlerin işe duyulan ilgilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarıyla, işe duyulan ilgi düzeyleri arasında aynı yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerde örgütsel adalet algısı işe duyulan ilgilinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini severek yapmaları ve hayatlarının önemli bir parçası olarak görmesinde örgütsel adalet oldukça önemlidir. Okul içindeki yönetsel eylemlerin adil şekilde yapılması, yöneticilerin tüm öğretmenlere eşit mesafede olması, çıkarların dağıtılmasında adalet ilkesinin gözetilmesi öğretmenlerin iş tutumlarına olumlu yansıyacaktır.

Anahtar Kelimeler : Örgütsel adalet algısı, İşe duyulan ilgi, Öğretmen.

Kaynakça

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

Çakmak, K. (2005). *Performans değerlendirme sistemlerinde örgütsel adalet algısı ve bir örnek olaya çalışması.*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Fang, T. (2011). *The Effect of Leadership, Work Motivation on Job Involvement: The Moderate Effect of Organizational Justice*, Unpublished Master Thesis, National Sun Yat-sen University, Institute of Human Resources Management.

Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of management, 16*(2), 399-432.

Gürsel, M. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve iş doyumları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 4*(7), 41-64.

Hosseinzadeh, A., Nazem, F. & Eimani, M. N. (2014). Investigating the factors affecting the employees' job alienation in District 2 of Islamic Azad University. *Bulletin of Environment, Pharmacology and Life Sciences, 3*(1), 6-10.

Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management, 18*, 250-259.

Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, *67*, 341-349.

Kim, M. S. & Park, Y. B. (2006). The influence of organizational justice on job involvement and organizational commitment perceived by nurses. *Journal of Korean Academy of Nursing Administration, 12*(1), 32-40.

Lawler, E. E., & Hall, D. T. (1970). Relationship of job characteristics to job involvement, satisfaction, and intrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology, 54*, 305-312.

Örücü, E. ve Özafşarlıoğlu, S. (2013). Örgütsel adaletin çalışanların işten ayrılma niyetine etkisi: Güney Afrika Cumhuriyeti'nde bir uygulama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (10)*23, 335-358.

Saufi, M. A., Kojuri, M. A. S., Badi, M., & Agheshlouei, H. (2013). The impacts of organizational justice and psychological empowerment on organizational citizenship behavior: The mediating effect of job involvement. *International Journal of Research in Organizational Behaviour and Human Resource Management*, 1(3), 116-135.

Taştan, M. ve Yılmaz, K. (2010). Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet ölçeklerinin Türkçe'ye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim, 33,* 150.

(17311) Eğitim Yönetiminde Pozitivizm Saplantısı ve Natüralist Bağdaşımcılık

DURAN MAVİ

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Bilginin test edilerek doğrulanmasını amaçlayan, eğitimi bilimleri de dâhil olmak üzere tüm bilimsel alanlarda 1940'lardan itibaren etkisini hissettiren pozitivizm, eleştirel kuramın bilimsel anlayışıdır (Özdemir, 2011). Bir dönem bilimin kendisi olarak da algılanan bu anlayış, ilerleyen yıllarda kendi doğal/sosyal ortamlarında dahi kısıtlayıcı olmakla eleştirilmiştir. 1970'lerden itibaren bu eleştiriler daha yüksek sesle ifade edilmeye başlanmıştır (Özdemir, 2017, s. 288). Epistemik bakımdan bu anlayışa muhalefet edenler sosyal olguların sübjektif yapısının hesaba katıl(a)madığını, bu durumun da doğasında karşı etki bulunan yönetim bilimini sekteye uğrattığını ileri sürmüşlerdir (Evers ve Lakomski, 1996; Greenfield, 1974). Bu noktada Evers ve Lakomski tarafından postpozitivist bir bakış açısıyla ortaya konan *natüralist bağdaşımcılık (naturalistic coherentism)*, eğitim yönetimi alanında dikkatleri üzerine çeken, alternatif ve sıradışı bir yaklaşım halini almıştır.

Natüralist Bağdaşımcılık

Evers ve Lakomski, eğitim yönetimini pozitivizme saldıran uzun süreli entelektüel marjinalliğin ardından popülerlik kazanan öznellik ile eleştirel teorinin sınırlılıkları konularını post-pozitivist teori üzerinden ele almaya çalışmaktadır. Yazarlar mevcut durumdaki teorisyenlerin aksine yorum/kritik yapmanın, fenomenleri açıklamayı kolaylaştırdığını iddia etmektedir. Salt pozitivizm dışı, yeni nesil perspektifleri bilim çevrelerince *geniş ve entelektüel bir soyağacından beslenmekte olan girişimler*arasında kabul edilmektedir. Evers ve Lakomski eğitim bilimlerinin bireysellik, yorumlamanın rolü, politika, cinsiyet ve kültür gibi yumuşak karınlarını işaret ederek pozitivizme alternatif olabilecek bir eğitim yönetimi yaklaşımı geliştirmeye çalışmışlardır (Oplatka, 2016).

Evers ve Lakomski'ye göre pozitivizm ile eğitim yönetimi arasında belirgin bir tutarsızlık söz konusudur. Pozitivizm, eğitim yönetiminin doğasında olan insan sübjektifliğini, sosyal ve politik mevcudiyeti kucakla(ya)mamaktadır. Pozitivist araştırma ve bilgi geliştirme yöntemleri eğitim yönetimi uygulamaları için engelleyicidir. Bu bakımdan pozitivizm ile eğitim yönetimi bilimi uygulamaları bir doku uyuşmazlığı içindedir (Evers ve Lakomski, 1996).

Gözlem, Teori ve Pratik

Pozitivist gelenek anında bilgi formuna dayanmaktadır. Bu dayanıklık duyusal verileri, birinci elden raporları ve doğrudan gözlemsel birikimleri içermektedir. Ancak eğitim yönetimi anlık bilgileri içer(e)mez. Bu durum da liderlik ya da örgüt gibi doğrudan, kolayca gözlemlenemeyen olguları eğitim yönetimi açısından bir soruna dönüştürebilmektedir (Hill, 2007).

Evers ve Lakomski eğitim yönetiminde teorinin; yönetici uygulamalarına rehberlik etmesi, gerekçeler ilişkin bilgi sağlaması ve yönetimin doğasını betimlemesi gerektiğini savunmaktadır. Eğitim yönetiminde uygulanmanın ise inançlar, etik ve kültürel etkiler ispatlara gitmek için kullanılması şart olan sübjektif araçlar olduğunu öne sürmektedir. Bu yüzden gözlemler sübjektif yorumlamalardan etkilenen teorileri temel almalıdır (Oplatka, 2016). Deneyimin uygulamadaki rolü pozitivizm yüzünden tam olarak belirlenemeyebilmektedir. Ancak -ister doğrudan olsun isterse videoskopik kayıtta olduğu gibi dolaylı olsun- gözlem durumların işleyişini ve yapısını tanımlama olanağı sunmaktadır. (Özsoy, Ünal, Özdemir, Buyruk ve Demir, 2011).

Değerler

Pozitivizmde değerleri hesaba katmayan bir bakış açısının ön plandadır (Özdemir, 2017). Bu durum gerçekler, olgular ve değer arasındaki farkı bulanık kılabilmektedir. Bu yüzden doğal bilimlerin sosyal konuları açıklamada uygun olmadığını söylemek isabetli bir tespit olabilir. Evers ve Lakomski'ye göre (1996) değerler ve olgular arasında bir ayrım olduğunu söylemek pek mantıklı değildir çünkü ikisi de bütünsel bir zihinsel sürecin parçasıdır. Eğitim yönetimi alanı da olgularla yüklüdür. Bu yüzden eğitim yönetiminin *değerlerle dolu* olduğu ve bu değerlerin olguların oluşumunda esaslı roller oynadığı söylenebilir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar araştırmacıların verileri irdeledikten sonra yeni anlamlar yakaladığı, ortaya koyduğu teknikleri içerir. Mevcut birikimin ele alınmasına ve durumun betimlenmesine de yardımcı olarak genellemeler, taskonomiler üretmeye yararlar (Neuman, 2017). Ayrıca nitel

çalışmalar hazihazırdaki araştırma yöntemleriyle açıklanması zor olan durumların izah edilmesinde önemli kolaylıklar sağlarlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Evers ve Lakomski tarafından ortaya konan natüralist bağdaşımcılık yaklaşımının ifade, anlaşı ve açıklamasındaki güçlük araştırmada araştırmada nitel yöntem benimsenmesini tetiklemiştir. Nitel yöntemlerden döküman analizi, araştırılması düşünülen konuya ait yazılı materyallerin ele alınmasıyla gerçekleştirilir. Her ne kadar incelenen dökümanların yanlı olma ihtimali bulunsa da (Merriam, 2013) verilerin sentezlenmesine yardımcı olan bir teknik olması (Yıldırım ve Şimşek, 2013) felsefi yönüyle dikkat çeken bu çalışmada ilgili tekniğin tercih edilmesine neden olmuştur.

Araştırmada başta Evers ve Lakomski'ye ait olanlar olmak üzere konuyla ilgili yurt içi ve dışı eserler ele alınmıştır. Uygulanan döküman analizinin ardından bir dizi içerik analizi çalışması gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler belirli başlıklar altında bir araya getirilmiş, okuyucular ve araştırmacılar için bütünlük arz edecek, anlamlı bir şekle sokulmuştur. Bu işlemler sırasında nitel bakışın özüne sadık kalınarak kavramlar ve aralarındaki ilişki mümkün olduğu kadar berraklaştırılmış (Merriam, 1998) bu yolla çalışmanın içerdiği felsefi-düşünsel hava somutlaştırılmıştır.

Epistemolojik açıdan bilgi, gerekçelendirilmiş doğrulardır (Güntekin, 2014). Bu doğruların belirli standartlara uyma zorunluluğu vardır. Çünkü bilimsel zincir her inancın kendisine dayandırılan öncüllerin gerekçelendirilmesiyle oluşturulmaktadır. Aksi takdirde üretilen bilgi geçersiz ve yanlış kabul edilmektedir.

Tarih boyunca merkezdeki verilerin çevredekilerden daha çok kabul gördüğü ve yeniliğe, değişime daha az uğradığı bilinmektedir. Odaktaki teorilerin, birikimlerin araştırmacılar tarafından –kolaylık ve zaman sağladığı için– sorgulanmaksızın doğru kabul edilmesi, bir temel olarak görülmesi mevcut birikimin muğlak hale gelmesine ve yer yer dogmalaşmasına neden olabilmektedir (Hill, 2007). Bu durum da yaslanılan, dayanak kabul edilen bilgilerin geçerliğini, güvenirliğini tartışmalı hale getirebilmektedir.

Bilginin pozitivist yöntemlerle elde edilmesini tasvip eden ve *Frankfurt Okulu*'nun önde gelen isimleriyle popülerlik kazanan *eleştirel kuram,* eğitim alanındaki çalışmaları da önüne katarak II. Dünya Savaşı'nı takip eden yıllarda egemen bilimsel görüş haline gelmiştir. Çeşitli zamanlarda ve mekanlarda bu benimseyişe karşı çıkanlar olmuştur; fakat 20. yy.'ın son çeyreğinde eleştiriler daha güçlü ve sürekli bir hal almaya başlamıştır. Öyle ki Greenfield (1974), bu anlayışın yönetim bilimini baltaladığını belirtmiştir.

Evers ve Lakomski'nin post pozitivist bir bakış açısıyla ortaya koyduğu *In Knowing Education* (1991) adlı çalışması yukarda bahsi geçen konuyu dikkat çekici ve sıradışı bir düzeye taşımıştır. Yazarlar, eğitim yönetimi alanındaki epistemik tekniklerin ihtiyaçlara tam olarak cevap veremediğini ve geleneksel kaldığını öne sürerek alternatif bir yaklaşım ortaya koymuşlardır (Özdemir, 2017, s. 295). Yazarlar adını *natüralist bağdaşımcılık (naturalistic coherentism)* koydukları bu girişimle Habermas'ı dahi yer yer bilimsellikten uzaklaşmakla eleştirmişlerdir (Burges ve Newton, 2014).

Kökenleri *nasıl biliriz* sorusunda gizli olan *temelcilik (foundationalism),* gerekçelendirme ve yaslama merkezli bir görüştür (Habl, 2011). Evers ve Lakomski yaklaşımlarında temelcilik yerine *bağdaşımcılığı (coherentism)* referans kabul etmektedir (Özdemir, 2017). Ayrıca yazarlar bilimin, pozitivizmin kendisi olduğunu reddetmektedir (Özdemir, 2018). Bağdaşımcı anlayışa göre bilginin bütünsel bir bakış açısı taşıması ve ilişki içinde bulunduğu sistemlerle ve verilerle uyumluluğu/tutarlılığı asıldır (Evers ve Lakomski, 2008). Evers ve Lakomski'ye göre (1991) natüralist tutarlılık yaklaşımı okullarda uygulamaya koymak için iki sebepten dolayı uygundur: (I)İnsan bilincine ait bilimsel teorileri kullanır, (II)sosyal teorilerin doğal teorilerle olan uyumluluğunu göz önünde bulundurur. Ayrıca liderlik dağılımını mümkün kılar ve liderliğin sorgulanmasına izin verir.

Uygulama ve teori birbirinden farklı formlar olarak algılanabilmektedir. Ancak teorik bilgi olmadan uygulama bilgisinin varlığı, epistemolojik bütünsellik açısından pek mümkün değildir. Pozitivizm teori ve gözlem arasında bir ayrım olduğu anlayışını korumaktadır. Bu ayrımın savunulabilir aynı yoktur çünkü her gözlem bir teoriden etkilenir ve yorumlara açık durumdadır. Hiçbir gözlem teoriden bağımsız değildir.

Alanının sembol isimlerinden Greenfield (1974) eğitim bilimlerinin insan ve insana ait değerlerden ayrı düşünülmesinin mümkün olmadığını belirtmektedir. Evers ve Lakomski'ye göre olgular ve değerler, objektiflik ve sübjektiflik, teori ve pratik arasındaki bu tartışmalar natüralist bağdaşımcılık bakımından birer çeşitlilik ögesidir ve birbirinden ayrılmaması gereken parçalardır (Burges and Newton, 2014). Organizasyonlar insan ilişkilerinin gerçek şablonlarıdır. Organizasyonlardaki patolojik unsurlar bireyler, organizasyon ve toplum arasındaki sorunlar yüzünden gerçekleşir. Bu yüzden bu durumlar özenle incelenmelidir.

Marksizm, faşizm, radikalizm… her anlayışın standartları mevcuttur. Evers ve Lakomski tarafından süper-ampirik erdemler olarak adlandırılan kriterler ise natüralist bağdaşımcılık yaklaşımının gerekçesi ve mihenk taşıdır. Yaklaşım basitlik, iç tutarlılık, bulgulara dayanıklık ve açıklayıcı gücü kendisine kriter olarak belirlemiştir. Buna karmaşıklık, akışkanlık, çeşitlilik de eklenebilmektedir. Tüm bilimsel ve örgütsel teoriler bu veri setine göre ele alınabilir. Evers ve Lakomski'ye göre bu kriterler sübjektiflik içeren teorilerin de bilimsel bir yaklaşımla ele alınmasını sağlayabilir (Burges ve Newton, 2014).

Pek çok epistemolojik yaklaşım öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini içeren modelleri vardır. Evers ve Lakomski de eğitim yönetimi alanındaki bilgileri bir modelle konseptualize etmeyi ve doğal bilimlerle uyumlu hale getirmeyi amaçlamaktadır. Yazarlar insan beynini bilgisayar sistemine benzeten bilişsel şablonların zihnin işleyiş yapısını aşırı basitleştirdiğini öne

sürmektedir (Evers ve Lakomski, 2015). Bu bağlamda *nöral ağlar*a –yani snaptik bağlantılara- dayanan *Materyal Zihin Modeli*'ni ileri sürerek kullanmasını önermektedirler. Evers ve Lakomski bu yolla modellerini güçlendirdiklerini de dile getirmektedir (Evers ve Lakomski, 1996; 2015).

Nöral ağların ve fiziksel beynin rolünün ele alındığı model, öğrenme sırasında gelişen sinirsel şemaları içermektedir. Evers ve Lakomski bu şemaların çevreden aldıkları geri bildirimlerin baskısı altında olduğundan kendilerini sürekli güncelledikleri ve belirli kuralları takip etmediklerini belirtmişlerdir. Onlara göre organizasyonel öğrenmelerin de kaynağı bu nöral ağlara dayalı bireysel ve grupsal öğrenmelerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada pozitivizmin karşısında bir antitez niteliği taşıyan natüralist bağdaşımcılık anlayışı resmedilmiştir. Ayrıca eleştirel kuramın, eğitim bilimlerinin bir akademik alan olma yönündeki çabalarının arttığı dönemlerde kendisini belirgin şekilde hissettiren eğilimleri belirginleştirilmeye çalışılmıştır. Eğitim yönetimi alanını ilgilendiren insancıl detayların bir kenara bırakılmasına dönük eleştiriler dile getirilmiştir.

Evers ve Lakomski, pozitivizm gözlüğü ile eğitim yönetimini ele almanın bir talihsizlik olacağını ifade etmiştir. Eleştirilerini natüralist bağdaşımcılık kuramı ile bir adım daha ileri götüren yazarlar, temelcilik anlayışına dayalı perspektifin eğitim yönetiminin doğasında eğreti durduğunu dile getirmişlerdir. *Pozitivizm=bilim* görüşünü de reddeden yazarlar değerlerin ve olguların bir kenara bırakılamayacağını savunmuş, bu ikilinin bütünleşik bir hal taşıdığını beyan etmişlerdir. Yazarlar mevcut yapının eğitim yönetimini dil, kültür, etik gibi temel konuları ele almaktan alıkoyduğu da belirtmişlerdir. Evers ve Lakomski tarafından ortaya konan çalışmaların teorik ve pratik arasındaki bağdaşımı artıracağı, eğitim yönetiminin beşeri yönünü güçlendireceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim yönetimi, Evers ve Lakomski, natüralist bağdaşımcılık, epistemoloji, değer.

Kaynakça

Burgess, D. ve Newton, P., (2014). *Educational administration and leadership: theoretical foundations (routledge research in educational leadership) (1st ed.).* Londra: Taylor & Francis Ltd.

Evers, C. W. ve Lakomski, G. (1991) *Knowing educational administration*. Oxford: Pergamon Press.

Evers, C. W. ve Lakomski, G. (1993). Justifiying educational administration. *Educational Management and Administration, 21*(3), 140-152.

Evers, C. W. ve Lakomski, G. (1996). *Postpositivist conceptionsof science in Educational administration: an introduction. Educational Administration Quarterly, 32*(3), 341-343.

Evers, C. W. ve Lakomski, G. (2008). *Doing educational administration*. United Kingdom: Emerald Group Publishing Ltd.

Evers, C. W. ve Lakomski, G. (2015). Naturalism and educational administration: new directions. Educational Philosophy and Theory, 47, 1-18.

Greenfield. T. B. (1974). Theory in the study of organizations and administrative structures: A new perspective. *Paper presented at the Annual Meeting of the International Intervisitation Programme on Educational Administration, Bristol, England.*

Gültekin, A. C., (2014). Çağdaş epistemolojide temelci yaklaşıma getirilen eleştiriler ve dışsalcı çözümler. *Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar, 7*(2), 43-61.

Habl, J. (2011). Problem of Epistemological Foundationalism [Electronic version]. *Paideia: Philosophıcal E-Journal Of Charles Unıversity, 4*(8), 1-14.

Hill, A. L. (2007). Knowing schools as organisations: a naturalistic theory of knowledge. *Postgraduate Journal of Education Research, 8*(1), 88-101.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber.* Çev. Ed.: Selahattin Turan. Ankara: Nobel.

Neuman, W. L. (2017). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nitel ve nicel yaklaşımlar (I).* Çev.: Sedef Özge. Yayın Odası: Ankara.

Oplatka, I. (2014). *Eğitim yönetiminin mirası.* Ankara: Pegem Akademi.

Özsoy, S., Ünal, L. I., Özdemir, Y., Buyruk, H. ve Demir, N. (2011). *Türkiye'de eğitim bilimci olmak: bir kimlik araştırması.* Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, M. (2017). Eğitim Yönetiminde Epistemik Bunalımın Arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23*(2), 281-304.

Özdemir, M. (2018). Eğitim Yönetiminde Geleneksel Bilim Eleştirisi: Evers ve Lakomski'nin Natüralist Bağdaşımcı Epistemolojisi Üzerine Düşünceler.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.

(17389) Öğrenci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin İletişim Becerileri

DERYA YILDIZ NECMETTİN ERBAKAN ÜNİ.
DENİZ GÜLMEZ NECMETTİN ERBAKAN ÜNİ.
MEHMET TURGUT NECMETTİN ERBAKAN ÜNİ.
MUSTAFA YAVUZ NECMETTİN ERBAKAN ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

İletişim kavramı Türk Dil Kurumu Sözlüğünde; "Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon" 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 Igbal, 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.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada karma desen kullanılacaktır. Bir araştırmada nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanabilecek karma desen, araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlar (Creswell, 2003). Çalışmada nicel veriler "Öğretmen İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" ile öğrencilerin bir önceki derslerine giren öğretmenlerini değerlendirmeleriyle elde edilecektir. Nitel veriler ise öğrencilerin öğretmenlerinin iletişim becerileri ile ilgili görüşlerini detaylandırabilecekleri açık uçlu sorular aracılığıyla toplanacaktır. "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. Açık uçlu soruların hazırlanmasında alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Aşağıda soru örnekleri yer almaktadır:

Öğretmeninizin sizinle daha etkili iletişim kurması için önerileriniz nelerdir?

Öğretmeniniz sınıfı nasıl yönetiyor? Örneğin; sınıfta istenmeyen bir davranış olduğunda ne yapıyor?

Öğretmeninizin başarılı ya da başarısız öğrencilere karşı tutumu ve davranışları nasıldır?

Öğretmeninize bir sorununuzu anlattığınızda sizi nasıl karşılar?

Ses kayıt cihazıyla kaydedilen nitel veriler araştırmacılar tarafından kategorilere ayrılarak temalandırılacak ve içerik analizi yöntemiyle incelenecektir. Nicel veriler SPSS paket programı ile analiz edilecektir.

Araştırmanın nitel boyutunda 10 kız 10 erkek öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenci ile görüşülecektir. Nicel boyutundaki çalışma grubunu ise Konya merkezdeki ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Öğrenci değerlendirmelerine göre öğretmenlerin iletişim becerilerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma desen kullanılacaktır. Öğrencilerden bir önceki derslerine giren öğretmenlerini düşünerek "Öğretmen İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği"ni doldurmaları ve açık uçlu olarak hazırlanan soruları cevaplamaları istenecektir. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesiyle eksik olan yönler ortaya konulacak ve eğitim ortamlarındaki iletişimin daha etkili hale gelmesi için önerilerde bulunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

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. Veriler "Öğretmen İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" ve açık uçlu sorular aracılığıyla toplanacaktır. Öğrencilerden bir önceki derslerine giren öğretmenlerinin iletişim becerilerini değerlendirmeleri istenecektir. Böylece öğrencilerin bakış açısı ile öğretmenlerin iletişim becerileri değerlendirilmiş olacak, sınıf ortamında öğretmenlerin nasıl iletişim kurdukları tespit edilmiş olacaktır. Açık uçlu sorular vasıtasıyla öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenlerinin sergiledikleri davranışlarla ilgili fikirleri öğrenilecek ve öğrenci görüşlerine göre iletişim ortamının niteliği irdelenecektir. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesiyle eksik olan yönler ortaya konulacak ve eğitim ortamlarındaki iletişimin daha etkili hale gelmesi için önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : İLETİŞİM BECERİSİ, ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ

Kaynakça

Bıçakçı, İ. (2003). İletişim ve halkla ilişkiler: Eleştirel bir yaklaşım. MediaCat Kitapları.

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.

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. ve Igbal, Z. (1997). "Tensions in teacher training for school effectiveness the of Pakistan," School Effectiveness and School İmprovement. 8,2: 254-266.

Fidan, M. & Küçükali, R. (2014). İlköğretim kurumlarında yöneticilerin iletişim becerileri ve örgütsel değerler. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4(1), 317-334.

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.

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.

Şahin, F. Y. (1998). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. Eğitim ve Bilim, 22(110), 12-19.

Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a85acc4cf5a45.60917001

Yıldız, D., Kılıç, M. Y., & Yavuz, M. "Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" Geliştirme Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *6*(1), 48-67.

Yılmaz, İ., & Çimen, Z. (2017). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının İletişim Beceri Düzeyleri, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 10(3), 3-14.

(17425) Öğretmenlerde Duygusal Emek ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki

UĞUR AKIN
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Örgütler, çalışanların hizmet alanlarla ilişkilerini düzenleyici birçok kural belirlemekte ve çalışanlardan bu kurallara uygun davranışlar sergilemelerini beklemektedir. Hochschild, (1979), bu kurallardan bir kısmının da duygularla ilgili olduğunu belirtmiş ve bunları hissetme kuralları (feeling rules) olarak isimlendirmiştir. Bu kurallara uymak üzere gösterilen çaba da bir tür emek olarak kendisini göstermekte ve Ashforth ve Humprey'in (1993) belirttiği gibi duygusal emek (emotional labor) olarak adlandırılmaktadır. Bir çağrı merkezi çalışanı ya da bir hostes, hizmet alanların her türlü talebine anlayışla yaklaşabilmeli, gülümsemeli ve sinirlenmemelidir. Bir doktor ya da hemşire hastalara içtenlikle yaklaşabilmeli, onlardan tiksinmemelidir. Benzer biçimde bir öğretmen de öğrencilerini sevebilmeli, onlara şefkatle bakabilmeli, kimi zaman sakin kalabilmeli, kimi zaman coşkulu olabilmelidir. Bu yönüyle, öğretmenlik mesleği duygusal emeğin yoğun biçimde sergilendiği mesleklerden biridir. Aydın'ın (2016) da belirttiği gibi, öğretmenlik, insanla doğrudan ve ilgili çalışmayı gerektirdiği için yoğun duygusal emek sergilenen meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygusal emeğin içten sergileme (deep acting), yüzeysel sergileme (surface acting) ve gerçek duygular (genuine emotions) olmak üzere üç boyutu vardır. İçten sergileme boyutunda çalışan, öyle olması gerektiğine inandığı için, beklenen davranışları sergileyebilmek için hislerini samimiyetle değiştirmeye çalışırken (Grandey, 2003), yüzeysel sergilemede çalışanın (employee) öyle hissetmediği halde hissediyor gibi davranmak için çabalaması söz konusudur (Diefendorff et al., 2005). Gerçek duygularını sergileyen çalışanlarsa, doğal olarak hissettikleri duygularla hareket etmektedir ve Ashforth ve Humphrey'e (1993) göre bu durumda da duygusal emek ortaya koyulmaktadır. Akın, Aydın, Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2014) çalışmasına göre Türkiye'de öğretmenler duygularını en çok içten sergilemektedir. Öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emek ile ilişkili olabileceği düşünülen değişkenlerden biri, örgütsel bağlılıktır. Balay (2000), örgütsel bağlılığı, çalışanın, örgütte kalma ve örgüt için çaba gösterme isteği ile örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi, örgütün amaç ve değerleriyle maddi kaygılar gütmeksizin özdeşleşmesi ve işyerine psikolojik olarak bağlanması olarak tanımlamaktadır (Balay, 2000). O'Reilly ve Chatman (1986) örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarından oluştuğunu belirtmektedir. Uyum boyutunda bağlılık, araçsal ödüllere bağlılığı ifade etmekte olup, zorunluluğa dayalı bir bağlanmadır ve örgütler açısından istenilen bir bağlılık türü değildir. Özdeşleşme türü bağlılık ise örgüt ve çalışanlarla ilişki kurma isteğinden temellenmektedir. Diğer taraftan içselleştirme türü bağlılık, birey ve örgütün değerlerinin uyum göstermesine işaret etmekte olup en güçlü ve istenilen bağlılık türüne karşılık gelmektedir. Duygusal emek ve örgütsel bağlılığın boyutları birlikte düşünüldüğünde, özellikle uyum boyutunda bağlılığın duygusal emeğin yüzeysel sergileme boyutunu ve içselleştirme boyutunda bağlılığın da duygusal emeğin içten sergileme ve gerçek duygular boyutlarını anlamlı biçimde yordaması olası görünmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerde duygusal emek ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler, örgütsel bağlılığın duygusal emeğin yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla ele incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nicel bir yaklaşımla, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Yordayıcı ilişkisel tarama deseninin kullanıldığı araştırmanın örnekleminde Tokat'ta 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmen evreninden yansız olarak seçilen öğretmenler yer almaktadır. 10.000 kişilik evreni % 5 hata payı ile temsil edecek örneklem büyüklüğü en az 367 kişi olmalıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bu araştırmanın örnekleminde 375 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni yer almaktadır. Örneklemde yer alacak katılımcıların belirlenmesinde tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. İlkokul, ortaokul ve liselerden öğretmenler, evrende bulunma oranlarına göre örnekleme alınmıştır. Araştırmada duygusal emeği ölçmek üzere, Akın ve diğerleri (2014) tarafından öğretmenler için geliştirilen İçten Sergileme Ölçeği (10 madde, örnek: Bir öğretmen olarak tüm öğrencilerime karşı tarafsız olmak için çaba gösteririm), Yüzeysel Sergileme Ölçeği (13 madde örnek: Özel hayatımdaki sorunları öğrencilere yansıtmamak için her şey yolundaymış gibi davranırım) ve Gerçek Duygular Ölçeği (5 madde, örnek: Öğrencilerin gülen yüzlerini gördüğümde kendimi iyi hissederim) işe koşulmuştur. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ise Balay (2000) tarafından geliştirilen 27 maddelik Örgütsel Bağlılık Ölçeği aracılığıyla ölçülmüştür. Ölçek, uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere üç boyutlu bir yapıdadır. Ölçekte "Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum (uyum boyutu)", "Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum (içselleştirme boyutu)" ve "Bu okulun problemlerini kendi problemim olarak algılıyorum (özdeşleşme boyutu)" gibi ifadeler yer almaktadır. Veriler Pearson korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizleri ile analiz edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerde duygusal emek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma nicel bir yaklaşımla, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Yordayıcı ilişkisel tarama deseninin kullanıldığı araştırmanın örnekleminde Tokat'ta 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmen evreninden yansız olarak seçilen 375 öğretmen yer almaktadır. Örneklemde yer alacak katılımcıların belirlenmesinde tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. İlkokul, ortaokul ve liselerden öğretmenler, evrende bulunma oranlarına göre örnekleme alınmıştır. Araştırmada duygusal emeği ölçmek üzere, Akın ve diğerleri (2014) tarafından öğretmenler için geliştirilen İçten Sergileme Ölçeği işe koşulmuştur. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ise Balay (2000) tarafından geliştirilen 27 maddelik Örgütsel Bağlılık Ölçeği aracılığıyla ölçülmüştür. Ölçek, uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere üç boyutlu bir yapıdadır. Veriler Pearson korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizleri ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Örgütsel bağlılık, çalışanın örgütte kalmak ve örgüt için çaba göstermek konusundaki istekliliği ile ilgilidir. Örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışan, örgütün amaç ve değerlerini benimser, örgütün amaç ve değerleriyle maddi kaygılar gütmeksizin özdeşleşir. Özellikle içselleştirme ve özdeşleşme boyutunda yaşanan bağlılığın öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerinde duygularını içten sergilemelerine ya da gerçek duygularıyla hareket etmelerine de neden olabileceği ileri sürülebilir. Öte yandan uyum boyutunda bağlılık yaşayan ya da örgütsel bağlığı düşük olan öğretmenlerinse duygularını yönetirken yüzeysel sergileme stratejisini daha sık kullanması beklenebilir. Örgütsel bağlılığın duygusal emekle anlamlı bir ilişki içinde olması beklenen bir sonuçtur. Bu ilişkinin örgütsel bağlılığın uyum boyutu ile duygusal emeğin yüzeysel sergileme boyutu arasında pozitif, içten sergileme ve gerçek duygular arasında ise negatif olması beklenmektedir. Örgütsel bağlılığın içselleştirme ve özdeşleşme boyutları ile duygusal emeğin yüzeysel sergileme boyutu arasında beklenen ilişki negatifken, içten sergileme ve gerçek duygular arasında beklenen ilişki ise pozitif yönlüdür.

Anahtar Kelimeler : Duygusal emek, Örgütsel bağlılık, öğretmen

Kaynakça

Akın, U., Aydın, İ., Erdoğan, Ç. and Demirkasımoğlu, N. (2014). Emotional labor and burnout among Turksih primary school teachers. *The Australian Educational Researcher, 41*(2), 155–169.

Ashfort, B. E. & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity, *Academy of Management Review, 18*(1), 88–115.

Aydın, İ. (2016). Eğitimde duygusal emek. Prof. Dr. Mustafa Aydın'a Armağan (Ed:Işıl Ünal, Yasemin Koçak Usluel). (ss. 169-183), Ankara: Gazi Kitabevi.

Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı: Ankara ili örneği.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.*Ankara: Pegem Akademi.

Diefenndorff, J. M., Croyle, M. H. & Gosserand, R. H. (2005) The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies, *Journal of Vocational Behavior, 66,* 339-357.

Grandey, A. (2003) When the show must go on: Surface and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery, *Academy of Management Journal, 46,* 86–96.

Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure, *The American Journal of Sociology, 85*(3), 551–575.

O'Reilly, C. A., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology, 71*(3), 492-499.

(17432) İngiltere Eğitim Sisteminde Ortaokuldan Liseye Geçişte Gerçekleştirilen Yönlendirme Uygulamalarının İncelenmesi

ALİ SABANCI
AKDENİZ UNİVERSİTESİ

ARZU ENGÜR
MEB

ÖZET

Problem Durumu

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 farklara duyarlı bir eğitim, programlarda çeşitlilik ve öğrencilere seçme özgürlüğü sağlayan bir eğitimdir (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).

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.

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). Yetenek; beceri, bilgi ve büyüme kapasitesinden oluşan bireysel kabiliyet olarak tanımlanmaktadır. Yetenek oluşumu; işteki beceri performansa, özel becerileri kullanmada sahip olunan kalıtsal özelliklere ve yaratılan fırsatlara bağlıdır (Pordanjani, Beni, Soureshjani ve Vardanjani, 2015, s.729). 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). 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). Türk eğitim sisteminde uygulanan yönlendirme çalışmaları, bu uygulamalarda yaşanılan 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.

Araştırmanın nitel araştırma yönteminde ve olgubilim deseninde desenlenmiştir. 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.

Araştırmanın çalışma gurubu, İngiltere eğitim sisteminde ortaöğretim seviyesinde çalışanlar arasından seçilmiştir. Çalışma gurubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi (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) bir

yönetici/denetmen ile yapılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmış ve not tutma yöntemi ile desteklenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır.

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.

Araştırma Yöntemi

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.

Araştırmanın nitel araştırma yönteminde ve olgubilim deseninde desenlenmiştir. 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.

Araştırmanın çalışma gurubu, İngiltere eğitim sisteminde ortaöğretim seviyesinde çalışanlar arasından seçilmiştir. Çalışma gurubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi (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) bir yönetici/denetmen ile yapılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmış ve not tutma yöntemi ile desteklenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İngiltere eğitim sisteminde ortaokul seviyesinde öğrencilerin sınavlardaki başarılarına göre her ders için seviye sınıfları oluşturulduğu ve derslerde oluşturulan seviye sınıflarında öğrencilerin yeteneklerinin belirgin düzeyde ortaya çıktığını belirtilmektedir. Katılımcılar, yönlendirmenin iki kaynaktan elde edilen bilgiler ışığında gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Kaynaklardan birincisi verilere dayalı olarak öğrencilerin başarılı oldukları derslerin belirlenmesi ve öğrencilerin yönlendirilmesinde başvurulan ikinci kaynak ise öğretmenlerin gözlemleridir. Katılımcılar okullarda öğrencilerin bireysel olarak daha ayrıntılı değerlendirildiğini ve bireysel ihtiyaçlarına dayalı birkaç çeşit rehberlik servisi oluşturulduğunu ifade etmişlerdir. 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 son kararın aile tarafından verildiği belirtilmektedir. 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.

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

Kaynakça

Arslan, M. ve Kılıç Ç. (2000). Bazı Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de zorunlu eğitimde yönlendirme çalışmalarının değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 148.

Creswell, J. W. (2014): Researchdesign. qualitataive, quantiative and mixed methods approaches. Fourth ed. Lincoln: Sage.

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.

Kuzgun Y. (1988), Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.

Kepçeoğlu M. (1990), Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Patton, Q.M., 1987. How to use Qualitative Methods in Evaluation. Sage Publications Inc., Newsbury Park, London, New Dehli.

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, 6-9 Temmuz 2004. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Tarique I., Schuler S., (2010), Global Talent Management: Literature Review, İntegrative Framework, and Suggestions For Furter Research,45 (2), 122-133.

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.

(17472) Açık ve Uzaktan Yükseköğretim Mezunları Üzerine Bir Değerlendirme

ERTUĞ CAN
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Uzaktan öğretim, yükseköğretim kurumlarında öğretim faaliyetlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak planlandığı ve yürütüldüğü, öğrenci ile öğretim elemanı ve öğrencilerin kendi aralarında karşılıklı etkileşimine dayalı olarak derslerin bizzat öğretim elemanı tarafından aynı mekânda bulunma zorunluluğu olmaksızın eşzamanlı biçimde verildiği öğretim olarak tanımlanmaktadır. Açıköğretim ise geniş kitlelere internet destekli, nispeten düşük maliyetli yaygın eğitim imkânı sunan uygulamalar için kullanılmaktadır. Uzaktan öğretimde öğrenme ortamları olarak genellikle, e-öğrenme ortamları (e-kitap, e-seminer, e-sesli kitap v.b) kullanılmaktadır. Açıköğretimde ise öğretim ortamları olarak basılı materyaller, televizyon programları, yüzyüze akademik danışmanlık hizmetleri ve internet teknolojilerinin gelişmesiyle mobil teknolojiler ile sosyal medyanın da yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Literatür incelemelerine göre, Türkiye'de yükseköğretimdeki okullaşma oranının yaklaşık olarak yarısını açık ve uzaktan öğretim sistemi oluşturmaktadır. Ancak, örgün eğitim kurumları ile karşılaştırıldığında mezun oranının açık ve uzaktan öğretim kurumlarında oldukça düşük düzeyde olduğu (%12) görülmektedir. Bu durum, açık ve uzaktan öğretimde öğrenim gören öğrencilerin mezuniyetini etkileyen öğrenme ortamları, ölçme ve değerlendirme sistemi, ders materyalleri, yasal ve pedagojik düzenlemeler ile öğrenci gibi değişik faktörlerin incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2017 yılı verilerine göre, Türkiye'de açık ve uzaktan yükseköğretimde önlisans programlarında 1.446.300, lisans programlarında 1.922.413, yüksek lisans programlarında ise 29.964 öğrenci olmak üzere, toplam 3.398.677 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu veriler, açık ve uzaktan yükseköğretim sisteminin sayısal olarak Türkiye'de önemli bir yeri olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye'de yükseköğretime olan talebin yaklaşık %50'sini karşılayan açıköğretim uygulamaları Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi olmak üzere üç devlet üniversitesinde önlisans ve lisans düzeyinde sürdürülmektedir. 2017 yılı verilerine göre, Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi açıköğretim önlisans ve lisans programlarında toplam 3.306.797 öğrenci öğrenim görmektedir (YÖK, 2017). Türkiye'de açıköğretim sisteminin öncüsü olan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sisteminde 2018 yılı Ocak ayı verilerine göre, 1.193.802'si aktif olmak üzere, toplam 1.994.905 öğrenci kayıtlıdır (Anadolu Üniversitesi, 2018). Atatürk Üniversitesi Açıköğretim sisteminde 2018 yılı Şubat ayı verilerine göre, 266.107 öğrenci öğrenim görmektedir (Atatürk Üniversitesi, 2018).

Türkiye'deki uzaktan öğretim uygulamaları ise 100'den fazla üniversitede önlisans, lisans ve lisansüstü düzeydeki programlarla gerçekleştirilmektedir. 2017 yılı verilerine göre, uzaktan öğretim programlarında önlisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde toplam 91.880 öğrenci öğrenim görmektedir (YÖK, 2017).

Literatür incelemelerine göre, 2013-2014 öğretim yılında açıköğretim önlisans programlarında 955.950, açıköğretim lisans programlarında ise 1.625.928 öğrenci öğrenim görmektedir. 2013-2014 öğretim yılında açıköğretim önlisans programlarından 91.239, açıköğretim lisans programlarından ise 111.639 öğrenci mezun olmuştur. 2014-2015 öğretim yılında açıköğretim önlisans programına kayıtlı öğrenci sayısı 1.092.151, mezun öğrenci sayısı 97.877'dir. Uzaktan öğretim önlisans programına kayıtlı öğrenci sayısı 25.580, mezun öğrenci sayısı 3.626'dır. Açıköğretim lisans programına kayıtlı öğrenci sayısı 1.710.913, mezun olan öğrenci sayısı ise 149.176'dır.Uzaktan öğretim lisans programına kayıtlı öğrenci sayısı 20.195, mezun öğrenci sayısı 4.433'tür.Uzaktan öğretim yüksek lisans programına kayıtlı öğrenci sayısı 13.507, mezun öğrenci sayısı ise 3.450'dir.

Açık ve uzaktan öğretimdeki bu sayısal büyüklüğe rağmen, mezun olan öğrenci sayısının düşük olması, açık ve uzaktan öğretim sisteminde öğrenci mezuniyetini etkileyen faktörlerin belirlenmesi, açık ve uzaktan öğretimde kalitenin sağlanması bakımından büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, açık ve uzaktan yükseköğretime kayıtlı öğrenci sayısı ile mezun öğrenci sayısı arasındaki ilişkiyi esas alarak, açık ve uzaktan yükseköğretim mezunları üzerine genel bir değerlendirme yapmaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, güvenilir çözümler aramak amacıyla planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilmesi sürecidir (Karasar, 2005). Araştırmada genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Böylece, konu alanı ile ilgili var olan durum veya gerçeklik, olduğu gibi araştırılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da o anda

var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur bu modelde. Bilinmek istenen şey meydandadır. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir (Karasar, 2005: 79).

Araştırma bir derleme çalışması olup, doküman incelemesi yapılmış, literatür tarama yöntemi kapsamında bu alanda yapılan en güncel istatistiksel verilerden ve online kaynaklardan yararlanılmıştır. Literatür taramasının temel amacı, okuyucuyu konu hakkındaki kuramsal tartışmalar, uygulamalar ve araştırma bulgularından haberdar ederek var olan çalışmaların aydınlattığı ve eksik bıraktığı yönleri ortaya koymaktır. Literatür tarama yöntemi kullanılarak alandaki güncel tartışmaların belirlenmesi, elde edilen sonuçların karşılaştırılması, analiz edilmesi, toplu değerlendirmelerin yapılması hedeflenmiştir.

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma özelliği taşımaktadır. Bu amaçla, 2013-2016 yıllarını kapsayan dönemde açık ve uzaktan yükseköğretim programlarına kayıtlı bulunan ve aynı dönemde mezun olan öğrencilere ilişkin güncel sayısal veriler incelenmiştir. Kayıtlı öğrenci sayıları ile mezun öğrenci sayıları arasındaki ilişkiye bağlı genel bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada bu alanda yapılan araştırma raporları, YÖK istatistikleri, açık ve uzaktan öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının istatistiksel verileri incelenmiş ve bilimsel çalışmalardan yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, 2015-2016 öğretim yılında açıköğretim önlisans programında 1.242.216, lisans programında 1.835.563, uzaktan öğretim önlisans programında 29.581, lisans programında 24.811, yüksek lisans programında ise 20.227 öğrenci öğrenim görmektedir. Buna karşılık aynı dönemde, açıköğretim önlisans programından 103.979, lisans programından 119.401, uzaktan öğretim önlisans programından 4.380, lisans programından 5.766, yüksek lisans programından ise 3.882 öğrenci mezun olmuştur.

Araştırma bulgularına göre, 2013-2016 yıllarını kapsayan dönemde kayıtlı öğrenci sayıları ile ilişkilendirildiğinde, açık ve uzaktan öğretim sisteminde öğrenci mezuniyet oranının oldukça düşük seviyede olduğu görülmektedir. Açıköğretim önlisans programlarından mezun oranı ortalama %11, açıköğretim lisans programlarından mezun oranı ortalama %13,5, uzaktan öğretim programlarından mezun oranı ortalama %5, uzaktan öğretim yüksek lisans programlarından mezun oranı ise ortalama %4.5 düzeyindedir. Bu verilere göre, açıköğretim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme sistemi ile öğrenci seçme ve yerleştirme kriterlerinin incelenmesi, geliştirilmesi, mezuniyetî etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve mezun sayısının arttırılmasına yönelik çabalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Açıköğretim, açık ve uzaktan öğretim, mezun, yükseköğretim.

Kaynakça

Anadolu Üniversitesi. (2018). *Öğrenci sayıları*. https://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/sayilarla-universitemiz/ogrenci-sayilari/2017-2018/ocak-2018, 18 Şubat 2018 tarihinde edinilmiştir.

Atatürk Üniversitesi. (2018). *Kayıtlı öğrenci sayıları*. https://atauni.edu.tr/aktif-ogrenci-sayilari, 18 Şubat 2018 tarihinde edinilmiştir.

Bakioğlu, A. Can, E. (2013). *Student Evaluation of Distance Learning in Turkey Reasons of More than Half Repetition*. Mediterranean Journal of Educational Research, 14(a), 825-830.

Bakioğlu, A. Can, E. (2014). *Uzaktan Eğitimde Kalite ve Akreditasyon*. Vize Yayıncılık, Ankara.

Bakioğlu, A. Can, E. (2014). *Open and Distance Education Does Globalisation Effect the Quality*. Asia Pacific Educational Research Association (APERA) & the Hong Kong Educational Research Association (HKERA) International Conference 2014, 1(1).

Bakioğlu, A. Can, E. (2011). *Açıköğretimde Ölçme ve Değerlendirme: Problemler ve Öneriler*. Uluslararası Yükseköğretim Kongre Dergisi, 2(1), 1263-1271.

Bakioğlu, A. Can, E. (2013).*Türkiye'de E Öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar IV, Bölüm adı:(Açık ve Uzaktan Eğitimde Akreditasyon)*., Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Editör:Yüzer, Volkan; Yamamoto, Gonca Telli; Demiray, Uğur., Basım sayısı:1.

Can, E. (2011). *Açıköğretimde Öğretim Materyallerinin Etkinliğinin Belirlenmesi*. 20.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1(1), 625-626.

Can, E. (2004). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Eğitimlerini Değerlendirmeleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1(1) (Tam Metin Bildiri/)

Can, E. (2000). *Anadolu Üniversitesi nde Uzaktan Öğretim Teknikleri İle Lisans Öğrenimi Gören Öğrencilerin Öğretim Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunlar*. IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1(1) (Tam Metin Bildiri/).

Can, E. (2014). *Açıköğretimde Kredili Sistem Uygulamaları*. Electronıc Journal of Vocatıonal Colleges. , 4(02), 1-7.

Can, E. (2016). *Açık ve Uzaktan Yükseköğretimde Akreditasyon*. New Trends In Higher Education: Keeping Up With The Change, 2(1), 27-46.

Can, E. (2014). *Türkiye de Yükseköğretime Geçişte Açık ve Uzaktan Eğitim Sistemi: Mevcut Durum Sorunlar ve Öneriler*. Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi., 1(1)

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Yamamoto, G. T, Can, E. (2013).*Türkiye'de E Öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar IV, Bölüm adı:(Türkiye'de Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Analizi)*., Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Editör:Yüzer, Volkan; Yamamoto, Gonca Telli; Demiray Uğur., Basım sayısı:1.

Yamamoto, G. T, Can, E. (2013). *An Analysıs of Distance Education Applıcations ın Turkey*. International Journal of Global Education, 2(1), 14-20.

Verduin J and Thomas C I (1994). *Uzaktan Eğitim: Etkin Uygulama Esasları*, İlknur Maviş, (çev)Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

YÖK.(2017). *Öğrenci sayıları*. https://istatistik.yok.gov.tr/18 Şubat 2018 tarihinde edinilmiştir.

YÖK.(2014).*2013-2014 Öğretim yılı öğrenci sayıları*. https://istatistik.yok.gov.tr/18 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.

YÖK.(2015).*2014-2015 Öğretim yılı öğrenci sayıları*. https://istatistik.yok.gov.tr/18 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.

YÖK.(2016).*2015-2016 Öğretim yılı öğrenci sayıları*. https://istatistik.yok.gov.tr/18 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.

YÖK.(2017).*2016-2017 Öğretim yılı öğrenci sayıları*. https://istatistik.yok.gov.tr/18 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.

(17491) Warwick-Edinburgh Zihinsel İyi Oluşluk Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

AHMET ŞAHİN
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

RAMAZAN GÖK
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ALİ SABANCI
AKDENİZ UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sağlık, fizyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan bütüncül iyi oluşluğu ifade etsede (Doll, Peterson ve Stewart-Brown, 2000) iyi oluşluk daha geniş bir o kadar da tanımlanması zor bir olgudur. İnsan hayatında birçok yöne odaklanmayı ve tüm bu yönlerin öneminin farkında olmayı gerektirir. Genel kabul gören bakış açısına göre iyi oluşluk; sağlıklı olma, kişinin amaçlarını gerçekleştirme arzusu, yaşamdan zevk alma ve tatmin olma gibi çok yönlü insan ihtiyaçlarının karşılanmasını gerekli kılmaktadır (OECD, 2011).

İyi oluşluk mataryelist yaşam koşulları, yaşam kalitesi ve sürdürülebilirlik temelleri üzerine oturtulmuştur. Materyalist yaşam koşulları meslek sahibi olma, kazanç elde etme, beslenme ve barınma gibi daha çok para odaklı değişkenleri kapsamaktadır. Yaşam kalitesi ise sağlık durumu, iş-yaşam dengesi, eğitim düzeyi ve profesyonel beceriler, sosyal ilişkiler, sosyal sorumluluk, yönetim, çevresel kalite, kişisel güvenlik ve öznel iyi oluşluk ile alakalıdır. İyi oluşluğun sürdürülebilirliği ise doğa kapitali, ekomoni kapitali, insan kapitali ve sosyal kapitalin dengeli ilişkisine bağlıdır (OECD, 2011).

İyi oluşluk hali fizyolojik, duygusal, zihinsel ve manevi iyi oluşluk olarak sınıflandırılabilmektedir. Fizyolojik iyi oluşluk, fiziksel varlığımızın tüm yönlerini kapsamakta olup, hasta olmamaktan daha öte bir şeydir. Dış görünümümüz, hastalıklara direnme kabiliyetimiz, yaptığımız egzersizler ve beslenme alışkanlığımız gibi faktörler fizyolojik iyi oluşluğumuza etki etmektedir. Ancak sağlık açısından tek başına yeterli değildir. Fizyolojik sağlığımızdaki en önemli faktörlerden biri zihin ve beden arasındaki dengeli ilişkidir. Duygusal iyi oluşluk açısından duyguları tanıma, anlama ve uygun şekilde ifade etme yeteneği önemli olup iyi oluşluk için anahtar niteliğindedir. Zihinsel iyi oluşluk ise zihin ve beden arasındaki sağlıklı uyumu ve bu uyumun sonucunda hissedilen esenlik duygusunu ifade etmektedir. Manevi iyi oluşuk maddi dünyanın ötesine uzanan beklenti ve ihtiyaçlarımızı deneyimleme isteğinin ve bu durumun belirginleşen halidir. Daha çok din veya daha üstü şeylerle ilişkili olan tinsel iyi oluş halini ifade eder (Holmes, 2005).

Birçok alanyazın uzmanı iyi oluşluğun öğretmenler açısından önemini vurgulamaktadır. Bubb ve Early (2004) bireysel ve mesleki açıdan öğretmenlerin iyi oluşlukları sağlanmadıkça eğitimde kalitenin istendik düzeye getirilemeyeceğini ve öğrencilerin eğitim yaşantılarının bu süreçten olumsuz yönde etkileneceğini belirtmektedir. Holmes (2005) öğretmenlerin zihinsel iyi oluşluğunun duygusal iyi oluşluk ile yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Okullardaki çalışma ortamının öğretmenlerin ruhsal ve zihinsel iyi oluşluklarını desteklemiyor ve geliştirmek için teşvik etmiyorsa, öğretmenlerin iyi oluşluk düzeylerinin bu durumdan zarar göreceğini ifade etmektedir. Grenville-Cleave ve Boniwell (2012) ise öğretmenlerin diğer çalışanlara göre iyi oluşluk düzeylerinin önemli ölçüde düşük olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin iyi oluşluklarına önem vermek ve onların refahını geliştirmeye çalışmak işlerinde daha etkili olmalarını sağlayacaktır. Böylece öğrenciler dahi iyi öğrenecek ve daha iyi davranış sergileyeceklerdir. Ayrıca öğretmenlerin iyi oluşluğu sayesinde öğrencilerin daha yüksek başarı standartlarını yakalamaları mümkün olacak, öğrenmede kalıcılık artacaktır. Aynı zamanda iyi oluşluk halini yükseltmeye çalışmak insanlara önemli olduklarını hissettiren pozitif ortamlar yaratır, güdülenmelerini kolaylaştırır ve işten ayrılmaları azaltır (Bubb ve Earley, 2004).

Bütünde değerlendirildiğinde eğitim sisteminin başarısı açısından öğretmenlerin iyi oluşluklarının artırılması ihtiyacı gündeme gelmektedir. İyi oluşluğun artırılması ise öncelikle iyi oluşluk düzeylerinin belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu noktadan hareketle çalışmanın temel amacı 1) Tennet ve ark. (2007) tarafından hazırlanmış Warwick-Edinburgh Zihinsel İyi Oluşluk Ölçeğinin Türkiye için güvenirlik ve geçerlik çalışmasını yapmak, 2) eğitim çalışanlarının zihinsel iyi oluşluk düzeylerini belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2010; Karasar, 2002). Çalışmada Tennet ve ark. (2007) tarafından hazırlanmış Warwick-Edinburgh Zihinsel İyi Oluşluk Ölçeğinin Türkiye için güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılacak, daha sonra öğretmen ve okul yöneticilerinin zihinsel iyi oluşluk düzeyleri belirlenecektir. Ölçeğin orijinal formu 14 madde ve tek boyuttan oluşmakta olup Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur. Ölçme aracında Likert tipi 5'li derecelendirme ölçeği (hiçbir zaman, nadiren, bazen, sık sık, her zaman) kullanılmış olup minimum 14, maksimum 70 puan alınabilmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi üç alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Alan uzmanlarından ikisi aynı zamanda İngilizce dil uzmanlığına da sahiptir. Daha sonra eğitim yönetimi alanında

lisansüstü eğitim yapmış iki İngilizce öğretmeni tarafından Türkçe'den ölçeğin orijinal dili olan İngilizce'ye geri çevirisi yapılmıştır. Son aşamada araştırmacılar panel yöntemiyle ölçek maddelerinin Türkçe çevirisi üzerinde nihai karara varmışlardır.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için ölçek Antalya ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan okul yöneticileri ile öğretmenlere uygulanacaktır. Örnekleminin seçiminde çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Birinci aşamada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile merkez ilçelerin evreni temsil etme oranlarına göre örneklem grubuna alınması gereken sayıda öğretmen ve yönetici belirlenecektir. İkinci aşamada ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak yeter sayıda rastgele öğretmen ve yönetici nihai örneklem grubuna alınacaktır (Büyüköztürk vd., 2010).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada temel olarak Tennet ve ark. (2007) tarafından hazırlanmış Warwick-Edinburgh Zihinsel İyi Oluşluk Ölçeğinin Türkiye'de eğitim çalışanları üzerinde güvenirlik ve geçerliliği incelenecektir. Ölçeğin güvenirlik ve geçerliği sağlandıktan sonra öğretmen ve okul yöneticilerinin zihinsel iyi oluşluk düzeyleri belirlenecek ve cinsiyet, yaş, görev, eğitim durumu, branş, çalışılan okul türü ve kıdem gibi değişkenler açısından incelenecektir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar sayesinde eğitim çalışanlarının iyi oluşluklarının artırılabilmesine, dolaylı olarak da eğitim sisteminin niteliksel açıdan iyileştirebilmesine dönük önerilerin geliştirilebilmesi mümkün olacaktır. Böylece eğitimde niteliğin artırılmasına Ayrıca çalışma sonunda elde edilen veriler eğitim çalışanlarının zihinsel iyi oluşlukları ile farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik ileriye dönük çalışmalara fırsat sunacaktır.

Anahtar Kelimeler : İyi oluşluk, zihinsel iyi oluşluk, okul yöneticisi, öğretmen

Kaynakça

Bubb, S., & Earley, P. (2004). *Managing teacher workload: Work-life balance and well-being.* London, England: Paul Chapman Publishing.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Doll, H. A., Petersen, S. E., & Stewart-Brown, S. L. (2000). Obesity and physical and emotional well-being: associations between body mass index, chronic illness, and the physical and mental components of the SF-36 questionnaire. *Obesity, 8*(2), 160-170.

Grenville-Cleave, B., and I. Boniwell. 2012. "Surviving or Thriving? Do Teachers Have Lower Perceived Control and Wellbeing than Other Professions?" *Management in Education*, 26(1), 3–5.

Holmes, E. 2005. *Teacher Well-being. Looking after yourself and your career in the classroom.* London: RoutledgeFalmer.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

OECD. (2011). *How's Life?: Measuring well-being,* OECD Publishing. http://dx.doi.org/ 10.1787/9789264121164-en

Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J. & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, *5*:63.

(17494) İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler ve Yöneticilerin Öğretmenleri Motive Etmede Kullandıkları Stratejiler

KEMAL KAYIKÇI — AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

DEVRİM AKBABA — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Motivasyon veya güdüleme, "bireyi eyleme geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen, onların fikirleri, inançları, umutları, kısaca istek, gereksinim ve korkuları olarak ifade edilmektedir (Fındıkçı, 2000: 373). Motivasyon, bir bireyin veya iş grubunun gayretlerinin harekete geçirilmesi, yöneltilmesi, önem kazanması ve devamlılığının sağlanması açısından sevk edilmesi olarak kabul edilir. Motivasyonu, kültürel ve kişisel eğilimlerle ilgili olan bağlamsal öğelerle ilişkilendirilerek, örgütsel hedeflere ulaşmak amacıyla yüksek seviyede gayret sarf etmeye isteklilik olarak da ifade edilebilir (Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007: 2). Motive olmuş bir öğretmenin öğrencinin okula olan aidiyet duygusunu artıracağı ve okul yönetimine katkılar sunacağı düşünülebilir. Bu noktada okul yöneticilerinin öğretmenlerini tanımaları ve onların motivasyonlarını sağlamaları gerektiği ifade edilebilir.

Yönetici motivasyon konusu ile ilgilenmek zorundadır. Çünkü yöneticinin başarısı, çalışma ekibinin örgütsel amaçlar doğrultusunda çalışmalarına; bilgi, yetenek ve güçlerini tam olarak bu doğrultuda harcamalarına bağlıdır. Başka bir deyişle motivasyon ile performans çok yakından ilişkilidir. Motive olmayan personelin performans göstermesi beklenmemelidir. Kişiler çok çeşitli davranışlar gösterirler. Bu davranışların değişik nedenleri olabilir. Yönetici açısından önemli olan kişilerin (personelin) organizasyonun amaçları doğrultusunda davranmalarıdır

(Sarıhan, 2014:5-6) .

Çalışanları verimli bir şekilde çalışmaya itecek, sorumluluk almalarını sağlayacak, problemleri çözmeleri için harekete geçirecek ve başarılarını ödüllendirecek bir ortamın oluşturulması, okul yöneticilerinin yapması gereken işlerin başında gelir (Öztürk, 2003, s.43).Eğitim bir sistem olarak ele alındığında, sistemin en dinamik öğelerinden biri öğretmendir. Öğretmenlik mesleği insani duyarlılıklar açısından son derece önemli bir meslektir. Öğretmenler, mesleklerini seçerken insanı yeniden şekillendireceğini bilerek ve bu duyarlılığı göz önünde bulundurmalıdırlar. Eğitim süreci içerisinde öğretmenin başarısı üzerinde etkili olacak çeşitli boyutlara yönelik çok sayıda araştırma ve incelemeler de yapılmaktadır. Eğitim sisteminin başarısı açısından düşünüldüğünde öğretmenlerin motivasyonu son derece önemlidir (Barlı ve diğ., 2005, s.391). öğretmenlerin motivasyonunu sağlamak ve örgüt amaçları doğrultusunda etkili ve verimli bir şekilde çalışmalarını sağlamak okul yöneticilerinin ve eğitim liderlerinin önemli işlevleri arasındadır. dolayısıyla öğretmenleri motive etmek için uygun güdüleme stratejileri kullanmak yöneticilerin eğitim yönetimi alanındaki yeterlilik alanları arasında yer almaktadır. Yöneticiler motivasyon tekniklerini bildikleri ve öğretmenleri motive etmede bunları kullandıkları ölçüde öğretmenlerin başarısını ve okulun başarısını da daha kolaybir şekilde gerçekliştirebilirler. İlk ve orta okul öğretmenlerinini motive eden etkenlerin ve yöneticilerin öğretmenleri motive etmede kullandıkları stratejilerin neler olduğunu saptama ve bu bulgulara dayalı olarak yöneticilerin gelişimi için öneriler sunma açısından bu araştırma önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörler ve yöneticilerin öğretmenleri motive etmede kullandıkları stratejileri belirlemektir . Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.Öğretmenlere göre okul ortamında öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkileyen faktörler nelerdir?

2. Öğretmenlere göre okul ortamında öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen faktörler nelerdir?

3.Okul ortamında öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmede kullandıkları stratejiler nelerdir?

4.Okul müdürlerine göre müdürlerin öğretmenleri motive etmede kullandıkları stratejiler nelerdir?

5.Okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyonunu düşüren tutum ve davranışları nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilir tekli durum örneklemesi kullanılmış, bireysel görüşmeler yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ilinde görev yapmakta olan farklı kıdemlerde ve yaşlarda 5 İlkokul yöneticisi, 6 erkek, 9 kadın toplam 15sınıf öğretmeni ve 5 Ortaokul yöneticisi 7 erkek, 8 kadın toplam15 branş öğretmeni ile görüşme yapılmıştır.

Verilerin toplanmasında görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme süresince anlık notlar alındı ve görüşme formuna kayıt edilen öğretmenlerin cevaplarının çözülmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. içerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilşikilere ulaşmaktır.Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur. İçerik analizinde görüşme yoluyla elde edilen verilerin işlenmesi (1) verilerin kodlanması,(2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarında gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008)

Öğretmenler branşlarına göre; S.Ö. ,B.Ö. Yöneticiler ise İ.O.Y, O.O.Y. şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda temalar belirlendikten sonra, cevaplar bu temalar doğrultusunda incelenerek bu temalara vurgu yapan öğretmenler belirlenmiş ve bu öğretmenlerin sayısı verilerek ortak görüşler belirlenmiştir. araştırmada geçerlik ve güvenirliği ile ilgili olarak araştırma süreci açık bir şekilde yazılmış böylece takrarı için olanak sağlanmıştır. ayrıca araştırmacıların kodlamaları arasında uyumu sağlamak için önce araştırmacılar görüşmelere birlikte katılmış ve ardından kodlamada uyum birliğinin kappa analiziyle yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. sonuçlar öğretmen ve yöneticilerle paylaşılarak katılımcı teyidi alınmıştır.

Motivasyon veya güdüleme, "bireyi eyleme geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen, onların fikirleri, inançları, umutları, kısaca istek, gereksinim ve korkuları olarak ifade edilmektedir (Fındıkçı, 2000: 373). Motivasyon, bir bireyin veya iş grubunun gayretlerinin harekete geçirilmesi, yöneltilmesi, önem kazanması ve devamlılığının sağlanması açısından sevk edilmesi olarak kabul edilir. Motivasyonu, kültürel ve kişisel eğilimlerle ilgili olan bağlamsal öğelerle ilişkilendirilerek, örgütsel hedeflere ulaşmak amacıyla yüksek seviyede gayret sarf etmeye isteklilik olarak da ifade edilebilir (Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007: 2). Motive olmuş bir öğretmenin öğrencinin okula olan aidiyet duygusunu artıracağı ve okul yönetimine katkılar sunacağı düşünülebilir. Bu noktada okul yöneticilerinin öğretmenlerini tanımaları ve onların motivasyonlarını sağlamaları gerektiği ifade edilebilir. Çalışmanın amacı ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörleri ve yöneticilerin öğretmenleri motive etmede kullandıkları stratejileri saptamaktır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.Öğretmenlere göre okul ortamında öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkileyen faktörler nelerdir?

2. Öğretmenlere göre okul ortamında öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen faktörler nelerdir?

3.Okul ortamında öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmede kullandıkları stratejiler nelerdir?

4.Okul müdürlerine göre müdürlerin öğretmenleri motive etmede kullandıkları stratejiler nelerdir?

5.Okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyonunu düşüren tutum ve davranışları nelerdir?.

Araştırmanın yöntemi: Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup araştırmada veri taplama tekniği olarak yüzyüze görüşme tekniği kullanılmıştır. araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ilinde görev yapmakta olan farklı kıdemlerde ve yaşlarda 5 İlkokul yöneticisi, 6 erkek, 9 kadın toplam 15sınıf öğretmeni ve 5 Ortaokul yöneticisi 7 erkek, 8 kadın toplam15 branş öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın Bulguları : öğretmenler , motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında en önemlileri olarak veliler ile yaşanan sıkıntılar, ve öğrenci kaynaklı sıkıntılar olduğunu belirtmişlerdir.öğretmenler okulun fiziki koşullarının eğitim öğretime hazır olmasını, yöneticiler tarafından takdir idilmeyi,yönetici ve velilerin öğretmenlere karşı tutum ve davranışlarının motivasyonlarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir.Öğretmenler kendi motivasyonnlarını düşüren yönetici tutum ve davranışları arasında onları küçük düşürücü hitaplar ve doğru iletişim kuramamaları olduğunu belirtmişlerdir. öğretmenler okul yöneticilerinin kendilerini motive etmede kullandıkları en önemli stratejilerden biri olarak okul içi ve dışında kendileri için etkinlikler düzenlemesini , bir başkası olarak öğretmenlerin çalışmalarını takdir etmelerini belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile okul ortamında öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen unsurları tespit etmek ve motive eden unsurları çoğaltmak için nelerin yapılabileceğini saptamak ve bu yönde uygulayıcılara öneriler sunmak ayrıca okul yöneticilerinin kullandıkları motive stratejilerini çoğaltmak ve etkili kılmak için yöneticilere öneriler sunmak beklenmektedir. Böylece mevcut yöneticilerin eğitim yönetimi bilimi doğrultusunda eğitmek amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkileyen en önemli faktörlerden birisinin okulun fiziki koşullarının eğitim ortamına hazır oluşu olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin yarıdan fazlasının da dile getirdiği gibi yönetici olarak ben de, okulun fiziki koşullarının eğitim öğretime uygunluğunun öğretmenlerin çalışmalarını olumlu yönde etkileyeceğini dolayısıyla da bu durumun öğretmen ve öğrenci başarısını arttıracağını düşünüyorum.

Öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkileyen faktörlerden en önemlilerinden birisinin de velilerin olumlu tutum ve davranışları olduğu sonucuna varılmıştır. Ben de okul yöneticisi olarak; velilerin okul yöneticilerine ve öğretmenlerine karşı

olan olumsuz duygu ve düşüncelerinin öğrencilerine yansıdığını ve bu durumun da öğrencinin başarısını olumsuz anlamda etkilediğini düşünüyorum.

Anahtar Kelimeler : motivasyon teknikleri, motivasyon Faktirleri, ilk ve ortaokul yöneticileri, ilk ve orta okul öğretmenleri

Kaynakça

Ataklı, A. (1996). İlkokul öğretmenliğinde kişisel niteliklerin ve işe güdülemenin önemi. Çağdaş Eğitim Dergisi (221)101-110.

Barlı, Ö, Bilgili, B, Çelik, S, ve Bayrakçeken, S. (2005)İlköğretim Okulu öğretmenlerinin motivesyon sorunları: Farklılıkların ve sorunların araştırılmasıAtatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (5) 1 391-417

Dündar, S, Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007)içsen ve dışsal motivasyon araçlarınınişgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi.: Ampirik bir inceleme,Gazi Üniversitesi Turizm ve Ticaret Eğitim FakültesiDergisi (2) 105-119.

Fındıkçı, İ. (200). İnsan kaynakları yönetimi. İstanbul: Alfa yayınları

Sarıhan , İ. (2014) motivasyon teorileri ve motivasyon ile iş tatmini arasındaki ilişki. yüksek lisans bitirme projesi Recep Tayyip Erdoğan Üniv. SBE

Yıldırım, A. ve Şimşek , H. (2008). sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: seçkin yayıncılık

(17503) Temel Eğitim ve Ortaöğretim Okullarının Vizyon Ve Misyon İfadelerinin Analizi

ABDURRAHMAN TANRIÖĞEN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ALİ TOSUN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Vizyon, kelime anlamıyla görüş, görme kuvveti, geleceği kestirebilme gücü ve hayal gücü gibi anlamlara gelmektedir(Çelik, 1995). Vizyon, kısaca örgütün 'gelecekte ne olmak istediğinin' bir ifadesidir. Vizyon örgüt içerisinde paylaşılan değerlerin sonucu olarak belirir. Vizyon sadece gelecek ile ilgili tahminler yapmak değil, aynı zamanda kararlar almaktır. Örgütün gelecekte ulaşmak istediği hedefi ortaya koyan; bu hedefin hangi temeller üzerinde kurulacağı ve nasıl bir geleceğin oluşturulmak istendiği konularında yol gösteren bir ifadedir. İyi bir yol gösterici olabilmesi için de, geleceği insanların kolayca kavrayıp anlayabileceği biçimde tanımlanmalı ve ona ulaşmanın ne anlama geldiğini ilgililere anlatacak şekilde dile getirilmelidir. Başarı kavramını içermeli, ona ulaşmanın ne anlama geldiğini insanlara anlatacak şekilde dile getirmeli ve insanların anlayıp kendilerine uyarlayabilecekleri kadar basit olmalıdır. Örgütün tüm kademeleri tarafından benimsenmeli, kendilerinden çok daha büyük bir bütünün parçası olacakları için heyecan ve gurur duymalarını sağlamalıdır(Kılıç, 2010). Eğitim örgütlerinde de başarılı bir okul yöneticisi öğretmenleri ortak bir eğitim vizyonu etrafında toplayabilmeli ve her öğretmenin bu vizyon içinde rolünü görmesini sağlamalıdır.(Özden, 2002). Özet olarak bir okulda vizyon ifadesi oluşturmanın başlıca faydaları şunlardır (Bainbridge, 2007):

Örgüt içerisindeki her seviyedeki insanı ortak bir hedef doğrultusunda birleştirir.

Hedeflere odaklanmayı ve hedeflerin netleşmesini sağlar.

Ortak amaçlara ulaşmak için ekibe enerji verir.

Okullarda iletişim ve ortak değerler dizisi geliştirir.

Misyon kavramı ise en basit şekliyle "örgütün varlık nedeninin ifadesi" olarak tanımlanır(Doğan, 2008). Mirze ve Ülgen' e (2004) göre bir örgütün varlık nedeni olan misyon ifadesi," örgüte yön vermek ve anlam kazandırmak amacıyla" belirlenir(Akt: Çetin, 2009). Bryson' a (1995) göre başarılı bir misyon ifadesi, ilkelerin pratiğe dönüştürülmesi olduğu için gereken temel gereksinimleri ve sorunları ifade eder (Akt: Küçüksüleymanoğlu, 2008)

Vizyon ve misyon kavramları stratejik yönetim anlayışının yaygınlaşmasıyla oldukça yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Fakat bu yaygınlaşma ile birlikte bu kavramlar arasında bir anlam kargaşası oluşmuştur. Özellikle "vizyon" ve "misyon" kavramları genellikle birbirinin yerine kullanılmakta ve kafa karışıklığına yol açmaktadır(Kılıç, 2010). Milli eğitim bakanlığında da 2003 yılında yürürlüğe giren 5018 sayılı "Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu" ile diğer kamu kuruluşlarına olduğu gibi Milli Eğitim Bakanlığı ve bağlı kuruluşlara da stratejik plan hazırlama zorunluluğu getirilmiştir. 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, kamu kuruluşlarının stratejik planlarını hazırlamalarını ve gelecek dönemlerde kuruluş bütçelerini bu planda öngörülen kuruluş vizyonu, misyonu, amaç ve hedefleri ile uyumlu olacak biçimde performans programlarına dayalı olarak oluşturmalarını hedeflemektedir(Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Son olarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 2015-2019 stratejik planlarının hazırlandığı görülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada kamu okullarına ait resmi ("meb.k12.tr" uzantılı) internet siteleri incelenerek vizyon ve misyon ifadeleri elde edilmiştir. Araştırmada Uşak il merkezinde bulunan 7'si anaokulu, 31'i ilkokul, 28'i ortaokul ve 21'i lise olmak üzere toplam 87 okulun internet sitelerinde yayınladıkları vizyon ve misyon ifadelerine ulaşılarak elde edilen ifadelerin alanyazında tanımlanan vizyon ve misyon tanımlarında belirtilen özelliklere göre oluşturulma durumları incelenmiş, bir vizyon yada bir misyon ifadesi olduğuna kanaat getirilen ifadelerin içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. Bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir. İçerik analizi metin yada metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar(Büyüköztürk ve diğerleri 2012). Uşak il merkezinde bulunan 87 kamu okulunun web sitelerindeki vizyon ve misyon ifadelerinin içerik analizi ile çözümlenmesi yapılmış, ulaşılan misyon ve vizyon kavramlarının bileşenleri detaylı olarak incelenerek ve en çok hangi kavramlara vurgu yapıldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Okulların resmi internet

sitelerinden elde edilen vizyon ve misyon ifadeleri belli başlıklar altında toplanarak frekansları çıkarılmıştır. Frekansları çıkarılan ifadelerin birbirine yakın olanlar gruplandırılarak alt temalar oluşturulmuştur.

Değişimin ve gelişimin baş döndürücü bir şekilde devam ettiği 21. yüzyılda, rekabet koşullarının daha da mücadele gerektirdiği bir ortam mevcuttur. Bu değişim ve gelişim ortamının rüzgârı toplumların tüm kesimlerini etkilemektedir. Bu konuda kar amacı gütsün ya da gütmesin tüm örgütlerin uzun vadede yaşamlarını sürdürebilmeleri için değişmeye ve gelişmeye ihtiyaçları vardır. Bu da ancak yönetimin, gerçekçi ve yapmak istediğini iyi bilen bir yönetim anlayışıyla mümkündür. Değişimin hızlı olduğu ortamlarda geleceği öngörmek oldukça güçtür. Bu noktada öngörülmesi zor olan durumla, yönetim kademesinin planlı ve programlı hareket ederek baş etmesi gerekmektedir. Bunun içinde yönetim bilimi, modern anlayış doğrultusunda stratejik yönetim ve stratejik planlamadan yararlanmalıdır(Durmuş, 2013). "Vizyon" kavramını üstü kapalı ve belirsiz bir şekilde geçiştirmek kolaydır. Ancak en iyi okul liderleri, açık bir manevi amaç duygusu olan vizyonerlerdir. Başarılı liderlerin vizyonları geniş olduğu için geleceği açık ve kesin bir şekilde ifade etme ve şekillendirme becerileri bulunur ve geleceğin olaylar tarafından şekillendirilmesine izin vermezler(Sutcliffe, 2013). Bu çalışmada da vizyon ve misyon ifadelerinin eğitim örgütleri için önemine yer verilmiş elde edilen vizyon ve misyon ifadeleri üzerinde içerik çözümlemesi yapılarak elde edilen veriler ile okulların en çok hangi konular üzerinde durdukları, hangi mesajların daha çok vurgulandığı incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yönetim literatüründe vizyon kavramı, liderlik ve örgütsel kültürle birlikte ele alınmıştır. Başarılı yöneticilerin öncelikli olarak bir vizyona sahip oldukları ileri sürülmüştür(Çelik, 1995). Vizyon sahibi liderler örgütlerin geleceğini düşleyen ve tasarlayan kişilerdir. Onlar düşünsel, duygusal, sezgisel zenginliklerini, örgütleri için varolandan farklı, bilinenle sınırlandırılmayan ve varolabileceğini düşündükleri bir gelecek yaratmak ve tasarlamakta kullanırlar(Erçetin, 1998). Misyon ise bir örgütün var olma nedenidir ve örgüt tarafından üstlenilen kritik görevi ifade eder. Eğitim örgütlerinin örgütsel misyonu, yöneticiler ve diğer işgörenler tarafından paylaşılan ortak değerler ve inançlar demektir(Çelik, 1995). Çoğu örgütün vizyon, misyon gibi temel değerleri vardır, fakat etkili olarak kullanılamamaktadırlar. Vizyon, misyon gibi kavramların kullanılması örgütlerin yönlerini net olarak belirlemesinde ve motivasyonlarının artmasında etkili olmaktadır(Melek, 2012). Araştırmanın veri toplama ve çözümleme süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Stratejik plan, Vizyon, Misyon

Kaynakça

Bainbridge, S. (2007). Creating a Vision for Your School. Paul Chapman Publishing, London.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. PegemA Yayıncılık, Ankara.

Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 1(1).

Çetin, S. 2009. Vizyon yönetimi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Degisi, 22, 96-103.

Doğan, H. (2008). Örgütlerde vizyon ve misyonların çalışanlarca kabulü ve adnan menderes üniversitesi örneği. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 10,(3), 93-110.

Durmuş, Ş. (2013). *İstanbul ilçe milli eğitim müdürlüklerinin stratejik planlarındaki misyon ve vizyon ifadelerinin içerik analizi.*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erçetin, Ş.Ş. (1998). Lider Sarmalında Vizyon, Önder Matbaacılık, Ankara.

Kılıç, M. (2010). Stratejik yönetim sürecinde değerler, vizyon ve misyon kavramları arasındaki ilişki. *Sosyo Ekonomi Dergisi,*2, 81-98.

Küçüksüleymanoğlu, R. (2008). Stratejik planlama süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 16,(2), 403-412.

Melek, C. (2012). *Metin madenciliği teknikleri ile şirketlerin vizyon ifadelerinin analizi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Özden, Y. (2002). Eğitimde Yeni Değerler; Eğitimde Dönüşüm, PegemA Yayıncılık, Ankara.

Sutcliffe, J. (2013). The eight qualities of successful school leaders(https://www.theguardian.com sitesinden 15.01.2018 tarihinde erişilmiştir).

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının vizyon, misyon ve değerleri ile ilgili bir çözümleme. *Akademik Bakış Dergisi,* 23.

(17527) Öğretmenlerin Gözünden Toplumsal Duyarsızlaşma

TUĞBA GÜNER DEMİR
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Son zamanlarda sıklıkla karşılaşılan şiddet, istismar, terör olaylarının toplumlarda derin izler bıraktığı görülmektedir. Yaşanan bu olaylar şüphesiz toplumun her kesimini farklı şekillerde ve farklı düzeylerde etkilemektedir. Bu nedenle bu olaylara karşı verilen tepkiler de çeşitlilik göstermektedir. Ancak özellikle toplumun her kesiminin bu olayların farkında olması ve bu problemlerin çözümüne yönelik adımlar atması diğer bir deyişle toplumsal duyarlılığa sahip olarak hareket etmesinin oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlik mesleği toplum ile içe içe bir meslek olmasından dolayı öğretmenlerin toplumsal duyarlılığa sahip olmaları kaçınılmaz bir durumdur. Özellikle hizmet sunduğu kesimin çoğunlukla on sekiz yaşını doldurmamış çocuklar ve gençler olduğu göz önüne alındığında topluma ve çevresine karşı duyarlılığı daha fazla dikkat çekmektedir.

Duyarsızlaşma, bireyin çevresindeki kişilere karşı birer birey olduklarını dikkate almaksızın duygudan yoksun tutum ve davranışlar sergilemesi ile kendini göstermektedir (Leiter ve Maslach,1988). Diğer bir deyişle duyarsızlaşma, "insanlara birer nesne gibi davranma" ya işaret etmekte ve sıklıkla ilişkide bulunulan kişilerden bahsederken, kişi isimleri yerine, nesne isimleri kullanarak kendini göstermektedir (212 numaralı odadaki böbrek gibi) (Jackson ve diğerleri, 1986 Akt. Cordes ve Dougherty, 1993).

Duyarsızlaşma üzerine çalışmalar sosyal kopukluk ile ilişkilendirilmektedir. Ayrıca duyarsızlaşma ahlaki ayrılmayı da içermektedir (Bandura, 1990). Bu süreçte kişi insan olmanın getirdiği hakların oluşturduğu ahlaki döngünün dışında kalmaktadır (Opotow, 1990) Mesafeli, umursamaz ve kinayeli tavır sergileme ve bu durumdan rahatsızlık duymama, küçültücü bir dil kullanma, insanları kategorize etme, katı kurallara göre iş yapma ve endişe, duyarsızlaşmanın belirtileri arasındadır (Torun, 1997). Duyarsızlaşma, kişinin işine karşı hissettiği idealizm duygusunda da önemli bir azalmaya neden olmaktadır. Özellikle işyerinde hizmet sunulan kişilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar görülmektedir (Sürgevil, 2006). Bahsedilen bu nedenlerle öğretmenlerin duyarsızlaşmasının önemli etkiler doğuracağı düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı Ankara ili kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin toplumsal duyarsızlaşmaya ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır: Öğretmen görüşlerine göre:

1. Öğretmenlik mesleğinde toplumsal konulara duyarlılık gerekli midir?
2. Öğretmenlerin toplumsal duyarsızlaşmaya bakış açıları nasıldır?
3. Öğretmenler öğretmenlik mesleği bağlamında bulundukları çevreye karşı bir duyarsızlaşma yaşıyorlar mıdır?
4. Öğretmenlerin toplumsal duyarlılıkları geçmişle bugün kıyaslandığında durum nasıldır?
5. Öğretmenlerin duyarsızlaşmasının ne tür etkileri bulunmaktadır?
6. Öğretmenlerin duyarsızlaşmasının nedenleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin duyarsızlaşmasının önlemek için neler yapılmalıdır?

Araştırma Yöntemi

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği bağlamında toplumsal duyarsızlaşmaya ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomoloji deseni kullanılarak gerçekleştirilecektir. Bu desenin kullanılmasının nedeni fenomoloji çalışmalarının, birden fazla bireyin bir olguyu veya yaşamlarında deneyimledikleri bir kavramı nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymakta kullanılan desen olmasıdır (Creswell, 2006). Çalışma grubu olarak belirli özellikleri karşılayan kişilerle görüşme yapılacağı için, ölçüt örneklem yoluyla farklı eğitim kademelerinden toplamda 15 öğretmen seçilecektir. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılacak olup veriler araştırmacılar tarafından literatür ışığında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanacaktır. Hazırlanan görüşme form taslakları kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine sunulacaktır. Uzmanlardan gelen görüşler değerlendirilip gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son hali verilecektir. Toplanacak veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilecektir. Verilerin analizinde Nvivo 10 Paket Programı kullanılacaktır. Araştırmada güvenirliği sağlamak için veriler araştırmacıyla birlikte farklı bir kişi tarafından da bağımsız olarak analiz edilerek yorumlanacaktır. Nitekim Creswell'e (1998; Akt. Glesne, 2012) göre meslektaş değerlendirmesi nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak için kullanılan yöntemler biridir. Daha sonra

araştırmacılar arasında oluşan farklılıkların en aza indirilmesi için bu sonuçlar karşılaştırılarak uzlaşma sağlanacaktır. Ayrıca araştırmada iç güvenirliliğin artırılması amacıyla öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilecektir; çünkü araştırma bulgularının bir bölümünün verilmesi (doğrudan alıntılarla olduğu gibi) araştırmanın iç güvenirliğini büyük ölçüde artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Öğretmenlerin Gözünden Toplumsal Duyarsızlaşma

Son zamanlarda sıklıkla karşılaşılan şiddet, istismar, terör olaylarının toplumlarda derin izler bıraktığı görülmektedir. Yaşanan bu olaylar şüphesiz toplumun her kesimini farklı şekillerde ve farklı düzeylerde etkilemektedir. Bu nedenle bu olaylara karşı verilen tepkiler de çeşitlilik göstermektedir. Ancak özellikle toplumun her kesiminin bu olayların farkında olması ve bu problemlerin çözümüne yönelik adımlar atması diğer bir deyişle toplumsal duyarlılığa sahip olarak hareket etmesinin oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlik mesleği toplum ile içe içe bir meslek olmasından dolayı öğretmenlerin toplumsal duyarlılığa sahip olmaları kaçınılmaz bir durumdur. Özellikle hizmet sunduğu kesimin çoğunlukla on sekiz yaşını doldurmamış çocuklar ve gençler olduğu göz önüne alındığında topluma ve çevresine karşı duyarlılığı daha fazla dikkat çekmektedir.

Duyarsızlaşma, bireyin çevresindeki kişilere karşı birer birey olduklarını dikkate almaksızın duygudan yoksun tutum ve davranışlar sergilemesi ile kendini göstermektedir (Leiter ve Maslach,1988). Diğer bir deyişle duyarsızlaşma, "insanlara birer nesne gibi davranma" ya işaret etmekte ve sıklıkla ilişkide bulunulan kişilerden bahsederken, kişi isimleri yerine, nesne isimleri kullanarak kendini göstermektedir (212 numaralı odadaki böbrek gibi) (Jackson ve diğerleri, 1986 Akt. Cordes ve Dougherty, 1993).

Duyarsızlaşma üzerine çalışmalar sosyal kopukluk ile ilişkilendirilmektedir. Ayrıca duyarsızlaşma ahlaki ayrılmayı da içermektedir (Bandura, 1990). Bu süreçte kişi insan olmanın getirdiği hakların oluşturduğu ahlaki döngünün dışında kalmaktadır (Opotow, 1990) Mesafeli, umursamaz ve kinayeli tavır sergileme ve bu durumdan rahatsızlık duymama, küçültücü bir dil kullanma, insanları kategorize etme, katı kurallara göre iş yapma ve endişe, duyarsızlaşmanın belirtileri arasındadır (Torun, 1997). Duyarsızlaşma, kişinin işine karşı hissettiği idealizm duygusunda da önemli bir azalmaya neden olmaktadır. Özellikle işyerinde hizmet sunulan kişilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar görülmektedir (Sürgevil, 2006). Bahsedilen bu nedenlerle öğretmenlerin duyarsızlaşmasının önemli etkiler doğuracağı düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı Ankara ili kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin toplumsal duyarsızlaşmaya ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır: Öğretmen görüşlerine göre:

1. Öğretmenlik mesleğinde toplumsal konulara duyarlılık gerekli midir?
2. Öğretmenlerin toplumsal duyarsızlaşmaya bakış açıları nasıldır?
3. Öğretmenler öğretmenlik mesleği bağlamında bulundukları çevreye karşı bir duyarsızlaşma yaşıyorlar mıdır?
4. Öğretmenlerin toplumsal duyarlılıkları geçmişle bugün kıyaslandığında durum nasıldır?
5. Öğretmenlerin duyarsızlaşmasının ne tür etkileri bulunmaktadır?
6. Öğretmenlerin duyarsızlaşmasının nedenleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin duyarsızlaşmasının önlemek için neler yapılmalıdır?

Yöntem

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği bağlamında toplumsal duyarsızlaşmaya ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomoloji deseni kullanılarak gerçekleştirilecektir. Bu desenin kullanılmasının nedeni fenomoloji çalışmalarının, birden fazla bireyin bir olguyu veya yaşamlarında deneyimledikleri bir kavramı nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymakta kullanılan desen olmasıdır (Creswell, 2006). Çalışma grubu olarak belirli özellikleri karşılayan kişilerle görüşme yapılacağı için, ölçüt örneklem yoluyla farklı eğitim kademelerinden toplamda 15 öğretmen seçilecektir. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılacak olup veriler araştırmacılar tarafından literatür ışığında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanacaktır. Hazırlanan görüşme form taslakları kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine sunulacaktır. Uzmanlardan gelen görüşler değerlendirilip gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son hali verilecektir. Toplanacak veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilecektir. Verilerin analizinde Nvivo 10 Paket Programı kullanılacaktır. Araştırmada güvenirliği sağlamak için veriler araştırmacıyla birlikte farklı bir kişi tarafından da bağımsız olarak analiz edilerek yorumlanacaktır. Nitekim Creswell'e (1998; Akt. Glesne, 2012) göre meslektaş değerlendirmesi nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak için kullanılan yöntemler biridir. Daha sonra araştırmacılar arasında oluşan farklılıkların en aza indirilmesi için bu sonuçlar karşılaştırılarak uzlaşma sağlanacaktır. Ayrıca araştırmada iç güvenirliliğin artırılması amacıyla öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilecektir; çünkü araştırma bulgularının bir bölümünün verilmesi (doğrudan alıntılarla olduğu gibi) araştırmanın iç güvenirliğini büyük ölçüde artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Beklenen Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin toplumsal duyarsızlaşmaya dair bakış açıları ve bir öğretmen olarak duyarsız kaldığı durumlar ve nedenleri konusunda bilgilerin elde edinilmesi amaçlanmaktadır. Geleceğin toplumunu şekillendiren öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisi göz önüne alındığında duyarsızlaşma kavramının bu meslek grubunda incelenmesinin hem kısa hem uzun vadede önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Bulgular, literatürde yer alan çalışmalar ışığında ve katılımcılardan elde edilen bilgilere göre temalandırılarak sunulacaktır. Bunun yanı sıra bulgular uluslararası bilimsel verilerle tartışılacak ve katılımcıların önerileri ışığında toplumsal duyarsızlaşmanın önüne geçilebilmesi için çözümler sunulacaktır. Öğretmenlerin mesleklerinde karşılaştıkları duyarsızlaşma yaşanan durumların betimlenmesi ve çözüm önerilerinin uygulayıcılar tarafından sunulması nedeniyle çalışmanın bulgularının ve sonuçlarının işlevsel olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Duyarsızlaşma, Öğretmen

Kaynakça

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and social psychology review*, *3*(3), 193-209.

Cordes, C. L., ve Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of management review*, *18*(4), 621-656.

Creswell, J. W. (2006). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Leiter, M. P., ve Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of organizational behavior*, *9*(4), 297-308.

Opotow, S. (1990). Moral exclusion and injustice: An introduction. *Journal of social issues*, *46*(1), 1-20.

Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu: tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Nobel Yayın.

Torun, A. (1997). Stres ve tükenmişlik. (Ed. S. Tevrüz). Endüstri ve örgüt psikolojisi (2. Baskı) Ankara:Türk Psikologlar Derneği ve Kalder Derneği Ortak Yayını.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırmaya giriş*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(17532) Lise Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşmalarına İlişkin Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Geçerlik ve Güvenirlik

VERDA GİZEM OĞUL
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yabancılaşma kavramının uzun bir tarihçesi vardır. Aslı Latince'den gelmiş olan yabancılaşma (alienation), özgün anlamı içinde, bir şeyi ya da kimseyi başka bir şeyden ya da kimseden uzaklaştıran, başka bir şeye ya da kimseye yabancı hale getiren eylem ya da gelişme olarak tanımlanabilir.. Yabancılaşma özellikle endüstri devriminden sonra pek çok düşünür ve araştırmacının ilgi alanı içine girmiştir.

Sosyolojik bir kavram olarak ortaya atılan yabancılaşma kavramının giderek sosyo-psikolojik bir kavram haline geldiği bir çok araştırmada görülmektedir. Yabancılaşmayı, sosyal psikolojik açıdan inceleyen Seeman (1959) yabancılaşmayı, kişinin farkına vardıklarından mahrum olmak olarak tanımlar.

Yabancılaşma kavramının içeriğine bakıldığında; burada hem insani bu olgunun meydana geldiği çevre şartlarının; hem de bu çevre şartlarının insanda meydana getirdiği yabancılaşmanın çeşitli formlarının olduğunu görürüz. Yabancılaşma konusunda çalışan araştırmacıların üzerinde durdukları yabancılaşmanın çeşitli formlarını Seeman (1959) beş boyut altında toplayarak isimlendirmiştir. Bunlar; güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, soyutlanma ve kendinden uzaklaşmadır. Seeman bu boyutları özetle şöyle ifade etmektedir:

1. Güçsüzlük: İçinde yaşanılan toplumu etkilemede yetersizlik, ya da yetersizlik duygusu taşımak.

2. Anlamsızlık: Olumlu sayılan amaçlara varma imkanı olsa bile, etkinlik bir anlam kazanamamaktadır. Bireyin kendi etkinliğine bir anlam verememesidir.

3. Anomi (Kuralsızlık-normsuzluk): Belirli amaçlara ulaşmak için toplumsal olarak benimsenmeyen davranışlara başvurma gerekliliği hakkındaki yüksek beklentidir.

4. Soyutlama: Üyesi bulunulan toplumun belirlenmiş normlarına, değerlerine ve amaçlarına yeterli olmayan biçimde katılma ya da uzaklaşma

5. Kendinden uzaklaşma: Kendi kendine yabancılaşmasıdır. Bireyin kendisini ödüllendirici gerçek doyum sağlayıcı etkinlikler bulmakta yetersiz kalmasıdır.

Bir çok araştırıcı 1955-1960 yıllarından itibaren yabancılaşmayı ve onun değişik boyutlarını ölçmek için bir ölçmek geliştirme girişiminde bulunmuşlardır. Bu araştırıcıların her birinin hazırlamaya çalıştığı ölçek, yabancılaşmanın değişik boyutlarını ölçmeye yöneliktir. yabancılaşma ölçeklerinin bir kısmında itemler genel yaşamla ilgili, bir kısmı da iş yaşamı ile ilgilidir. Seeman araştırmalarında sadece güçsüzlük üzerinde durmuş, ölçeği iş yaşamı ile ilgili ifadelerden oluşmuştur. Middleton (1963) ise Seeman'ın çalışmalarından büyük ölçüde etkilenmiştir. Onun oluşturduğu ölçekte altı boyut yer alır. Güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, kültürel uzlaşma, sosyal yabancılaşma, işten uzaklaşma, sosyal yabancılaşma, işten uzaklaşma. Middleton (1963) her bir boyut için birer item oluşturmuştur. Yanıtlar iki seçeneklidir ve boyutlar arasında yüksek düzeyde korelasyon söz konusudur. Ülkemizde de işe yabancılaşma konusunda Telman (1988), Elma (2003) ve Minibaş (1993)'ün doktora tezleri ve Kesen'e ait (2016) bir araştırması bulunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, özellikle öğretmenlerin ne derecede işlerine yabancılaştıklarını saptamak ve işe yabancılaşma konusunda yapılabilecek araştırmalara bir araç sunabilmek için işe yabancıulaşmayı değerlendirebilecek Likert tipi bir ölçek geliştirmek ve öğretmenler için güvenirlik ve geçerliğini saptamaktır. Geliştirilen bu ölçek Seeman'ın yabancılaşma için belirlediği boyutlar temel olarak alınacak ve bu boyutlara göre işe yabancılaşma ölçeği geliştirilecektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem random olarak seçilmiş olup, İstanbul ilinde 6 lisede görev yapan 127 öğretmen oluşturmuştur. Örneklemi oluşturan 127 öğretmene ulaştırılan veri toplama aracından tümünün geri dönüşü sağlanmıştır. Dönüşü sağlanan veri toplama araçları incelenmiş, uygun olarak doldurulduklari test edildikten sonra elde edilen veriler istatistiki analizlerde kullanılmıştır.

Araştırmada yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiş olup, ,01 düzeyinde anlamlı olanlar da belirtilmiştir. Faktör analizinde faktör yükünün ,30 ve daha fazla olması gerektiği benimsenmiştir. Araştırmada veri toplamak

amacıyla işe yabancılaşma başlıklı bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde, araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgi formu, ikinci bölümde ise, öğretmenin yabancılaşması ile ilgili maddeler yer almaktadır.

Ölçek maddeleri oluşturulurken literatür taraması yapılmış ve Melvin Seeman'ın yabancılaşmaya ilişkin 5 boyutu temel alınarak sorular hazırlanmış, benzer araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarından ilgili maddeler de soru havuzuna eklenmiş ve toplam 93 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur.

Soru havuzundaki maddeler anlaşılırlık, amaca hizmet etme, yeterlik dereceleri ve dil bilgisi hakkında yüzeysel geçerliliğini sınamak amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda ölçekteki bazı maddelerin cümle yapıları düzeltilmiş, bazı sorular da havuzdan çıkarılmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra ölçeğe son hali verilmiş, ölçek 26 olumlu, 15 olumsuz madde olmak üzere toplam 41 maddeden oluşturulmuştur. Ölçek maddelerinde likert tipi 5'li derecelendirme kullanılmıştır. Madde derecelendirmesi; "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Tamamıyla Katılıyorum" şeklinde hazırlanmıştır.

41 maddeden oluşan ölçeğin deneme formu içerisindeki maddelerin belirli bir niteliği ölçüp ölçmediğini ayırt etmek amacıyla 127 kişiden oluşan birinci örneklem grubundan elde edilen ölçek verileri, madde analizine tabi tutulmuştur. Soru ile bütün arasındaki korelasyona (item-total) bakılmış, soru silinirse (item-remainder) bütün ortalamaların değişimine bakılarak, bu sayede madde bazında iç tutarlılık belirlenmiştir. Bu çalışmada 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 34 maddenin tümü $p<.001$ düzeyinde istatistiksel anlamlılık taşımaktadır. Bu maddelerin 11'i ters 23'ü düz ifadedir.

Madde analizi sonucundan elde edilen 34 maddelik yeni ölçek verileri ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizi yapılırken varimax rotated yönteminden yararlanılmıştır. Bu yüzden faktör yükü ,30 altında olan ve toplam varyansaetkisi olmayan 13 madde elenmiştir. Sonuç olarak özdeğeri 1'i aşan ve toplam varyansın %65'ini açıklayan 7 faktör elde edilmiştir.

Sonuç olarak öğretmenin "işe yabancılaşma" düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğe yapılan faktör analizi ve iç tutarlılık bulguları, ölçeği oluşturan 21 maddenin yeterli geçerlik ve güvenirlik özelliklerine sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu ölçek öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini belirlemede ve bu konuda çalışma yapacak olan araştırmacıların çalışmalarında kullanılabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen 93 soru uzmanların incelemelerinden sonra 41 maddelik ölçek 127 öğretmene uygulanmıştır. elde edilen bu verilerle ölçeğe madde analizi yapılmış, ölçekteki maddelerin ayırt etme gücü belirlenmiştir. Yapılan madde analizi ile, ölçekteki maddelerin ayırt etme gücü belirlenmiştir. Yapılan madde analizi ve ayırt edicilik sonuçlarına göre ölçekten 7 soru çıkartılmış ve kalan 34 soru ölçeğin geçerliliğini test etmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ,30 altında ve literatüre uygun olmayan 13 madde ölçekten çıkartılmıştır. Kalan 21 maddelik ölçek güvenilirlik çalışmaları amacıyla 32 öğretmene 2 hafta ara ile iki kez uygulanmıştır ve bu uygulamadan elde edilen veriler için test tekrar test yöntemi ile ölçeğin toplamı için korelasyon hesaplanmıştır.

Bütün bu verilere dayanarak öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın geçerli ve güvenilir bir ölçek çalışması olduğunu söyleyebiliriz.

Anahtar Kelimeler : Mesleğe yabancılaşma, lise öğretmenleri, geçerlilik güvenirlik, faktör analizi

Kaynakça

Elma, C., (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Ankara İli Örneği). (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kesen, M. (2016). Öğretim Elemanlarının İşe Yabancılaşmasının Etik Liderlik ve Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi: Uygulamalı bir Çalışma. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 4, Sayı: 22, s. 118-134

Seeman, M., (1959). On the Meaning of Alienation. American Sociology Review, Volume:24.

Middleton, R. (1963). Alienation, Race and Education. American Sociology Review, Vollume: 28 sayfa. 973-977.

Minibaş, J. (1993). Yabancılaşma Kavramının İncelenmesş ve Banka Sektörüne Yönelik Bir Araştırma. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İstanbul Üniversitesi.

Telman, N. (1988). Endüstride Görülen İş Tatminsizliği ve Bunun Yabancılaşma Duygusu ile Olan İlişkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi.

(17533) Yöneticilerinin Gözünden Özel Okullarda Okul-Aile İşbirliği: Bir Olgubilim Çalışması

PINAR YENGİN SARPKAYA
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

GİZEM ALKALAY
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencilerin okul başarısını ve okula uyumunu etkileyen, okulun öğrenciyi geliştirmesinde destek olan okul içi ve okul dışı birçok etkenden söz etmek mümkündür. Okul dışı etkenler içinde aile, öğrenci üzerindeki en önemli belirleyici olarak değerlendirilmektedir. Aileler çok yönlü olarak çocuklarının başarı durumlarına, okula uyumlarına ve okulun çocuk üzerindeki etkisini güçlendirmeye etki edebilmektedirler. Hem çocuklarıyla kuracakları iletişiminin niteliğiyle, hem de okulla gerçekleştirecekleri işbirliğinin düzeyi ile aileler, çocuklarının gelişimine önemli katkı sağlayabilmektedir. Bu bağlamda bakılacak olursa okul-aile işbirliği; ailelerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal gelişimlerindeki rolü nedeniyle incelenmeyi hak eden bir sorunsal görünümündedir. Hatta Illich (1972) çocukların asıl öğrenmelerinin okulda değil okul dışı yaşantıları sırasında olduğunu savunmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında okul-aile işbirliği ve ailelerin eğitim sürecine aktif katılımı ve bu sürecin sağlıklı yürütülmesi; en az okuldaki eğitim programlarının yönetilmesi kadar önemlidir.

Okuldaki eğitimin evde de devam etmesi ve pekiştirilmesi gereklidir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarılarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Okul-aile işbirliğinde velilere eğitimler verilmesi, öğretmenlerin uyguladıkları eğitim programlarından ve sınıf içi etkinliklerden ailelerin bilgilendirilmeleri önemli adımlar olarak görülmektedir (Çelenk, 2003). Okul-aile işbirliğinin geliştirilmesinde önemli etkenlerden biri de yönetici ve öğretmenlerin ailelerin okula bağlılıklarını artırmak çabası içinde olmalarıdır (Özgan ve Aydın, 2010).

Eğitimin geliştirilmesinde sacayağının önemli bir ayağı olan ailelerin okulla iletişimlerinin geliştirilmesi, çocuklarının eğitim süreçlerinde etkin şekilde yer almaları önemli bir konudur. Bu bağlamda düşünüldüğünde hem devlet okullarında hem de özel okullarda okul-aile işbirliğinin önemi gittikçe artmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı'nda (2015-2019), belirtildiği üzere Türkiye'de özel okulların sayısı gittikçe artmaktadır. Eğitim sürecinde özel okulların varlığı yadsınamaz bir gerçektir ve özel okulların okul-aile işbirliğini nasıl yönettikleri ve bu konuya ilişkin neler yaptıkları, ortaya konması gereken bir durumdur. Okul-aile işbirliğine ilişkin varsa sorunların tespit edilip giderilmesi için çözüm önerileri geliştirilmesi önemli bir nokta olarak görülmekte ve bu sorunlara özel okul yöneticilerinin yaklaşımlarını anlamanın, deneyim kazanmak açısından zenginleştirici olduğu düşünülmektedir. Alanyazında yalnızca özel okullardaki okul aile işbirliğine odaklanan bir çalışmaya ulaşılamamış olması da bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu düşünceyle başlanan eldeki araştırmanın temel amacı; okul-aile işbirliğinin geliştirilmesinde özel okullarda neler yaşandığını ve neler yapılması gerektiğini özel okul yöneticilerinin perspektifinden yararlanarak incelemek ve ortaya çıkan sonuçlarla birlikte, belirlenen sorunlara çözüm önerileri geliştirebilmektir. Bu amaçla araştırmanın problemi "Yöneticilerinin gözünden özel okullarda okul-aile işbirliği nasıldır?" biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Özel okul yöneticilerinin okul-aile işbirliğine ilişkin bakış açılarından yararlanarak özel okullardaki okul aile işbirliğini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; insan davranışını, içinde bulunduğu ortam içinde ve çok yönlü olarak anlamaya çalışmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 37). Bu araştırmada derinlemesine çalışılması amaçlandığı için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu araştırmanın yürütülmesinde, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni izlenmiştir. Olgubilim araştırması; insan olgusu üzerine odaklanan, yaşanmış deneyimlerin ifade edilişinin anlamlarını tanımlamayı amaçlayan tümevarımsal betimleyici bir araştırmadır. Olguya ilişkin deneyimleri sorgulayarak deneyimin özüne ulaşmaya çalışır (Saban ve Ersoy, 2016). Yaşanan deneyimleri ve özel okul yöneticilerinin bakış açılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, deneyimsel betimleme yapabilmeyi sağladığı için bu araştırma deseni tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Aydın il merkezindeki 4 özel okul yöneticisi oluşturmaktadır. Okullar ve yöneticiler, maksimum çeşitlilik örneklemesi tekniğine uygun olarak seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesi; örneklemin problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluşmasıdır (Bütüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu araştırmada okullar, araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde kurumsallık, çalışma yılları ve zincir okul olup olmadıkları ele alınarak belirlenmiş ve aynı zamanda ilköğretim ve ortaöğretim okullarının yöneticileri arasından seçilmiştir.

Veriler, 14 soruluk görüşme formu kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde; görüşme kılavuzu açık uçlu soruları içerir, genellikle her katılımcıdan spesifik veriler toplanır, görüşmenin büyük

bir kısmı açıklığa kavuşturulması istenen sorular veya sorunlardan oluşur (Merriam, 2015). Veriler içerik analiziyle incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda özel okul velilerinin beklentilerinin geniş bir yelpazeye sahip olduğu görülmüştür. Bu beklentilerin en önemlisi akademik başarı olup, sosyal gelişim, beslenme ve korunma şeklinde çeşitlenmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre özel okul velilerinin çoğunluğunun okula her konuda destek olduğu görülmüştür. Özel okulların veli katılımını teşvik etmek amacıyla; danışman öğretmen uygulaması, sınıf veli toplantıları bireysel görüşmeler ve veli seminerleri gibi çeşitli yöntemler uyguladıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul-aile işbirliğine ilişkin; ailelerin çocuklarıyla yeterince ilgilenmemeleri, okul-aile arasındaki iletişim sorunları ve öğrencilerin teknolojiyi verimli kullanmamaları olarak üç temel sorun alanı tespit edilmiştir. Bu temel sorunlara ilişkin yönetici görüşlerine göre çözüm önerileri ise, öğretmenler için hizmet içi eğitimler, veliyle görüşmelerde doğru iletişim, maddiyatı değil eğitimi ön planda tutma ve velinin okulu yönetmesine izin vermeme şeklinde tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Okul-Aile İşbirliği, Aile Katılımı, Özel Okul, Yönetici Görüşleri

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. Çakmak. E. Akgün, Ö. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemler.,*(18.Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.

Çelenk, S. (2003). *Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması.* İlköğretim Online E-Dergi, file:///C:/Users/Acer/Downloads/2046-1914-1-PB%20(1).pdf sitesinden 11.01.2018 tarihinde edinilmiştir.

Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). *Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Cilt:16, Sayı:3.

Illich, I. (1972). Deschooling society, New York: Harper & Row.

Merrıam, S. (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber.* Çev. Ed. Turan, S. (3. Baskı), Nobel Yayıncılık: Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı, (2015-2019). http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2015-2019-stratejik-plani-yayinlanmistir/icerik/181 sitesinden 12.01.2018 tarihinde edinilmiştir.

Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). *Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri.* e-Journal of New World Sciences Academy 2010, Volume: 5, http://dergipark.gov.tr/download/article-file/185809 sitesinden 11.01.2018 tarihinde edinilmiştir.

Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. (1.Baskı), Anı Yayıncılık: Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* (10.Baskı), Seçkin Yayıncılık: Ankara.

(17536) Köy Enstitülerinde Yönetim

YUSUF BADAVAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Köy Enstitüleri kuruldukları 1940 yılından kapatıldıkları 1954 yılına kadar, yaklaşık 14 yıl süre ile değişik mesleklere eğitilmiş eleman, eğitmen ve özellikle de öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuş, düşün kökleri değişik ülkelerdeki anlayış ve uygulamalardan esinlenmekle birlikte, özgün bir eğitim girişimi olarak Türkiye'nin eğitim tarihi içerisindeki yerlerini almış kurumlardır.

Enstitüler yasal olarak Köy Öğretmen Okulu adıyla 1926 yılında çıkarılan 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunla açılmışlardır. Ancak, fiilen açılmaları 1937 yılında gerçekleşebilmiştir. Bu tarihte birisi Eskişehir Çifteler'de, diğeri de İzmir Kızılçullu'da olmak üzere iki okul açılmıştır. Daha sonra 17 Nisan 1940 tarihinde 3803 saylı Köy Enstitüleri Kanunu kabul edilmiştir. İlk maddesinde; 'Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde, Maarif Vekilliğince köy enstitüleri açılır' hükmü, 3. maddesinde de 'Enstitülere tam devreli köy ilk okullarını bitirmiş sıhhatli ve müstaid (yetenekli) köylü çocuklar seçilerek alınırlar. Enstitülerin tahsil müddetleri en az beş yıldır' hükümleri yer almaktadır.

Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu, Enstitü yönetimlerinin köy eğitimi ile ilgili görev, yetki ve sorumluluklarını belirlemekte ve Enstitü müdürlerine kendi bölgelerine giren illerin köylerindeki eğitim sorunlarının belirlenerek bunlara çözüm getirecek planların yapılması konusunda görevler yüklemektedir.

Enstitülerin yönetimi konusu, hiç şüphesiz, ele alınması gereken en öncelikli konular arasındadır. Literatürde yönetimin değişik açılardan yapılmış çok sayıda tanımı vardır. Bunlardan kısa ve öz olanlardan birisi de Aydın (2010) tarafından yapılanıdır. O'na göre yönetimin esası 'ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için eldeki insan ve madde kaynağının etkili biçimde kullanılmasıdır'. Süreçte vurgulanan katkıların bütünleştirilmesinin yolu da şüphesiz, iş birliği yapmakla olanaklıdır. Yönetim bilimci Chester Barnard, örgütü, iş birliğine dayalı etkileşimlerden oluşan dinamik bir toplumsal sistem olarak değerlendirmektedir (1938).

Eğitim yönetiminin amacı ise, 'eğitim örgütlerinin önceden belirlenmiş amaçlar ve politikalar doğrultusunda etkili ve verimli bir biçimde işletilmeleri ve varlıklarını sürdürmeleri' olarak ifade edilebilir. Toplamda bir süreçler bütünü olarak da düşünülebilecek olan yönetimin, karar verme, planlama, iletişim, eşgüdümleme, örgütleme, etkileme ve denetim-değerlendirme süreçlerini içerdiği söylenebilir. Bu süreçlerin Köy Enstitüleri özelinde nasıl işlediği, Enstitülerin farklı bir model olmalarında yönetim yaklaşım ve tarzları ile uygulanan yönetim süreçlerinin bir etkisinin olup olmadığı konuları araştırılmaya ve tartışılmaya değer görülmüştür.

Haklarında çok sayıda yayın yapılmakla birlikte, Enstitülerin eğitim sistemi içerisindeki yeri, işlevi ve özellikle de bu kurumların yönetimi gereğince araştırılmış değildir. Çalışmanın temel gerekçelerinden birisini, bu kurumların yönetimiyle ilgili yasal düzenlemelerle, bu düzenlemelerin uygulamaya geçirilme durumlarını konu alan, bunları rapor eden, tartışan, irdeleyen gözlem ve anıları içeren kitap, gazete ve dergilerle, tez, makale, araştırma raporu vb. gibi ulaşılabilen yayınların sistematik bir taramadan geçirilmesinin gerekliliği konusu oluşturmaktadır.

Konu ile ilgili literatür taraması Enstitülerin yönetiminde sergilenen yaklaşım ve süreçlere ilişkin olarak, Enstitü kökenli olanların büyük çoğunlukla olumlu bir yaklaşım içinde olduklarına, öte yandan durumu dışarıdan değerlendirenler arasında ise bu kurumlara ve uygulamalarına olumlu yaklaşanların yanısıra, azımsanmayacak oranda uygulamaları olumsuz şekilde eleştirenlerin bulunduğuna işaret etmektedir. İfade edilen görüşler şüphesiz somut örneklerle desteklenmeye ve açıklanmaya çalışılmaktadır. Aslında sadece bu durumun varlığı bile, Enstitülerle ilgili kalıp yargılara dayanmak yerine, gerçekte bu kurumlarla ve bunların yönetimleriyle ilgili olarak nelerin yaşandığının karineleriyle birlikte ortaya çıkarılmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma, yazılı kaynakların incelenmesine, diğer bir ifadeyle literatür taramasına dayalıdır. Enstitülerin yönetimi konusuyla ilgili olarak Anayasa, yasa, yönetmelik, genelge ve yönerge düzeyindeki yasal düzenlemelerde nelerin yer aldığı ve bu düzenlemelerin uygulamaya geçirilmesinde yararlanılan yönetsel süreçlerin neler olduğu literatür taraması yoluyla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Enstitüler, 1940 yılında çıkarılan 3803 sayılı yasa ile kurulup, 1954 yılında çıkarılan 6234 sayılı yasa ile de kapatılmışlardır. Dönemin Maarif Vekili Hasan Âli Yücel'in 1946'da görevinden istifa etmesi, İsmail Hakkı Tonguç'un da aynı yıl İlköğretim Genel Müdürlüğü görevinden alınması ve Ankara'daki Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsünün 27 Kasım 1947'de kapatılmasıyla diğerlerinin de işlevsiz hale gelmiş olmaları nedeniyle, çalışmanın kapsamının 1940-47 yıllarını içeren yaklaşık yedi yıllık bir dönemle sınırlandırılmasının uygun olacağı değerlendirilmiştir.

Yasal düzenlemelerde yer alan hükümlerin hangi düzeylerde uygulamaya sokulabildikleri ise, daha çok döneme ilişkin yazılmış teknik sayılabilecek bazı raporlardaki değinmelerle, yine döneme ilişkin bilgi, belge ve anıları içeren kitaplardan elde edilebilenlerle sınırlı olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Benzer biçimde, bu dönemde yayımlanan gazete, dergi gibi basılı materyallerden de yararlanılmıştır.

Bu çalışmada; temel problem olarak belirlenen "Köy Enstitüleri nasıl yönetiliyordu?" sorusuna, aşağıdaki biçimleriyle formüle edilen iki alt problem aracılığıyla yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

1-Yasal düzenlemelerde Köy Enstitüleri için öngörülen yönetim tarz ve süreçleri nelerdir?

2-Öngörülen bu düzenlemeler uygulamaya ne düzeyde geçirilebilmiştir?

Bu çalışma Türk Eğitim Tarihi içinde özgün bir yeri bulunan Köy Enstitülerinin yönetimiyle ilgili yasal dayanakların ne olduğu ve uygulamada bu düzenlemelerin ne ölçüde hayata geçirilebildiğinin saptanması amaçlarını gütmektedir. Haklarında çok sayıda yayın yapılmakla birlikte, Enstitülerin eğitim sistemi içerisindeki yeri, işlevi ve özellikle de bu kurumların yönetimi gereğince araştırılmış değildir. Çalışmanın temel gerekçelerinden birisini, bu kurumların yönetimiyle ilgili yasal düzenlemelerle, bu düzenlemelerin uygulamaya geçirilme durumlarını konu alan, bunları rapor eden, tartışan, irdeleyen gözlem ve anıları içeren kitap, gazete ve dergilerle, tez, makale, araştırma raporu vb. gibi ulaşılabilen yayınların sistematik bir taramadan geçirilmesinin gerekliliği konusu oluşturmaktadır.

Çalışma, yazılı kaynakların incelenmesine, diğer bir ifadeyle literatür taramasına dayalıdır. Enstitülerin yönetimi konusuyla ilgili olarak Anayasa, yasa, yönetmelik, genelge ve yönerge düzeyindeki yasal düzenlemeler taranmış, bu düzenlemelerin uygulamaya geçirilmesinde yararlanılan yönetim tarz ve özellikle de yönetim süreçlerinin neler olduğu literatür taraması yoluyla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Temel problem olarak belirlenen Köy Enstitüleri'nin nasıl yönetildiği konusu yasal düzenlemelerde bu kurumlar için öngörülen yönetim tarz ve süreçlerinin neler olduğunun ve öngörülen bu düzenlemelerin uygulamaya ne düzeyde geçirilebildiklerinin saptanması yoluyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Elde edilen bulgular bu kurumlarla ilgili çok sayıda ve geniş kapsamlı yasal düzenlemelerin mevcut olduğunu göstermektedir. Eldeki insan ve madde kaynaklarının katkılarını bütünleştirme ya da zamanda ve eylemde birlik olarak ifade edilebilecek bir eşgüdümleme sürecinin bu kurumların yönetiminde önemli bir yer tuttuğu rapor edilmektedir. İş birliği amaçlı bir eşgüdüm sürecinin ağırlıklı olarak gözlemlendiği belirtilmektedir. Yöneticilerin eyleme geçmezden önce düşünmeyi ve ön hazırlıkları gerektiren planlama etkinliklerine de sıkça başvurdukları ifade edilmektedir. Yöneticilerin, sadece makam yetkilerine dayanarak değil, astlarını etkileyerek onları verilen görevleri daha arzulu biçimde yerine getirmeleri için güdüledikleri, denetim etkinliklerinin de özenli bir süreç çerçevesinde gerçekleştirildiği ve gerek merkezi gerekse yerel düzlemde denetim süreçlerinin hem kontrol hem de rehberlik ve iş başında yetiştirme odaklı olarak yürütüldüğü belirtilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Enstitülerle ilgili geniş kapsamlı yasal düzenlemelerin mevcut olduğu görülmektedir. Eldeki insan ve madde kaynaklarının katkılarını bütünleştirme ya da zamanda ve eylemde birlik olarak ifade edilebilecek bir eşgüdümleme sürecinin önemli bir yer tuttuğu vurgulanmaktadır (Apaydın, 2012). Türkoğlu da (2004), eşgüdüm sürecinin Enstitülerin yönetiminde ağırlıklı olarak gözlemlendiğini belirtmektedir. Tonguç, tüm Enstitüsü müdürlerine yazdığı Ekim 1940 tarihli mektubunda 'müdürler, yapılacak işleri iş bölümü dahilinde iyi tertiplemeli, bütün arkadaşlara, kendilerinden beklenen işlerin hududunu, istenen fedakârlığın sebeplerini anlatmalı' demektedir (1976).

Yöneticilerin, sadece makam yetkilerine dayanarak değil, astlarını etkileyerek onları verilen görevleri daha arzulu biçimde yerine getirmeleri için güdüledikleri de görülmektedir (Türkoğlu, 2004). Altunya da (2014), Enstitülerde gözlemlenen yönetim ilkelerini: katılım ve demokrasi, örgütlülük, dayanışma ve değerlendirme olarak rapor etmektedir.

Denetim etkinliklerinin Enstitülerin yönetiminde son derece özen gösterilen bir süreç çerçevesinde gerçekleştirildiği ve gerek merkezi gerekse yerel düzeylerde denetim süreçlerinin hem kontrol hem de rehberlik ve iş başında yetiştirme odaklı olarak yürütüldüğü rapor edilmektedir (Elmas, 2017).

Anahtar Kelimeler : Köy Enstitüleri, yönetim, tarz, süreç, uygulama

Kaynakça

Altunya, N. (2014). *Köy enstitüsü sistemi: toplu bakış*, 4. Baskı, İstanbul: Yazın Basın Yayın Matbaacılık.

Apaydın, T. (2012). *Köy enstitüsü yılları*, İstanbul: Literatür Yayınları.

Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*, 10. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.

Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*, Cambridge, Massachusets: Harvard University Press.

Elmas, A. (2017). *Köy enstitülerinde denetim uygulamalarının çözümlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, TODAİE Kamu Yönetimi Yüksek Lisans Programı, Ankara.

Gümüşoğlu, F. (2017). *Sözlü ve yazılı belgeler ışığında: Cılavuz köy enstitüsü*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Kirby, F. (2015). *Türkiye'de köy enstitüleri*, (Çev. Niyazi Berkes), 6. Baskı, İstanbul: Tartikçi Kitabevi.

Koç, N. (2013). *Türk kültür tarihi içerisinde köy enstitüleri*, İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Köy Eğitmenleri Kanunu. (1937). *T. C. Resmî Gazete,* Sayı: 3639, Tarih: 24/06/1937.

Köy Enstitüleri Kanunu. (1940). *T. C. Resmî Gazete,* Sayı: 4491, Tarih: 22/04/1940.

Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu. (1942). *T. C. Resmî Gazete,* Sayı: 5141, Tarih: 25/06/1942.

Maarif Teşkilatına Dair Kanun. (1926). *T. C. Resmî Gazete,* Sayı: 338, Tarih: 03/04/1926.

Şimşek, İ. (2017). *Köy enstitüsünden öğretmenliğe öğretmenden öğrenciye,* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Tonguç, İ. H. (1976). *Mektuplarla köy enstitüsü yılları: (1935-1946)*. (Hazırlayan Engin Tonguç), İstanbul: Çağdaş Yayınları, https://issuu.com/74n3r/docs/__.hakk___tongu___-_mektuplarla_k__, adresinden 15.01.2018 tarihinde alındı.

Türkoğlu (2004). *Tonguç ve enstitüleri*, 2. Baskı, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

(17539) Türkiye'de Eğitimde Fırsat ve Olanak Eşitliği: Nitel Göstergeler

YUSUF BADAVAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim, sanayi devrimi ve ulus devletlerin ortaya çıkmasının ardından hemen tüm ülkelerde devletin yurttaşlarına sağlamakla yükümlü olduğu bir hizmet olarak görülmekte, tüm ulusal ve uluslararası hukuki belgelerde devletler için bir görev, yurttaşlar için ise bir hak olarak değerlendirilmektedir. Bu haktan adil ve eşitlikçi bir biçimde yararlanma arzusunda olan yurttaşlar da bu kamu hizmetinin eşit fırsatlar ve olanaklarla sunulmasını beklemektedirler.

Çalışmada öncelikle eğitimde fırsat ve olanak eşitliği kavramlarının hangi kapsam ve içerikte ele alındığına değinilmiştir. Literatürde çoğu kez birbirlerinin yerine de kullanıldığı gözlenen eğitimde fırsat eşitliği ve olanak eşitliği kavramları bu çalışmada farklı içeriklerle ele alınmaktadır. Kısaca belirtmek gerekirse, eğitimde 'fırsat' eşitliği, en genel anlamıyla eğitimin devlet tarafından 'erişilebilir' kılınması olarak değerlendirilmektedir. Eğitim erişilebilir hale gelmişse, bir başka ifade ile kişi bir eğitim kurumuna kayıt yaptırabiliyor ve verilen eğitim hizmetinden yararlanabiliyorsa bu fırsat kendisine sağlanmış demektir. Bu boyutun gereklerinin yerine getirilmesinin nispeten daha kolay başarılabileceği değerlendirilebilir. Literatürden elde edilen bulgular ağırlıklı olarak bu yöndedir. Öte yandan, eğitimde 'olanak' eşitliği, fırsat eşitliğinden biraz daha farklı ve gereklerinin karşılanmasının nispeten daha zor olduğu bir boyut olarak değerlendirilmektedir. Bu, sağlanan fırsatların hem niceliğinin az ya da çok olmasıyla, özellikle de niteliğinin düşük ya da yüksek olmasıyla ilgili bir durumdur ve Dünya'nın pek çok ülkesinde olduğu gibi, Türkiye'de de çözümü daha zor olan boyut olarak karşımıza çıkmaktadır.

Literatürde eğitimde eşitsizliğin temelde iki boyutta incelenebileceğine işaret edilmekte, bu boyutların da eğitime erişim ve eğitimin kalitesi olarak ifade edildiği görülmektedir. Eğitime erişimde eşitsizlik, okullulaşma oranı, okula devam oranı, ortalama eğitim süresi gibi niceliksel değişkenler üzerinden incelenmektedir. Eğitimin niteliğindeki (kalitesindeki) eşitsizlik göstergeleri ise daha çok devletin sunduğu eğitim olanaklarına ilişkin olanlardır. Eğitim kalitesinde eşitsizlik araştırmaları ağırlıkla öğrenci başarısını ölçen sınavlara odaklanmaktadır (Dinçer ve Kolaşin, 2009, s.3). Eğitim sisteminin çözümlenmesinde kullanılabilecek göstergeler arasında öğretmen başına düşen öğrenci sayıları, okul büyüklükleri, sınıf büyüklükleri, kapasite kullanım oranları sayılabilir (Karakütük, 2012). Bu göstergeler sadece niceliksel değil aynı zamanda niteliksel bilgiler de içermektedir. (Ergen, 2013). Öğrenci başarısını ölçmeye yönelik, uluslararası karşılaştırmaya olanak tanıyan testler (PISA, TIMMS, TEOG, ÜGS vb.) gerek temsil kapasiteleri gerekse öğrencinin ailesi ve devam etmekte olduğu okul hakkında çeşitli bilgiler sağlaması nedeniyle bu tip araştırmalarda sıkça kullanılmaktadır.

Eğitim politikalarının başarı üzerindeki etkileri de literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencileri erken yaşta farklı eğitim kurumlarına yönlendirmenin başarı üzerindeki etkisinin eşitsizliği artırıcı olduğu rapor edilmektedir (Hanushek ve Wössman, 2006). Öğrencinin ebeveynlerinin özellikleri ve ailesinin geliri ile akademik başarısı arasındaki ilişki de literatürde yer bulmaktadır. Heckman ve Cameron'un (2001) yaptığı çalışmada, akademik başarının uzun dönemli belirleyicileri ebeveyn eğitimi ve aile geliri olarak öngörülmüş ve uzun dönemde akademik başarıyı yükseltmek için bu faktörleri etkileyecek politikaların oluşturulması gerektiğine değinilmiştir.

Çalışmada, Türk Eğitim Sisteminde eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması, ya da eşitsizliklerin azaltılması çabası olarak değerlendirilebilecek uygulamalara ilişkin nitel göstergelerin neler olabileceğinin belirlenmesi, bu uygulamaların eşitsizlikleri azaltmada ne oranda etkili olabileceklerinin tartışılması, irdelenmesi ve konuya ilişkin önerilerde bulunulması amaçlanmaktadır. Bu amaçla özellikle eğitimde olanak eşitliği konusunun resmî belgelerde nasıl ele alındığı incelenmiş, belgelerde hangi göstergelerin yer aldığı saptanmış, göstergelere ilişkin istatistikler ve değerlendirmelere yer verilmiştir. Nicelikle ilintili göstergeler çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Çalışma, literatür taraması yoluyla elde edilmiş bilgi ve istatistiki verilere dayalı kuramsal bir çalışma olarak desenlenmiştir. Eğitimde fırsat ve olanak eşitliği konusuyla ilgili basılı kitap, dergi ve tezlerle, elektronik ortamda ulaşılan çalışmalar taranmıştır. Çalışmanın odak noktasını Türk Eğitim Sisteminde eğitim olanaklarından yararlanmayla ilgili eşitsizlik göstergelerinin ve bu göstergelere ilişkin güncel verilerin saptanması oluşturmaktadır. Bu amaçla, yıllık olarak yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim İstatistikleri (2017), MEB Bütçe Sunuşları (2016), MEB Performans Programları (2016), TÜİK Eğitim İstatistikleri (2018), Dünya Bankası Raporları (2011), farklı kurumların eğitim raporları (ERG, 2017), tezler ve bilimsel araştırmalar taranmıştır.

Türkiye'de eğitim olanaklarından yararlanmayla ilgili eşitsizlik göstergeleri olarak yaralanılabileceği düşünülenler aşağıda gösterilmiştir. Burada altı boyut içerisinde yer alan tüm göstergeler yerine, her bir boyut kapsamındaki ilk iki göstergeye yer verilmiştir. Bunlar;

1-Kamu'nun Sunduğu Eğitim Olanaklarından Yararlanmayla İlgili Eşitsizlik Göstergeleri

a-Öğrenci başına kamu eğitim harcamaları

b-Öğrencilere sağlanan burs, parasız yatılılık ve kitap destekleri

2- Ulusal ve Uluslararası Düzeyde Öğrenci Başarısını Gösteren Sınav Sonuçlarının İşaret Ettiği Okullararası Eşitsizlik Göstergeleri (PİSA, TIMMS, TEOG, ÜGS)

a-Öğrenci başarısında (okul kalitesinde) bölgesel farklılıklar

b-Öğrenci başarısında (okul kalitesinde) program türleri kaynaklı farklılıklar

3- Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi (SED) Kaynaklı Eşitsizlik Göstergeleri

a-Hane geliri

b-Anne ve babanın eğitim düzeyi

4- Gelir Dağılımı Kaynaklı Eşitsizlik Göstergeleri

a-Toplumsal sınıflar arası gelir dağılımı (Gini katsayısı)

b-Ailenin eğitim harcamaları

5- Öğrencilerin Bireysel Özelliklerinden Kaynaklanan Eşitsizlik Göstergeleri

a-Cinsiyete dayalı farklar

b-Öğrencilerin okula karşı tutumu

6- Diğer Eşitsizlik Göstergeleri

a-Eğitim politikaları

b- Parasal olmayan kaynakların dağılımı

Bu çalışma, Türk Eğitim Sisteminde eğitimde fırsat ve olanak eşitliği'nin durumunu ortaya çıkarmada kullanılabilecek nitel göstergelerin neler olabileceğinin, ardından da tarama yoluyla, Türkiye için saptanan bu göstergelere ilişkin nitel verilerin neler olduğunun ortaya konulması için yapılmıştır.

Çalışmada eğitimde fırsat ve olanak eşitliği kavramlarının hangi kapsam ve içerikte ele alındığına da değinilmiştir. Fırsat eşitliği kısaca; eğitimin erişilebilirliği ile ilgili bir durumken, olanak eşitliğinin daha farklı ve gereklerini karşılamanın nispeten daha zor olduğu bir boyut olarak değerlendirildiği ifade edilmiştir. Olanak eşitliğinin sağlanan fırsatların hem niceliğinin az ya da çok olmasıyla, özellikle de niteliğinin düşük ya da yüksek olmasıyla ilgili olduğu ve Dünya'nın pek çok ülkesinde olduğu gibi, Türkiye'de de çözümü daha zor olan boyut olarak karşımıza çıktığına değinilmiştir. Nicelikle ilintili göstergeler çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Çalışma, literatür taraması yoluyla elde edilmiş bilgi ve istatistiki verilere dayalı kuramsal bir çalışma olarak desenlenmiştir. Eğitimde fırsat ve olanak eşitliği konusuyla ilgili basılı kitap, dergi ve tezlerle, elektronik ortamda ulaşılan çalışmalar taranmıştır. Çalışmanın odak noktasını Türk Eğitim Sisteminde eğitim olanaklarından yararlanmayla ilgili eşitsizlik göstergelerinin ve bu göstergelere ilişkin güncel verilerin saptanması oluşturmaktadır.

Çalışmada ulaşılan bulgular şu şekilde özetlenebilir: Kamu kesiminin sunduğu eğitim olanaklarından yararlanma ile ilgili eşitsizlik göstergeleri olarak da düşünülebilecek göstergelerden bazıları şöyledir: Öğrenci başına kamu eğitim harcamaları, öğrencilere sağlanan burs, parasız yatılılık ve kitap destekleri, öğrenci başarısında (okul kalitesinde) bölgesel farklılıklar, Öğrenci başarısında (okul kalitesinde) program türleri kaynaklı farklılıklar, hane geliri, anne ve babanın eğitim durumu, toplumsal katmanlar arası gelir dağılımı, ailenin eğitim harcamaları, cinsiyete dayalı farklar, öğrencilerin okula karşı tutumu, eğitim politikaları ve parasal olmayan birtakım kaynakların dağılımı.

Eğitim kalitesinde eşitsizlik araştırmalarında ağırlıkla öğrenci başarısını ölçen sınavlara odaklanılmaktadır. Öğrenci başarısını ölçmeye yönelik, uluslararası karşılaştırmaya olanak tanıyan testler (PISA, TIMMS, TEOG, ÜGS vb.) gerek temsil kapasiteleri gerekse öğrencinin ailesi ve devam etmekte olduğu okul hakkında çeşitli bilgiler sağlaması nedeniyle bu tip araştırmalarda sıkça kullanılmaktadır. Eğitim politikalarının başarı üzerindeki etkileri de literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencileri erken yaşta farklı eğitim kurumlarına yönlendirmenin başarı üzerindeki etkisinin eşitsizliği artırıcı olduğu rapor edilmektedir. Öğrencinin ebeveynlerinin özellikleri ve ailesinin geliri ile akademik başarısı arasındaki ilişki de literatürde yer bulmaktadır. Akademik başarının uzun dönemli belirleyicileri ebeveyn eğitimi ve aile geliri olarak öngörülmüş ve uzun

dönemde akademik başarıyı yükseltmek için bu faktörleri etkileyecek politikaların oluşturulması gerektiğine değinildiği görülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

PISA raporlarında eğitim olanaklarından yararlanmayla ilgili eşitsizlik göstergeleriyle ilgili olarak Türkiye'de GSYİH'dan eğitime ayrılan pay ve öğrenci başına harcamaların OECD ülkeleriyle kıyaslandığında düşük olduğu, harcamaları tek başına artırmanın doğrudan başarıyı getirmeyeceği ama harcamaların hangi politikalar için yapıldığının daha önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Taramalardan elde edilen verilere göre; Türkiye'de burs alan öğrenci sayıları, burs miktarları, paralı ve parasız yatılı öğrenci sayıları düşük, sosyoekonomik durumun göstergeleri olarak hane geliri ve ailenin eğitim düzeyi öğrencilerin akademik performanslarını belirleyen iki temel faktör, PISA matematik ve fen okuryazarlığında okullar arası eşitsizlik bakımından OECD ülkeleri arasında üst sıralarda, okullar ve program türleri arasında öğrenci başarısı bakımından farklılıklar yüksektir. Benzer biçimde; özel eğitimden yararlanma düzeyi ve verilen eğitimin niteliği düşük, ikili öğretim uygulamasının öğrencilerin öğrenme düzeylerini, beslenme alışkanlıklarını ve ders dışı etkinliklere katılma düzeylerini olumsuz yönde etkileme olasılığı yüksek, öğretmenler de genellikle sınıf yönetimi açısından sorunlu ve dersi öğrenci gereksinimlerine göre düzenleyemeyen bir profil sergilemektedirler.

Anahtar Kelimeler : eğitim, fırsat, olanak, eşitlik, eşitsizlik, gösterge, kanıt

Kaynakça

Cameron, S. and Heckman, J. (2001). The dynamics of educational attainment for black, Hispanic and white males. *Journal of Political Economy,* Volume 109, Issue 3, pp.455-499.

Dinçer, M. A. ve Kolaşin, G. U. (2009). Türkiye'de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri, *Eğitim Reformu Girişimi 2009 Raporu*, http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/turkiyede-ogrenci-basarisinda-esitsizligin-belirleyicileri/, adresinden 25.01.2018 tarihinde alındı.

Dünya Bankası (2011*), Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi raporu: zorluklar ve seçenekler*, http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778/EducationQualityReport2011-tr.pdf, adresinden 17.01. 2018 tarihinde alındı.

ERG (2017), *Eğitim reformu girişimi: eğitim izleme raporu 2016-2017*, http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2016-17/ adresinden 15.01.2018 tarihinde alındı.

Ergen, H. (2013). Türkiye'de eğitimde planlama yaklaşımları ve kullanılan eğitim göstergeleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, ss.151-167.

Hanushek, E. A. and Wössmann, L. (2006). Does early tracking affect educational inequality and performance? differences-in-differences evidence across countries. *Economic Journal*, Volume 116, Issue 510, pp. C63–C76.

Karakütük, K. (2012). Karakütük, *Eğitim planlaması*. Ankara: Elhan Kitap.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016a). *2016 yılı performans programı*, Strateji Geliştirme Başkanlığı.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016b). *Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz'ın 2017 yılı bütçe sunuşu kitapçığı (TBMM Genel Kurulu).*

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Milli eğitim istatistikleri: örgün eğitim 2016/17*. Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayını. ISSN: 1300-0993.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2018). *TÜİK eğitim istatistikleri*, http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018, adresinden 20.01.2018 tarihinde alındı.

(17547) Türk Eğitim Sisteminde Liyakat Esaslı Eğitim Yöneticiliği

RAMAZAN GÖK
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsanın eğitim aracılığı ile kendi geleceğini şekillendirebileceği fikri gelişmiş ülkelerde oldukça etkili olmuştur. Sanayi öncesi topluluklarda eğitim ve gelişme arasında doğrudan bir ilişki kurulmazken sanayi ve bilgi toplumlarında eğitimin gelişim ve gelirle doğrudan ilişkili olduğu düşünülmüştür. İnsanın eylemlerinin, faaliyetlerinin ve aldığı eğitim sonucunda hak ettiği yere gelmesi eğitimle toplumsal gelişim arasındaki doğrudan bağlantıyı göstermektedir. Buna göre kişinin almış olduğu eğitimle elde edeceği toplumsal statü ve konum arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bunun da ancak meritokrasi ile mümkün olabileceği söylenebilir (Young, 1961, s.11).

Meritokrasi, zenginlik, aile ilişkileri, sınıf ayrıcalığı, popülerlik gibi sosyal konum veya politik güç gibi özellikler yerine işle ilgili yetenek ve vasıflara başka bir deyişle liyakata göre atama ve yerleştirmelerin yapıldığı ve sorumlulukların verildiği bir yönetim ve örgütlenme sistemidir (Sealy, 2010, s.184).

Meritokratik anlayışın herkese eşit eğitim fırsatları oluşturularak âdil bir eleme sistemi geliştirmesi ve bunun toplumsal adalete katkı sağlayacağı iddiası da tartışmalıdır. Bu iddia, eğitimin her türlü oluşumun menfaatinden bağımsız, her türlü fikir ve ideolojiden arınmış, objektif bir özellik taşımasını gerektirmektedir. Oysa her eğitim sistemi, eğitimin ne olması gerektiği, muhtevasının ne olacağı, eğitimle hangi değerlerin ve hangi bilgi birikiminin aktarılacağı gibi konularda belirli bir düşünce bütünüyle oluşmaktadır (Angus, 1986).

Alanyazında, meritokratik anlayışın sadece deneysel ortamda ve nicel olarak kaldığı, uygulamada ise meritokrasiyi temele alan uygulamaların çok az olduğuna dair çalışmaların varlığı dikkat çekicidir (Alon ve Tienda, 2007). Burada meritrokrasi kavramının tam olarak anlaşılmadığı ve muğlak bir kavram olarak kaldığı da çalışmalarda karşılaşılan bir başka durumdur. Bu nedenle öncelikle Türk Eğitim Sistemi'nde meritokrasi, liyakat esaslı yönetici yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemi ile liyakatlı yönetici niteliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı Türk Eğitim Sistemi'nde meritokrasi, liyakat esaslı yönetici yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemi ile liyakatlı yönetici niteliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

İlkokul ve ortaokul kurumu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre nitel araştırmaya ilişkin alt problemler:

Meritokrasi kavramı nedir?

Yönetici yetiştirmede meritokrasinin etkisi nedir?

Meritokrasiye uygun eğitim yöneticisi yetiştirme nasıl olabilir?

Yönetici atamada meritokrasinin etkisi nedir?

Yönetici değerlendirme sürecinde meritokrasinin rolü nasıl olmalıdır?

Meritokrasiye uygun yönetici değerlendirme sistemi nasıl olmalıdır?

Liyakat esaslı bir yönetim anlayışı çerçevesinde eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken nitelikler nelerdir?

Araştırma Yöntemi

İlkokul ve ortaokul yöneticileri ile öğretmenlerinin Türk Eğitim Sisteminde meritokrasi kavramı ve liyakat esaslı yönetici yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemi üzerine etkisine yönelik görüşleri derinlemesine belirlemeyi amaçlayan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitekim Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın (2013, s.39), nitel araştırmaların odak noktasının insan algılarının, deneyimlerinin ve tutumlarının derinlemesine araştırılması olduğunu belirtmektedir. Durum çalışmaları bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2010, s.20). Durum çalışmalarında amaç belirli bir duruma ilişkin ortam, birey, olay ve süreç gibi etkenleri dikkate alarak derinlemesine araştırma yapmak ve sonuçlar ortaya koymaktır. Bu etkenlerin durumu nasıl etkilediği ve durumdan nasıl etkilendikleri de durum çalışmalarının odaklandıkları noktalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.

77). İlkokul ve ortaokul kurumlarında meritokrasi kavramı ve liyakat esaslı yönetici yetiştirme, atama ve değerlendirme sistemi örgüt üyelerinden, örgütteki olay ve süreçlerden etkilenmektedir. Bu yönüyle yönetsel süreçlerdeki meritokrasi ve liyakat algısının belirlenmesi bütüncül çoklu durum çalışması (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011, s.435; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.290) olarak desenlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 10 farklı ilkokul ve ortaokul kurumunda çalışan farklı görevdeki 13 yönetici ile farklı branşlardan 13 öğretmen çalışma grubuna alınmıştır. Nitel araştırmanın çalışma grubu belirlenirken seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2010, s.89). Katılımcılarla yüz yüze bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Farklı görev ve branşlardan toplam 26 kişi ile yüz yüze bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında ses kayıt yöntemi kullanılmıştır.

Görüşmelerde yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Aynı zamanda her soru için detaylı sondalar hazırlanmış, böylece okullarda liyakat esaslı yönetici yetiştirme, atama, değerlendirme sisteminin öğretmen ve yöneticiler tarafından derinlemesine değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 10 farklı ilkokul ve ortaokul kurumunda çalışan farklı görevdeki 13 yönetici ile farklı branşlardan 13 öğretmen çalışma grubuna alınmıştır. Nitel araştırmanın çalışma grubu belirlenirken seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2010, s.89). Katılımcılarla yüz yüze bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Farklı görev ve branşlardan toplam 26 kişi ile yüz yüze bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında ses kayıt yöntemi kullanılmıştır.

Görüşmelerde yarı yapılandırılmış açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Aynı zamanda her soru için detaylı sondalar hazırlanmış, böylece okullarda meritokrasi kavramının tanımı ve liyakat esaslı yönetici yetiştirme, atama, değerlendirme sisteminin öğretmen ve yöneticiler tarafından derinlemesine değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre meritokrasi algısı genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin tamamına yakınının bu kavram hakkında fikri olmadığı ancak öğretmenlerin çoğunluğunun işin ehline verilmesi gerektiğine ilişkin hemfikir oldukları görülmüştür. Öğretmenlerden bazılarının deneyime, bazılarının yeterliliğe, bazılarının ise liyakat ve uygulanma düzeyine önem verdikleri saptanmıştır.

Öğretmen ve yönetici görüşlerinden elde edilen diğer bir sonuca göre meritokrasi kavramının eski bir kavram olmasına karşın ülkemizde neredeyse hiçbir öğretmenin bu kavram hakkında bilgisi olmadığı görülmüştür. Ancak meritokrasi kavramının tanımı öğretmenlere verildiğinde, bu tanımın liyakat ile ilişkili olduğu öğretmenler tarafından düşünülmüş olup, öğretmenlerin tamamına yakınının liyakat hakkında bir fikri olduğu saptanmış ama ülkemizde liyakat esaslı uygulamalara pek rastlanmadığı vurgulanmıştır.

Yönetici görüşlerine göre meritokrasi algısına ilişkin yöneticilerin tamamına yakınının liyakat sahibi olma, kurum gelişimine katkı sağlama ve kademeli geçiş konularında hemfikir oldukları görülmüştür. Yöneticilerden bazılarının deneyim sahibi ve adaletli olma konularına önem verdikleri saptanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen görüşlerine göre meritokrasi algısı genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin tamamına yakınının bu kavram hakkında fikri olmadığı ancak öğretmenlerin çoğunluğunun işin ehline verilmesi gerektiğine ilişkin hemfikir oldukları görülmüştür. Öğretmenlerden bazılarının deneyime, bazılarının yeterliliğe, bazılarının ise liyakat ve uygulanma düzeyine önem verdikleri saptanmıştır.

Öğretmen ve yönetici görüşlerinden elde edilen diğer bir sonuca göre meritokrasi kavramının eski bir kavram olmasına karşın ülkemizde neredeyse hiçbir öğretmenin bu kavram hakkında bilgisi olmadığı görülmüştür. Ancak meritokrasi kavramının tanımı öğretmenlere verildiğinde, bu tanımın liyakat ile ilişkili olduğu öğretmenler tarafından düşünülmüş olup, öğretmenlerin tamamına yakınının liyakat hakkında bir fikri olduğu saptanmış ama ülkemizde liyakat esaslı uygulamalara pek rastlanmadığı vurgulanmıştır.

Yönetici görüşlerine göre meritokrasi algısına ilişkin yöneticilerin tamamına yakınının liyakat sahibi olma, kurum gelişimine katkı sağlama ve kademeli geçiş konularında hemfikir oldukları görülmüştür. Yöneticilerden bazılarının deneyim sahibi ve adaletli olma konularına önem verdikleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Liyakat, Eğitim Yöneticiliği, öğretmen

Kaynakça

Alon, S., & Tienda, M. (2007). Diversity, opportunity, and the shifting meritocracy in higher education. *American Sociological Review*, 72(4), 487-511.

Angus, L. (1986). *Schooling for Social Order: Democracy, Equality and Social Mobility in Education*. Victoria: Deakin University Press.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.

Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Şeçkin Yayıncılık.

Sealy, R. (2010). Changing perceptions of meritocracy in senior women's careers. *Gender in Management: An International Journal*. 25(3),184 – 197.

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

Young, M. (1961). *The rise of the meritocracy.* Bristol: Penguin Books.

(17550) Meslek Lisesi Öğrencileri Okullarını Nasıl Görüyor

PINAR YENGİN SARPKAYA
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

RAMAZAN BAŞARAN
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

YASEMİN YEŞİLBAŞ
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Mesleki ve teknik öğretim; bir ülkede kalkınmanın hızlandırılması, istihdamın arttırılması ve ülkenin rekabet gücünün yükseltilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu önemin toplum tarafından da kabul görmesi gerekir. Teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmek için, mesleki ve teknik eğitime gereken özenin gösterilmesi beklenmektedir. Geçmişten günümüze dünyada söz sahibi olan ülkelerin ekonomilerinin güçlü olduğunu görmekteyiz. Bu durum, nitelikli insan gücünü yetiştirmede eğitimin, özellikle de mesleki teknik eğitimin üstlendiği rolü 21.yüzyılın teknolojisi ile bütünleştirmelerine dayanmaktadır (Uçar ve Özerbaş, 2013). Mesleki ve teknik eğitim, bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tavır ve meslek alışkanlıkları kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme sürecidir (Şahinkesen, 1992). Mesleki ve teknik eğitim, öğrencileri iyi vatandaş olarak yetiştirmenin yanı sıra esnek bir yapı içinde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ortak bir genel kültür verilerek bir üst öğrenime ve/veya iş hayatına hazırlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2014).

Bugün Türkiye'de ortaöğretimde net okullaşma oranı yüzde 82,54'tür (MEB, 2017b). Millî Eğitim Bakanlığı 2016-2017 istatistiklerine göre ortaöğretimde okuyan öğrenci sayısı 5.849.970'tir. Bu öğrencilerin %53,61'i (3.136.440 öğrenci) genel ortaöğretim okullarında, %35,36'sı (2.068.212) meslekî ve teknik ortaöğretim okullarında, %11,03'ü (645.318 öğrenci) Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim okullarında öğrenim görmektedir (MEB, 2017b). Bu verilere göre ortaöğretimde öğrenim gören yaklaşık olarak 3 öğrenciden 1'i meslek eğitimi almaktadır. Aynı verilere göre meslekî ve teknik ortaöğretim okullarında öğrenim gören 2.068.212 öğrencinin %84'ü (1.737.000 öğrenci) resmi okullarda, %10,6'sı (219.492 öğrenci) açıköğretimde, %5,4'ü (111.720 öğrenci) özel okullarda eğitimine devam etmektedir (MEB, 2017b). İşgücü piyasalarında arz ile talebin nitel ve nicel olarak uyuşması önemlidir. İşgücü piyasasında ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriler ile okulda kazandırılan bilgi ve becerilerin örtüşmesi ve arz-talep dengesinin sağlanması sosyal ve ekonomik yapının güçlendirilmesinde önemli rol oynamaktadır (MEB, 2014). Ekonominin ihtiyaç duyduğu alanlardaki nitelikli personel temininde zorluk yaşanmasına rağmen, mesleki ve teknik eğitim mezunlarının işsizlik oranı yüksektir. Bu oran 2002 yılında %14, 2007 yılında %12 ve 2012 yılında ise %10,1 ve 2017 yılında %12,2 olarak gerçekleşmiştir (TÜİK, 2017).

Bu çalışmanın odak noktası olan öğrenci, toplum hayatının devamlılığı açısından gelecektir ve okul dediğimiz eğitim kurumlarının var olma nedenidir (Erdem, 2016:257). Türkiye'de altı farklı türde okul vardır ve meslek liseleri bunların arasında, girebilmesi en kolay ve itibarı en düşük olan okullardır. İlköğretimden mezun olmuş ve diğer okullarda kabul görmemiş herhangi bir öğrenci, meslek liselerine gitmeye hak kazanır (Doğan, Oruncak ve Günbayı, 2002). Meslek liselerinde okuyan öğrencilerin azımsanmayacak sayıda oldukları düşünülürse, bu okullarda okuyan öğrencilerin de bilgiyi edinme, problem çözme ve hayatı anlamlandırma becerileri olan bilimsel süreç becerilerine ne düzeyde hâkim oldukları önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Dönmez ve Azizoğlu, 2010). Bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin, okullarını nasıl gördükleri araştırılmaya değer bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, Mesleki ve Teknik Liselerde öğrenim gören öğrencilerin, öğrenim gördükleri okullarına ilişkin görüşlerini incelemek ve bu görüşler çerçevesinde öğrencilerin okullarından beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığını ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırmanın problemi "Meslek Lisesi Öğrencileri Okullarını Nasıl Görüyor?" şeklinde, alt problemleri ise "Meslek lisesi öğrencileri okullarının eğitimini nasıl değerlendiriyor?", "Meslek lisesi öğrencileri okuldaki iletişimi ve etkileşimi nasıl değerlendiriyor?", "Meslek lisesi öğrencilerinin geleceğe dair beklentileri nelerdir?" biçiminde belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin okullarını nasıl gördüklerini bütüncül ve derinlemesine anlayabilmek için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında; bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada Yin'in (2009) yapmış olduğu sınıflandırmadaki çoklu durum çalışması deseninin araştırmanın yapısına uygun olduğu görülmüş ve bu desen esas alınarak araştırma yapılmıştır. Çoklu durum çalışmasında her durum dikkatlice seçilerek ve birbirleriyle benzer sonuçlar elde edilip edilmediği incelenerek her bağlamdaki durum için ayrı ayrı rapor hazırlanır, sonra karşılaştırmalı bir rapor oluşturulur (Akar, 2016). Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ili Efeler ilçesinde aşırı veya aykırı durum örneklemesi ile seçilen ortaöğretime geçişte en az tercih edilen iki farklı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören 8 öğrenci oluşturmaktadır. Bu iki liseden birer bölüm seçilmiştir. Bölümlerden biri kamu sektörüne, diğeri özel sektöre eleman yetiştirmektedir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Görüşme,

araştırmanın amacı doğrultusunda hedef kişiye, araştırmanın konusuyla ilgili sorular yönelterek, kişinin öznel düşünce ve duygularını sistemli olarak anlamak amacıyla kullanılan bir veri toplama aracıdır (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşmede, katılımcıya önceden belirlenmiş sorular, sistematik bir sırayla sorulur ancak görüşmeci görüşme esnasında bu soruların dışına çıkabilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmede, görüşmeci aldığı cevaplar doğrultusunda, sorularda değişiklikler yapabilir (Berg ve Lune, 2015: 136). Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilmek amacıyla birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Meslek Lisesi Öğrencileri Okullarını Nasıl Görüyor

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda, incelenen iki bölüme ilişkin bazı farklar ortaya çıkmış olsa da bunların çok çarpıcı olduğu söylenemez. Her iki bölümdeki öğrencilerin okul tercihinde beklentilerinin bulunmadığı ya da düşük olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin iyi olduğu ancak okul yöneticilerinin öğrencilerle etkileşimde bulunmadığı ve öğrencileri başarma konusunda motive etmediği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okullarından mezun olduklarında kendilerini işi yapacak yeterlilikte bulmadıkları görülmektedir. Öğrenciler görüşmelerde okullarının fiziksel koşullarının yetersiz olduğunu ve ders dışı sosyal etkinliklerin yeterince yapılmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler meslek liselerine yeterince önem verilmediğini belirtmiş, okulun başarısız olmasının en büyük nedeninin disiplin sorunlarının çözülememiş olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, Okul Seçimi, Okula İlişkin Görüşler, Durum Çalışması

Kaynakça

Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343- 361.

Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Çev. Aydın, H.). Konya: Eğitim Yayınevi.

Doğan, M., Oruncak, B. ve Günbayı, İ. (2002). Teachers and Students' Approach to the Problems in Physics Education at High School Level, *Physics Education* 37, 543-546.

Dönmez, F. ve Azizoğlu, N. (2010). Meslek Liselerindeki Öğrencilerin Bilimsel Süreç Beceri Düzeylerinin İncelenmesi: Balıkesir Örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 4 (2), 79-109.

Erdem, A.E. (2016). Öğrenci Hizmetlerinin Yönetimi, R.Sarpkaya (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde, (256–296) (5. Baskı), Pegem Akademi: Ankara.

Gümüş, M. (1995). *İşgücüne Nitelik Kazandıracak Bir Politika Olarak Ortaöğretim Düzeyindeki Mesleki-Teknik Eğitim ve Uygulama Sonuçları*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tez, İzmir.

Günbayı İ. ve Tokel A. (2014). Teknik ve Meslek Liselerinde Meslek Derslerinin Etkililiğine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3 (4), 59-73

Korkmaz, Ö. ve Tunç, S. (2010). Mesleki-Teknik Eğitim Öğretmenlerinin Bilgisayar ve İnternet Temelli Öğretim Materyallerinden Yararlanmaya İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 11(3), 264-278.

Köse, E. (2013). Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Ders Dışı Etkinliklerin Sınıflandırılmasına Yönelik Bir Öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *2*(2), 336- 353.

MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. 14574 sayılı RG http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html (Erişim Tarihi: 05.01.2018)

MEB. (2002). *Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği*. 248044 sayılı RG http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/07/20020703.htm (Erişim Tarihi: 05.01.2018)

MEB. (2011). *652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. 28054 sayılı RG http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm (Erişim Tarihi: 05.01.2018)

MEB. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018*. https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/017.pdf. (Erişim Tarihi: 05.01.2018)

MEB. (2017a). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/03/20170326-2.htm (Erişim Tarihi: 05.01.2018)

MEB. (2017b). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016 - 2017 Yılı* http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64 (Erişim Tarihi: 05.01.2018)

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma. Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. Editörü: Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Akar, H. (2016). Durum Çalışması, A.Saban ve A.Ersoy (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde , (111-148), (1. Baskı.), Anı yayıncılık: Ankara.

Şahinkesen, A. (1992). Eğitimde İkili Sistem (Okul-İşyeri İşbirliğine Dayalı Sistem). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 25, 691.

Şensoy, A. S. ve Sağsöz, A. (2015). Öğrenci Başarısının Sınıfların Fiziksel Koşulları ile İlişkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (3), 87- 104.

TÜİK (2017) *Eğitim Durumuna Göre İşgücü Durumu, Eylül 2016 – Eylül 2017*. TÜİK İşgücü İstatistikleri, Eylül 2017. http://www.tuik.gov.tr/HbGetirHTML.do?id=24634 (Erişim Tarihi: 05.01.2018)

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *6* (4), 543-559.

Uçar, C. ve Özerbaş, M. A. (2013). Mesleki ve Teknik Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye'deki Konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 242-253.

Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*, *23*(112), 7- 17.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık: Ankara.

(17572) Ortaokul Müdürlerinin Türkçe ve Matematik Dersi Sınıf İçi Öğretim Uygulamalarına Katılımının İncelenmesi

NEDİM ÖZDEMİR
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul müdürünün öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamaları üzerinde güçlü bir etkisinin olduğuna dönük ciddi kanıtlar mevcuttur (Leithwood & Riehl, 2003). Özellikle bu süreçte öğretmenlere sunulan dönütler, öğrenme ve başarı üzerinde pozitif ya da negatif yönde katkı sağlamaktadır (Hattie & Timperley, 2007). Öte yandan bu durum okul büyüklüğüne ve yaş grubuna göre farklılık gösterebilmektedir. Öğrenci sayısı açısından küçük okullarda okul müdürlerine sınıf içinde zaman harcama ve öğretmenleri yakından izlenmesi bakımından daha fazla fırsatlar sunmaktadır (Kenneth Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004). Ayrıca, ilkokullarda görevli okul müdürlerinin diğer üst kademedekilere oranla, öğretimsel konulara doğrudan dahil olabildikleri görülmektedir (Heck, 1992). Heck (1991), öğretime ve sınıf içi uygulamalara etki edebilmesi için okul müdürünün öncelikli olarak okul iklimine ve öğretimsel yapıya dönük çalışmalar yürütebileceğini belirtmektedir.

Supovitz ve Buckley (2008), okul müdürünün öğretmenlerle birlikte öğretim uygulamalarını geliştirmeye dönük çalışmaları az, orta ve yüksek etki düzeyi olmak üzere üç kategoride analiz etmiştir. Buna göre, doğrudan öğretim personeline yönelik olmayan davranışların sergilenmesi ve öğretim uygulamalarıyla ilgili dönütlerin öğretmenlere sunulamaması düşük düzeyde etkiye sahip davranışlar olarak örneklendirilmektedir. Öte yandan, okul müdürünün bireysel açıklamalardan ziyade öğretmenlerin tümüne genel olarak dönütler sunması ve önerilerde bulunması orta düzeyde etki göstermekte iken öğretim uygulamalarıyla ilgili bireysel dönütler sunması, öğretimi geliştirmeye dönük neler yapılabileceğine ilişkin detaylı açıklamalarda ve önerilerde bulunması ise yüksek düzeyde etki göstermektedir. Okul müdürünün sınıf ziyaretlerinde bulunarak dönütler sağlaması konusuna vurgu yapan Grissom, Loeb ve Master (2013), üç yıllık dönemde yürüttüğü boylamsal araştırma sonucuna göre müdürlerin %62'sinin belli bir programa dahil olmadan sınıf incelemelerinde bulunduklarını gözlemlemiştir. Ayrıca, müdürlerin yaptığı değerlendirmede, sınıf gözlemlerinin öğretmenler tarafından mesleki gelişim fırsatı olarak görülmediği vurgulanmaktadır.

Sınıftaki öğretim etkinlikleri öğrencinin öğrenme düzeyini etkileyen önemli bir süreçtir (Bosker, Kremers, & Lugthart, 1990). Buna karşın, okul müdürünün liderliğini konu alan araştırmalar, sınıf içindeki uygulamaların önemi üzerinde durmakla birlikte onun bu sürece nasıl dahil edileceği nokrasındaki bilgisi sınırlı kalmıştır (Fullan, 2007; Leithwood & Jantzi, 2006; Leithwood & Louis, 2011; Lochmiller, 2016; Marks & Printy, 2003). Bu kapsamda, çok az çalışmada okul müdürünün sınıf içi öğretim uygulamaları üzerine yaptığı katkının ele alındığı görülmektedir. Bu araştırma ile okul müdürlerinin Türkçe ve matematik dersi öğretmenlerinin sınıf içi öğretim uygulamalarına yönelik katkıları incelenmektedir. Bu çerçevede, öğrenci başarılarının artırılmasında önemli bir değişken olarak görülen okul müdürlerinin öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirdiği dolaylı etkiye dönük yönetsel davranışlarının (öğretimsel, dönüşümcü ve paylaşımcı stratejilerinin) çözümlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Okul müdürünün Türkçe ve matematik dersi sınıf içi öğretim uygulamalarına katkısını konu alan bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemi için ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Bu çerçevede, Ankara ilinde nitel araştırmanın yapılacağı okulların saptanmasında 2017 yılında ortaöğretime geçiş sınavı ortalamalarından yola çıkarak bir önceki yıla göre puanını arttıran, aynı kalan ve azaltan olmak üzere altı kurum belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapan altı okul müdürü ile Türkçe ve matematik dersi branşından toplam yirmi öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir.

Araştırma kapsamında ortaokullarda görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların oluşturulması sırasında ilgili alan yazın taraması yapılmıştır (Lochmiller, 2016; Rigby vd., 2017). Ayrıca, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmen ve okul müdürlerinin önerilerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda oluşturulan taslak form beş alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan elde edilen dönütler neticesinde hazırlanan form pilot uygulama açısından altı kişiye uygulanmış ve soruların anlaşılması, yorumlanması ve yanıtlanmasında herhangi bir sorun olmadığı tespit edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin uygulanması sürecinde ilk olarak ses kaydı izni alınmıştır. Diğer taraftan, Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla araştırmacı ile katılımcılar arasında güven oluşturmaya çalışılmış ve görüşme süresi bu güvenin sağlanması açısından uzun tutulmaya çalışılmıştır. Görüşme sürecinde elde edinilen nitel veriler, nitel veri analizi tekniklerinden biri olan, betimsel veri analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için tema ve kodların belirlenmesi ve verilerin

çözümlenmesi süreçlerine ilişkin alan uzmanı ile araştırma konusuna ve nitel araştırma yöntemine hakim ölçme-değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır.

Bu araştırma, okul müdürlerinin Türkçe ve matematik dersinde öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarına yönelik katkılarının incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma yönetimi kullanılmıştır. Bu çerçevede, Ankara illinden toplam altı okuldan yirmi öğretmene ve altı okul müdürüne yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme sürecinde elde edinilen nitel veriler, nitel veri analizi tekniklerinden biri olan, betimsel veri analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları okul müdürünün sınıftaki öğretime dönük katkılarına ilişkin bilgiler sunmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, okul müdürünün Türkçe ve matematik öğretimine ilişkin vizyonun çoğunlukla ortaöğretim kademesine geçişte uygulanan merkezi sınav sonuçlarının arttırılmasına dönük olduğu görülmüştür. Ayrıca, okul müdürleri sınıf içinde yürütülen öğretim çalışmalarına yönelik sorumluluklarını fiziki ortamın düzenlenmesi, öğretim planlarının onaylanması ve zümre toplantılarına başkanlık edilmesi şeklinde belirtmektedir. Öte yandan, Türkçe ya da matematik dersi gözlemlerinde okul müdürlerinin öğretmenlerin derse giriş, konuyu örneklendirme, farklı öğrencilere söz hakkı verme gibi davranışları üzerinde durduğu ve buna yönelik dönütler sunduğu saptanmıştır. Buna karşın öğretmenler, bu sürecin daha çok yasal açıdan bir zorunluluk olduğu için yapıldığını ve müdürlerin kendi öğretim alanlarına ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin okul müdürlerinden öğretim çalışmalarına ilişkin aldıkları dönütlerin öğretim yöntemlerine ve teknolojinin kullanımına (EBA vb.) ilişkin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : öğretimsel liderlik, sınıf gözlemi ve dönüt sunma, Türkçe ve matematik öğretimi

Kaynakça

Bosker, R. J., Kremers, E. J. J., & Lugthart, E. (1990). School and instruction effects on mathematics achievement. *School Effectiveness and School Improvement, 1*(4), 233-248. doi:10.1080/0924345900010401

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4 ed.). New York: Teachers College Press.

Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders:Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher, 42*(8), 433-444. doi:10.3102/0013189x13510020

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487

Heck, R. H. (1991). Towards the future: Rethinking the leadership role of the principal as philosopher-king. *Journal of Educational Administration, 29*(3), 67-79. doi:10.1108/EUM0000000002469

Heck, R. H. (1992). Principals' instructional leadership and school performance: Implications for policy development. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*(1), 21-34. doi:10.3102/01623737014001021

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 201-227.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.

Leithwood, K., & Seashore Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.

Lochmiller, C. R. (2016). Examining administrators' instructional feedback to high school math and science teachers. *Educational Administration Quarterly, 52*(1), 75-109. doi:10.1177/0013161x15616660

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly, 39*(3), 370-397.

Rigby, J. G., Larbi-Cherif, A., Rosenquist, B. A., Sharpe, C. J., Cobb, P., & Smith, T. (2017). Administrator observation and feedback: Does it lead toward improvement in inquiry-oriented math instruction? *Educational Administration Quarterly, 53*(3), 475-516. doi:10.1177/0013161x16687006

Supovitz, J. A., & Buckley, P. (2008). *How principals enact instructional leadership*. Paper presented at the American Educational Research Association, New York, NY, March.

(17574) Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı Yöneticilerinin Örgütsel Değişimi Yönetme Yeterlikleri İle Stratejik Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ÖMÜR ÇOBAN — KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİ.
SERVET ÖZDEMİR — BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
JOHN PISAPIA — FLORİDA ATLANTİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilgi toplumunun ortaya çıkışı ile birlikte bilgi, çok kısa sürede geçerliliğini kaybetmekte ve yerini yeni bilgiye bırakmaktadır. Bilginin hızla değişmesi, küreselleşme ve teknolojideki hızlı değişimler de örgütleri kendi strateji ve yapılarını yeniden gözden geçirmeye zorlamaktadır (Drucker, 2006). Bu durum, örgütleri bilgi üretmek ve üretilen bilgiyi etkili bir biçimde kullanmak durumunda bırakmaktadır. Örgütler, ayakta kalmak için özünü değiştirmeden dönüşmeli ve çevreden gelen değişim baskısına karşı esnek ve hızlı bir biçimde cevap verebilmelidir (Özdemir, 2013). Bu esnek yapı, örgütsel gelişimi sağlama ve örgütsel değişimi başarılı bir şekilde yöneterek sağlanabilir.

Örgütler, değişime başlamadan nelere ihtiyaçları olduğunu belirledikten sonra, değişimi yürütürken nelere ihtiyaç duyacaklarını da iyi saptamalıdırlar. Örgütlerin değişimi yürütebilmesinde, örgütün sahip olduğu kültür, ortak vizyonu tüm paydaşlarla paylaşma, değişimde görev alacakların performansı, güçlü bir liderlik ögesinin var olup olmadığı, değişime direncin nasıl yönetileceği önemli kriterlerdir. Cadwell ve Gould (1992), örgütlerde değişimin önündeki engelleri kaldırmak ve böylece daha etkili bir örgütsel değişim sağlamak için vizyon geliştirme, ölçme, liderlik stratejileri geliştirme, güven sağlama, iletişimi geliştirme, değişim için etkili bir takım oluşturma ve değişim için bir yapı veya model oluşturmanın önemli olduğunu belirtmişlerdir. Değişim yaparken sadece yapısal süreçler değil, zihni ve duygusal boyutlarda dönüştürülmelidir. Zihni ve duygusal dönüşümü sağlamanın yolu da liderlikten geçer (Burnes, 2004).

Tuncer (2009) çalışmasında örgütsel değişimin sıradan yöneticiler tarafından değil, vasıfları olan güçlü yöneticiler tarafından gerçekleştirilebileceğini vurgulamaktadır. Buna ilaveten Tuncer (2009), güçlü yöneticilerin bu değişimi, örgüt kültürü ve motivasyon unsurlarından yararlanarak yapabileceklerini ifade etmiştir. Bu araştırmaya paralel olarak, Geijsel, Krüger, ve Sleegers (2010) Hollanda'da, okulları geliştirmek ve değişimi yönetmek için okul liderlerinin belli başlı özelliklerini belirlemek için bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmanın sonucunda, okul liderlerin sorgulama zihniyetine sahip, veri okuma becerisi olan ve okullarında kültürü yeniden oluşturma kapasiteleri olması gerektiğini belirtmişlerdir. Harris (1986) de, teknik yönetici (manager as techician), idari yönetici (manager as conductor) ve geliştirici yönetici (manager as developer) tiplerinden hangisinin örgütsel değişimi en iyi şekilde yöneteceğini araştırmış ve araştırma sonucunda, geliştirici yöneticinin diğerlerine göre çok daha başarılı bir şekilde örgütsel değişimi sağlayabileceğini belirtmiştir. Ayrıca geliştirici yöneticinin en önemli özellikleri olarak da, paylaşılan vizyon ile grup üyelerinin değişim kapasitelerini artırmak; değişimi birlikte yürütmek; gerektiğinde grup üyelerini yetkilendirerek onlara inisiyatif vermek olduğunu belirtmiştir. Ulukan (2005) yaptığı araştırmada, günümüzde yükseköğretimde yapılacak değişimlerde yöneticilerin üç temel becerisi olan kişiler arası ilişkiler rolü, karar verme rolü ve bilgilendirme rolünün yetersiz kaldığını, üniversitede değişimi sağlamak için dönüşümcü liderlik rollerine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Değişimi sağlamada liderlik rolleri ile ilgili yapılan diğer bir araştırmada ise, liderin değişimi sağlamak için öncelikle yolu çizmesi, paylaşılan bir vizyon oluşturması, süreç içinde değişimi yönetecek mücadele gücüne sahip olması, takipçilerini motive ederek harekete geçirmesi, takipçilerinin gönüllerini fethederek onlara değişimi sürdürme enerjisi vermesi gerekliliği ortaya konulmuştur (Morris, 2011). Örgütlerde değişim yönetiminde liderliğin rolü üzerine farklı bir bakış açısı sunan Randolph (2006) ise her bir örgütün kendine has olduğundan bahsetmiş ve değişimi yönetirken liderlerin örgütlerin bu kendine has özellikleri doğrultusunda stratejik planlar oluşturmaları gerektiğini bu planları da paydaşların katılımı ile yapmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın nicel boyutuna bakıldığında ise ilişkisel tarama modeli olduğu görülür. İlişkisel araştırmalarda korelasyon ve nedensel karşılaştırma yapılır. Burada da örgütsel değişim yönetimi ile stratejik liderlik arasında hem korelasyona hem de nedensel karşılaştırmaya bakılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).Araştırmanın evrenini, MEB merkez teşkilatında görevli şef, eğitim uzmanı, millî eğitim uzman yardımcısı, şube müdürü, görevli öğretmen, daire başkanı, maarif müfettişi, genel müdür ve müsteşar yardımcısı kadrosunda çalışanlar oluşturmaktadır. Evrenin tüm birimlerine ulaşılarak veri toplandığı için bu araştırmada "sayım" yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmada MEB merkez teşkilatında çalışanların görüşlerine dayalı olarak stratejik liderlik bakış açısından MEB'deki örgütsel değişim yönetiminin değerlendirilmesinin yapılması amaçlanmaktadır. Nicel araştırma için Guerra ve Pisipia'nın (2009) geliştirdiği ve araştırmacı tarafından Türk dil ve kültürüne uyarlanan "Stratejik Liderlik Ölçeği" (SLÖ) ile Ak'ın (2006) geliştirdiği "Örgütsel Değişim Yönetimi Ölçeği" (ÖDYÖ) kullanılmış ve daire başkanları, millî eğitim uzman yardımcıları, eğitim uzmanlarına ve

şeflere uygulanmıştır. SLÖ, beş alt boyuttan (yönetsel liderlik, etik liderlik, politik liderlik, dönüşümcü liderlik, ilişkisel liderlik) ve 35 maddeden oluşmaktadır. ÖDYÖ dört alt boyut (değişim ihtiyacını belirleme, değişim sürecine hazırlık, değişimi uygulama ve değişimi değerlendirme) ve 67 maddeden oluşmaktadır. Nicel araştırmada 912 veri toplama aracı dağıtılmış olup bunlardan 603'ü (%66) geri dönmüştür. Araştırmacı tarafından yapılan incelemede ise 526'sinin (yaklaşık %58) analiz edilebilir olduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, MEB merkez teşkilatı yöneticilerinin stratejik liderlik davranışları ile örgütsel değişimi yönetme yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaçla, MEB merkez teşkilatındaki üst düzey yöneticilerin stratejik liderlik davranışlarına ve örgütsel değişim yönetim becerilerine ilişkin çalışanların algı düzeyleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, MEB üst düzey yöneticilerinin stratejik liderlik davranışları ile örgütsel değişimi yönetme becerileri arasında ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca MEB üst düzey yöneticilerinin stratejik liderlik davranışları ve örgütsel değişimi yönetme becerileri konusunda çalışanların görüşleri ile çalışanlara ait cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem ve unvan değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile ortaya konulmuştur. Kadrolu çalışanlar ile kadrosu mülga olanların görüşü arasındaki anlamlı fark t-testi ile sunulmuştur. Buna ilâveten, MEB üst düzey yöneticilerinin stratejik yönetim davranışlarının örgütsel değişimi yönetme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı regresyon analizi ile açıklanmıştır. Araştırmanın evrenini, MEB Merkez teşkilatında görevli şef, eğitim uzmanı, millî eğitim uzman yardımcısı, şube müdürü, görevli öğretmen, daire başkanı, maarif müfettişi, genel müdür ve müsteşar yardımcısı kadrosunda çalışanlar oluşturmaktadır. Evrenin tüm birimlerine ulaşılarak veri toplandığı için bu araştırmada "sayım" yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, Guerra ve Pisapia'nın (2009) geliştirdiği ve araştırmacı tarafından Türk dil ve kültürüne uyarlanan "Stratejik Liderlik Ölçeği" (SLÖ) ile Ak'ın (2006) geliştirdiği "Örgütsel Değişimi Yönetme Ölçeği" (ÖDYÖ), daire başkanları, millî eğitim uzman yardımcıları, eğitim uzmanlarına, şeflere ve görevli öğretmenlere uygulanmıştır.

[1]Doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

*Yrd.Doç. Dr., KaramanoğluMehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cobanomur@gmail.com

** Prof. Dr., Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi, servetozdemir1996@gmail.com

*** Prof. Dr., Florida AtlantikÜniversitesi, jpisapia@fau.edu

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Stratejik liderlik davranışları ile örgütsel değişim yönetimi becerileri arasında yüksek düzeyde olumlu yönde ilişki olduğunu göstermektedir. Stratejik liderlik davranışlarının çalışanların cinsiyetine göre anlamlı fark göstermesi hususu incelendiğinde, yönetsel liderlik ve politik liderlik alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Çalışanların yaşları ve kıdemleri doğrultusunda stratejik liderlik davranışı ve örgütsel değişimi yönetme becerisi ile ilgili olarak anlamlı farklılığa bakıldığında, 21-30 yaş ile diğer yaş grupları arasında bütün stratejik liderlik davranışları ve örgütsel değişimi yönetme becerileri alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Unvana göre yapılan analizde, stratejik liderlik davranışları ve örgütsel değişimi yönetme becerileri alt boyutlarında, daire başkanları ile diğer unvanlar arasında anlamlı farklılık görülmüştür. MEB merkez teşkilatında kadrolu çalışanlar ile kadrosu iptal olanlar arasındaki analiz sonucunda ise, ilişkisel liderlik alt boyutu hariç, bütün boyutlarda anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Regresyon analizi ile stratejik liderlik davranışlarının bütün alt boyutlarının örgütsel değişimi yönetme becerileri alt boyutlarının yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : örgütsel değişim, stratejik liderlik merkez teşkilatı yöneticileri

Kaynakça

Ak, M. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri.* Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. M. M. Chemers & R. Ayman içinde, *Leadership theory and research.* New York: Academic.

Bennis, W. (1995). *Lider olmanın temel ilkeleri. Stratejik yönetim ve liderlik.* (M. Özel, Çev.) İstanbul: İz.

Boal, K. (2007). Strategic leadership organizational learning and network ties. G. J. R. Hooijberg (Ed). *Being there even when you are not: leading through strategy srtuctures and systems* içinde. (4.b.). (s. 69-86). UK: Emerald.

Boal, K., & Hooijberg, R. (2001). Strategic leadership research: moving on. *Leadership Qurterly, 11*(4), 515-549.

Burnes, B. (2004). *Managing change.* London: Prentice Hall.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Cadwell, P., & Gould, E. (1992). *Effecting change in a resistant organization.* 12.10.2014 tarihinde eric.ed.gov. adresinden alındı

Carter, M., & Greer, C. (2014, Mayıs). Strategic leadership: Values, styles and organizational performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 20*(4), 375-393.

Cummings, T., & Worley, C. (2001). *Organization development and change* (7 b.). Ohio: Southwestern College.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik.* Ankara: Pegem.

Drucker, P. (2006). *Klasik Drucker.* İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.

Erçetin, S. (2000). *Lider sarmalında vizyon* (2. b.). Ankara: Nobel.

Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi.* Ankara: Pegem A.

Floyd, P. (2002). *Organizational change.* Oxford: Capstone.

Fullan, M. (2004). *Leading in a culture of change.* San Fransisco: Jossey-Bass.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harward Business, 4487*, 75-91.

Guillot, C. (2003). Strategic leadership: Defining the challenge. *Air and Space Power Journal*, 67-78.

Hambrick, D., & Mason, P. (1984). Upper echelons: Organization as a reflection of its top managers. *Academy of Management Review, 9*(2), 193-206.

Harris, T. E. (1986). *Organizational communication: Focusing on leadership behaviour and change management.* 4 5, 2014 tarihinde www.eric.ed.gov adresinden alındı

Ireland, R. D., & Hitt, M. A. (2005). Achieving and maintaining strategic competiteveness in the 21st century: the role of strategic leadership. *Academy of Management Executive, 9*(4), 63-74.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler.* Ankara: Nobel.

Mullins, L. (1996). *Management and organizational behaviour.* London: Pitman.

Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement.* California: Crown.

Nutt, P., & Backoff, R. (1993). Transforming public organizations with strategic management and strategic leadership. *Journal of Management, 19*(2), 299-347.

Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme.* Ankara: Pegem.

Pisapia, J. (2009). *The strategic leader: New tactics for a globalizing world.* New York: Information Age.

Pisapia, J., Guerra, D., & Semmel, E. (2005). Developing the leader's strategic mindset: establishing the measures. *Leadership Review, 5*, 41-67.

Tuncer, P. (2009). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi, 80*, 56-86.

Uğurluoğlu, Ö. (2009). *Hastane yöneticilerinin stratejik liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Vroom, V., & Jago, A. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist, 62*(1), 17-24.

(17575) Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer Platosu

İNAYET AYDIN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

BURCU TOPTAŞ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem durumu

Çağdaş örgütlerde çalışanların yeteneklerinin değişimi ve gelişimi ile üst basamaklara transferi bireyin kariyeri için önemlidir. Kariyer kavramı, Türk Dil Kurumuna (2018) göre "bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık" olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenlik mesleği de 1739 sayılı Mili Eğitim Temel Kanunu'nda da belirtildiği üzere bir uzmanlık mesleğidir. Bu mesleğe atanabilmek için öğretmen adayları mezun olduktan sonra çeşitli aşamalardan geçmekte, sınav ve mülakat gibi değerlendirmeleri başarıyla tamamlamaktadırlar. Buna karşın öğretmenlerin mesleğe atandıktan sonra herhangi bir değerlendirme sürecinden geçmedikleri ve şu anda mesleğe ilişkin kariyer planlamasının olmadığı görülmektedir. 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) "Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği" ile öğretmenlerin kariyer basamaklarının oluşturulmasına yönelik bir çabasının olduğu görülmektedir. Buna göre başöğretmenlik ve uzman öğretmenlik gibi kariyer basamakları oluşturulduğu; fakat uygulamanın daha sonraki yıllarda sonlandırıldığı görülmüştür. Araştırmacılar (Bakioğlu ve Banoğlu, 2013; Çelikten, 2008; Nartgün ve Ural, 2007) süreklilik göstermeyen bu uygulamanın ücret eşitsizliğinin olması, öğretmenlerde uygulamanın adil olmadığı hissi yaratması gibi olumsuz etkilere neden olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmen Strateji Belgesi'nde (2017-2023) performans değerlendirmenin; öğretmenlerin kariyer basamaklarında ve yükselmelerinde kullanılması öngörülmekte ve bu doğrultuda 2018 yılına kadar kariyer basamaklarının yeniden yapılandırılması hedeflenmektedir. Dolayısıyla MEB'in kariyer yönetimini düzenlemeye yönelik bir çabasının olduğu görülmekte; ancak 2018 itibarıyla konuyla ilgili henüz bir çalışmanın olmadığı da görülmektedir.

Tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de kariyer yönetiminin olması, öğretmenlerin bireysel amaçlarına ulaşmalarını sağlayacağı gibi örgütün amaçları ile bütünleşmelerine de imkân verebilmektedir. Ancak meslekte geçen süreç boyunca kariyer planlamalarının yapılmaması, orta yaşa geldiklerinde çalışanların mesleki ve kişisel unsurlar arasında dengeyi kaybetmelerine neden olabilmektedir. Bu nedenle çalışanlar durağanlık dönemine geçmekte ve bu dönem kariyer platosu olarak adlandırılmaktadır (Balta-Aydın, 2007; Uzunbacak, 2006). Kariyer platosu kavramı ilk kez Ference, Stoner ve Warren (1977) tarafından 55 üst düzey yönetici ile yapılan görüşmeler neticesinde kullanılmış ve yazarlar kariyer platosunu hiyerarşik yükselme olasılığının çok düşük olduğu bir kariyer noktası olarak tanımlamışlardır. Bardwick'e (1986) göre kariyer platosunun yapısal (structural plateauing) ve içerik (content plateauing) olmak üzere iki şekli bulunmaktadır. İçerik platosu; çalışanın aynı işte uzun yıllar geçirmesinin neticesinde artık işinde ulaşılacak yeni hedeflerin olmadığı ve sorumluluklar ile problemlerin tekrar ettiği hissine kapılmasıdır. Yapısal plato; bir örgütün hiyerarşisi ve yapısı nedeniyle yükselme imkânlarının yetersizliğinden kaynaklanmaktadır (Akt. Milstein, 1990). Dolayısıyla yazara göre çalışanlar, işleri rutin ve sıkıcı hâle geldikçe, işleri onları zorlamadığı ve yükselme imkânları kısıtlı olduğu için kariyer platosu yaşamaktadırlar.

Çalık ve Ereş'e (2006) göre kariyer platosu, kariyer ortası sorunlarından biri olarak görülmektedir. Kişinin kariyer platosu yaşamasının önemli etkenlerden biri bireysel algılarıdır. Nitekim bazı çalışanlar yükselme olanaklarının tıkanmasını plato hissine kapılmadan atlatabilirken, bazıları ise daha büyük sorunlar yaşamaktadır. Bu durumda kariyer platosu yaşayan bireylerin belirlenmesi ve örgüt tarafından desteklenerek gerekli önlemlerin alınması önemli görülmektedir (Uzunbacak, 2006). Nitekim kariyer platosu duygusuna sahip olan bireylerde depresyon, sağlık sorunları, iş performansında düşüş ve stres görülebilmektedir (Aytaç, 1997).

Ulusal alan yazında kariyer platosuna yönelik sınırlı araştırmanın (örn. Çelik ve Soysal, 2004; Uzunbacak, 2006) olduğu; öğretmenlerin kariyer platosuna ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmanın ise olmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın problemi öğretmenlerin kariyer platosunun farklı boyutlarına bağlı olarak kariyer platosuna ilişkin görüşlerinin neler olduğunu tespit etmektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin kariyer platosuna ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin kariyer platosunun ortaya çıkmasının nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin kariyer platosunun örgütsel, bireysel ve mesleki sonuçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin kariyer platosunun azaltılması için yapılması gerekenlere ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada öğretmenlerin kariyer platosuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılacaktır (Creswell, 2007). Fenomenolojik desen, fenomenin yapısı ve özü anlaşılmaya çalışıldığı için tercih edilecektir (Merriam, 2015).

Çalışma Grubu

Belirli özellikleri karşılayan öğretmenlerle görüşme yapılacağı için çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örneklem yöntemi kullanılacaktır. Bu çalışmada ölçüt; öğretmenlerin mesleklerinde 10 yıl ve üzeri deneyime sahip olmalarıdır. Maksimum çeşitlilik örneklemine (Patton, 2014) göre farklı bölgelerdeki okullarda çalışan 15 öğretmene ulaşılacaktır.

Verilerin Toplanması

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanacaktır. Görüşme formu, hem demografik değişkenleri hem de açık uçlu soruları içerecektir. Görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlayabilmek adına, görüşme formunda uzman görüşü alınacak ardından öğretmenler ile pilot görüşmeler yapılacaktır. Gelen geribildirimler doğrultusunda ise forma son hâli verilecektir.

Verilerin Analizi

Görüşmeler araştırmacılar tarafından yapılacak ve katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı alınacaktır. Son olarak; tüm görüşmeler olduğu gibi bilgisayara aktarılacak ve veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilecektir. Verilerin analizi, Nvivo 11 paket programı ile gerçekleştirilecektir.

Beklenen Bulgular

Öğretmenlik mesleği uzmanlık gerektiren bir meslektir. Bu nedenle öğretmenlerin atanırken çeşitli aşamalardan geçtikleri bilinmektedir. Ancak süreçte öğretmenler, yükselme olanaklarının olmaması, başka bir deyişle kariyer planlamasının yapılandırılmaması nedeniyle bazen işlerinin tekdüze olduğu hissine kapılabilmektelerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin zamanla işlerinin rutinleşmesi ve yükselme olanaklarının olmaması nedenleriyle kariyer platosu yaşayabileceklerini belirtmek mümkündür.

Bu araştırma sonucunda Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin kariyer platosuna ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlere kariyer platosunun nedenleri, kariyer platosu hissinin yaratacağı sonuçlar, eğitim üzerindeki etkileri ile bunun önlenmesi için yapılması gerekenler sorulacaktır. Bu şekilde kariyer platosunun nedenleri, türleri ve sonuçlarının neler olduğu belirlenebilecektir. Elde edilecek bulgular, alan yazındaki çalışmalar ışığında katılımcılardan elde edilen bilgilere göre temalandırılarak sunulacaktır.

Kaynaklar

Aytaç, S. (1997). Çalışma yaşamında kariyer yönetimi planlaması, geliştirilmesi, sorunları. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Bakioğlu, A. ve Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yoluyla incelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi, 37, 28-55.

Balta-Aydın, E. (2007). Örgütlerde kariyer yönetimi, kariyer planlaması, kariyer geliştirmesi ve bir kariyer geliştirme programı olarak koçluk uygulamaları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. CA: Sage Publications.

Çalık, T. ve Ereş, F. (2006). Kariyer yönetimi. Ankara: Gazi Kitabevi.

Çelik, A. ve Soysal, A. (2004). Değişen iş hayatında kariyer platosu: çalışanlar açısından kader mi, yoksa fırsat mı?. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1).

Çelikten, M. (2008). Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (19), 189-195.

Ference, T. P., Stoner, J. A. ve Warren, E. K. (1977). Managing the career plateau. Academy of Management Review, 2(4), 602-612.

Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (Turan, S., Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği 02.02.2018 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25905_0.html adresinden alınmıştır.

Milstein, M. (1990). Plateauing: A growing problem for educators and educational organizations. Teaching and Teacher Education, 6(2), 173-181.

Nartgün, Ş. S. ve Ural, İ. (2007). Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 129-149.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (Bütün, M., and Demir, S., Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Türk Dil Kurumu (2018). Kariyer. 02.02.2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=KAR%C4%B0YER adresinden alınmıştır.

Uzunbacak, H. H. (2006). Kariyer platosu (meslek_ durgunluk): Emniyet teşkilatı'nda çalışan amir sınıfı personelin mesleki durgunluk boyutu üzerine bir araştırma. Polis Bilimleri Dergisi, 8(3-4), 29-47.

(17599) Veli ve Öğretmenler Arasında Yaşanan Çatışma Konuları, Nedenleri ve Olası Çözüm Önerilerine Dair Öğretmen ve Veli Görüşleri

SELCEN GÜNAYDIN

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Sosyal, kültürel, teknolojik değişimlere dayalı olarak kişilerin beklenti ve ihtiyaçları da farklılaşmaktadır. Beklenti ve ihtiyaçların farklılaşması çatışmaları kaçınılmaz kılmaktadır. Her örgütte yaşanabileceği gibi eğitim örgütlerinde de paydaşlar arasında (veli-öğretmen, öğretmen öğrenci vb.) tartışma ve çatışma yaşanması olasıdır.

Çatışma, insan hayatının ayrılmaz bir parçasıdır (Omisore ve Abiodun, 2014). Çatışmadan olumlu bir şekilde yararlanabilmek ve olumsuz etkilerini ortadan kaldırabilmek için çatışmaların etkili şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde çatışmalar birey, grup, örgüt ve ülkeler için yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir (Karip, 2010). Okul yöneticileri çatışmaları iyi bir şekilde yönetemediğinde okulun amaçlarını gerçekleştirmesi zorlaşabilir (Başaran, 2004). Bu nedenle eğitim örgütlerinin örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarına ulaşması için çatışma üzerinde durulması gereken konular arasında yer almaktadır.

Çatışma genel olarak insanlar ya da örgüt üyeleri arasında anlaşmazlık olarak ifade edilmektedir (Thakore, 2013). Başaran (2008) örgütsel çatışmaları bireyler ve gruplar arası "etkileşim durumu" olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda örgütsel çatışma, bireyler arası etkileşimin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Follet'e göre çatışmayı örgüt içinde iki veya daha fazla kişi arasında oluşan anlaşmazlık veya uyumsuzluk durumunun taraflardan birinin algılaması ile başlayan süreç olarak ifade etmek mümkündür. Follet çatışmanın her zaman zararlı görülmemesi gerektiğini savunmuş ve fikir ayrılıklarının tarafların yararlarına sonuçlar çıkarabileceğini ifade etmiştir (akt.İpek, 2012).

Örgütsel çatışmanın nedenleri genel olarak yapısal ve kişisel nedenler olarak ikiye ayrılmaktadır. Başaran (2008) bir örgütte, üzerinde uzlaşılamayan amaçlar, örgüt sorunlarına ilişkin farklı görüşler ve bireylerin algılamalarındaki farklılıklar ne denli fazla ise o örgütte çatışmanın da o denli fazla olacağını vurgulamaktadır. Çatışmanın birey ve örgütler açısından hem olumlu hem de olumsuz etkileri bulunmaktadır (Başaran, 2004). Örgütteki sorunların fark edilmesi, daha iyi iletişim ortamının oluşması, çalışanların motivasyonunu artırması, yaratıcı ve yenilikçi fikirler sayesinde örgütsel gelişime ve bireylerin kişisel gelişimlerine yardımcı olması, monotonluğu azaltarak işi daha zevkli hale getirmesi açısından olumlu etkiye sahiptir. Çatışma iyi yönetilmediğinde düşmanlıkların oluşmasına, çalışanların örgütsel bağlılıklarının azalmasına ve performanslarında azalmaya sebep olabilir. Dolayısıyla bu durum örgütün verimliliğinin azalmasına veya amaçlarına ulaşmasını engelleyebilir. Bütün bunları engellemek ve çatışmayı örgüt için bir avantaja dönüştürebilmek için çatışmaya taraf olan bireylerin ya da üçüncü bir kişinin karşı eylemde bulunması ile çatışma yönetimi gerçekleştirilmiş olunur. İyi yönetilen çatışmalar, çalışanlar arasında ilişkilerin, güvenin ve saygının olduğu bir iş ortamı yaratır (Callanan ve diğ., 2006; Akt. Koç, 2016). Bir örgüt olarak okullarda çatışma kaçınılmazdır. Okullarda etkili bir eğitim ve öğretimi gerçekleştirebilmek için ortaya çıkan çatışmaların etkili bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir.

Araştırma soruları

Öğretmenler öğretmenlik deneyimleri süresince velilerle hangi konularda çatışma yaşamaktadırlar?

Veliler öğretmenlerle hangi konularda çatışma yaşamaktadırlar?

Öğretmen ve velilere göre çatışma nedenleri ve çözüm önerileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Ankara ili kamu ilkokul, ortaokul ve liselerde veli ve öğretmenler arasında yaşanan çatışma konuları, nedenleri ve olası çözüm yollarına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesine yönelik olan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması bireylerin deneyimlerine dayalı olarak algılarını ve duygularını ve bunların altında yatan sebepleri derinlemesine sorgulamayı gerektirmektedir (Akar, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili sınırları içerisindeki kamu ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 15 öğretmen ve 15 veli oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve okul türü gibi değişkenler açısından farklı gruplardan olmasına özen gösterilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulaması

.Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından Lotus Blossom tekniği kullanılmıştır. Lotus Blossom yaratıcı fikir geliştirme tekniklerinden biri olarak veri taoplarken kullanılmaktadır. Bu tekinik katılımlcılaırn ilgili konu ya da sorunun farklı boyutlarına odaklanmalarına yardımcı olmaktadır. Katılımcılara bu teknik hakkında bilgi verilmiş ve nasıl doldurulması gerektiği açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz verilerin özgün biçimlerine sadık kalınarak, katılımcılardan doğrudan alıntılar yaparak, betimsel bir yaklaşımla verilerin sunulması olarak ifade edilmektedir (Kümbetoğlu, 2008). Buna göre katılımcıların görüşleri incelenerek benzerlik gösteren ifadeler aynı tema altında toplanmış ve veriler sunulurken katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılmasına özen gösterilmiştir.

Veli ve Öğretmenler Arasında Yaşanan Çatışma Konuları, Nedenleri ve Olası Çözüm Önerilerine Dair Öğretmen ve Veli Görüşleri

Sonuçlar

Velilere göre öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri, öğrencilere yönelik taraflı davranışları, öğrenci sorunlarına müdahale eksiklikleri ve öğrencilere yönelik duygusal şiddet davranışları, iletişim eksiklikleri ve veli beklentileri de veli ve öğretmenler arasında yaşanan çatışma konularıdır. Öğretmenlere göre ise velilerin yüksek not beklentilerine sahip olmaları, çocuklarına yönelik ilgisizlikleri, öğretmenlere yönelik önyargılı davranışları, sınıfa müdahale etmeleri, katılımlarının yetersizliği, okula destek vermemeleri ve öğretmene yönelik saygısız davranışları, sınıf ortamıyla ilgili konular, öğrenci devamsızlığı ve ödevleri ile öğretmen davranışları da yaşanan çatışma konuları arasında yer almaktadır.

Veli öğretmen arasında yaşanan çatışmaların olası çözüm önerilerine dair sonuçlar ise veliler açısından öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin ve öğretmenin mesleki yeterliğinin geliştirilmesi, öğretmenin tarafsız davranması, okul rehberliği ve veli ile işbirliği yapılması, öğretmenin sistem dışına çıkarılması, velilerden maddi destek talep edilmemesi, ödevlerin öğrenci seviyesine uygun olması, velinin öğretmenle iletişim kurması, okul yönetimine çatışma durumunun bildirilmesi, öğrenci motivasyonun artırılması, öğretmene öğrencinin olumsuz etkilendiğinin aktarılması veli ve öğretmen arasında yaşanan çatışmalara yönelik olası çözüm yollarıdır.

Öğretmenlere göre yaşanan çatışmaların çözülebilmesi için veliye eğitim verilmesi, velilerin öğrenci öğrenmelerine destek olması ve velilerle iletişim içinde olunması, velilerle işbirliği yapılması, velilerin bilgilendirilmesi ve veli toplantıların tam katılımı sağlamak adına planlı bir şekilde yapılması gerekmektedir. Ayrıca velilerle iletişimde önyargılı davranışlardan kaçınılmalı ve saygılı davranılmalıdır. Veliler dışında öğrencilerle ilgili çatışmalarda öğrencilere yönelik bilgilendirmelerin yapılması veya başka kişi ya da kuruluşlarla işbirliğine gidilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler : Çatışma, okul veli İlişkileri, Öğretmen veli Çatışması

Kaynakça

Akar, H. (2016). Durum çalışması. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 111-150). Ankara: Anı Yayıncılık.

Başaran, İ. E.(2004). *Yönetimde insan ilişkileri, yönetsel davranış*. Nobel Yayın Dağıtım.

Başaran, İ.E. (2008). *Örgütsel davranış*: İnsanın *Üretim gücü*. Ankara: Ekinoks.

İpek, C. (2012). Örgütsel çatışma. C. Elma ve K. Demir (ed.), Yönetimde çağdaş yaklaşımlar içinde.

Karip, E. (2010). *Çatışma yönetimi.* Ankara: PegemA Yayınevi.

Koç, C. N. (2016). İlkokul öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejileri ile iş doyumları arasındaki ilişki –Tekirdağ/Kapaklı ilçesi örneği-. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Kümbetoğlu, B. (2008). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Akar, H. (2016). Durum çalışması. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 111-150). Ankara: Anı Yayıncılık.

Başaran, İ. E.(2004). *Yönetimde insan ilişkileri, yönetsel davranış*. Nobel Yayın Dağıtım.

Başaran, İ.E. (2008). *Örgütsel davranış*: İnsanın *Üretim gücü*. Ankara: Ekinoks.

İpek, C. (2012). Örgütsel çatışma. C. Elma ve K. Demir (ed.), Yönetimde çağdaş yaklaşımlar içinde.

Karip, E. (2010). *Çatışma yönetimi.* Ankara: PegemA Yayınevi.

Koç, C. N. (2016). İlkokul öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejileri ile iş doyumları arasındaki ilişki –Tekirdağ/Kapaklı ilçesi örneği-. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Kümbetoğlu, B. (2008). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Omisore, B.O. ve Abiodun, A.R. (2014). Organizational Conflicts: Causes, Effects and Remedies. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences, 3*(6), 2226-3624.

Özgan, H. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Gaziantep Örneği). Doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi.

Thakore, D. (2013). Conflict and Conflict Management. *Journal of Business and Management, 8*(6), 7-16.

(17601) Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel İklim Algıları Üzerine Nitel Bir İnceleme

MUHAMMED ZİNCİRLİ
FIRAT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Özel yetenekli öğrencilerin tespiti ve eğitimleri hemen hemen tüm dünya ülkelerinde önemli bir konu olmuştur. Toplumun yaklaşık yüzde 3'lük kısmını oluşturan bu kesim uzun gelecek politikalarının şekillendiği günümüz şartlarında gayet stratejik bir başlık olarak kabul edilmektedir. Özel yetenekli bireylerin topluma en iyi şekilde kazandırılabilmeleri için çocukluk dönemlerinde uygun şartlarda ve seviyelerine uygun olarak eğitim almaları gerekmektedir. Bilim ve Sanat Merkezleri, okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin (resim, müzik ve genel zihinsel yetenek) örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır. Bu merkezlerde öğrenciler uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi/yönetimi alanlarında düzenlenmiş toplam beş eğitim programına alınırlar (MEB, 2015). Öğretmenler bu beş programın her birinde bireysel farklılıkları ve öğrencilerin ihtiyaçlarını temele alan sarmal bir eğitim programı çerçevesinde etkinlik ve proje temelli eğitim/öğretim faaliyetlerinin sergilenmesine rehberlik eder. Bu süreçte okulun sahip olduğu fiziki altyapıdan öğretim kadrosuna kadar (yani bir bakıma okulun örgütsel iklimi) birçok faktör etkilidir.

Özel yetenekli öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde devam edebilmesi için çalışan öğretmenlerin bu kurumlara dair örgütsel iklim algısı önemlidir. Kavram olarak çok uzun bir geçmişe sahip olmayan örgütsel iklim üzerine yapılan tanımlara göre, Örgütsel iklim kavramı; 1950'li yıllarda örgüt psikologları tarafından ele alınmış olup, bu kavramı; Hoy ve Miskel (2010) örgütün kişiliği, Gordon (1988) örgütteki kişiler ve gruplar arası ilişkilerin bir sonucu, Güçlüol (1979) güven, doyum, planlılık ve demokratiklik, Altun (2001) ise örgütün insanlarca hissettikleri duygular ve algıları olarak tanımlamışlardır. Bursalıoğluna göre örgüt iklimi, kişiler ve gruplar arası ilişkilerin, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi ile örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının karşılanma derecesinin ve örgütün içinde bulunduğu ortamın örgütle etkileşiminin ürünüdür (Bursalıoğlu, 2000).

Örgütsel iklim kısaca, bir iş yeri gezildiğinde hissedilen hava olarak tanımlanabilir. Çalışanların iş yerindeki uygulamaların, prosedürlerin yansıttığı havayı algılayış şekilleri, örgütsel iklimi yansıtır. Örgütsel iklim, bir örgütte gün be gün oluşan algılar, yönetimin, kuralların ve yıllık raporların öngördüğü direktiflerden çok yöneticilerin davranışları ve tasvip ettikleri eylemlerle ilgilidir (Balcı, 2003). Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için önemli olan örgütsel iklim kavramı, bilim ve sanat merkezlerinde öğretmenlerin verimli bir performans ortaya koyabilmesi ve kurumun etkili işleyişi için önemlidir. Öğretmenlerin pozitif algılara sahip olduğu bir iklim ortamının çıktıları, negatif algılar oluşturan bir örgüt iklimi ortamına göre daha etkili olacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi, dolayısıyla bilim ve sanat merkezlerinin varlığı günümüzde her geçen gün daha da önemli hale gelmiştir. Bu araştırmanın amacı Elazığ ve Malatya ilini kapsayacak şekilde bilim ve sanat merkezi okullarındaki örgütsel iklim üzerine öğretmenlerin görüşlerini tespit etmektir. Literatürde özellikle bilim ve sanat merkezlerinin okul iklimi veya kültürü ile ilgili çalışma sınırlı sayıdadır. Bu anlamda araştırma önem arz etmektedir ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formaları aracılığıyla şu sorular sorulmuştur;

-Okulunuzun örgütsel iklimini nasıl değerlendiriyorsunuz?

-Okulunuzdaki yönetici ve diğer personelin gözünden kendinizi değerlendirecek olsanız nasıl ifade ederdiniz?

-Kurumunuzdan yer değiştirme isteğinde bulunmayı düşünüyor musunuz? Cevabınızın nedeni olarak neler söyleyebilir misiniz?

Şeklinde üç soru sorulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bilim ve sanat merkezi okullarındaki örgütsel iklimin değerlendirilmesine dair öğretmenlerin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim "fenomoloji" deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Ayrıca bize tamamen yabancı olmayan ancak tam olarak derinliğini kavrayamadığımız olguları araştırmada uygun bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Olgu bilim çalışmaları belli bir olaya ya da olguya farklı açılardan yaklaşmayı sağlamaktadır.

Evren ve Örneklem

Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun/kazara örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. (Büyüköztürk, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ ve Malatya Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan 15 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bilim ve sanat merkezi okullarındaki örgütsel iklimin değerlendirilmesine dair öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek için iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Formun ilk kısmında çalışma grubunun demografik özellikleri ile ilgili bilgiler, ikinci kısmında ise üç adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu iki alan uzmanı tarafından incelenmiş, son şekli verildikten sonra araştırmaya katılan katılımcılara ulaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların görüşleri dikkate alınarak elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmaların çözümlenmesinde en fazla başvurulan içerik analizi kullanılmıştır. Katılımcıların görüşlerinin analizinde, kullandıkları ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Araştırmada geçerliği sağlamak için, katılımcıların konu ile ilgili görüşleri öncelikle olarak kodlanmış, (Ö1, Ö2, Ö3..) elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların kullandıkları benzer ifadeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalar oluşturulmuştur.

Bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM) geleceğimizi şekillendirecek olan öğrencilerimizden belirli ölçütlere göre seçilmiş özel yetenekli olanlarının ihtiyaç duyduğu eğitim/öğretim faaliyetlerinin programlar çerçevesinde şekillendirilmiş olduğu kurumlardır. Bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin okullarına yönelik olumlu örgütsel iklim algıları bilim ve sanat merkezlerindeki eğitim sisteminin başarısı adına önemli görülmektedir. Araştırmanın amacı, Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel iklim üzerine algılarının tespit edilmesidir. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin okul iklimi algılamaları bakımından bilgi vermektedir. Araştırma nitel desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ ve Malatya ilindeki bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada "içerik analizi" yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlere örgütsel iklim üzerine sorulardan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Her bir görüşme formunda verilen cevaplar ortak başlıklar (Tema ve Kategori) altında kodlanarak, tablolaştırılmıştır. Sonuç olarak bilim ve sanat merkezinde çalışan öğretmenlerin kurumlarında pozitif örgüt iklimi olduğuna dair algılara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları göstermektedir ki bilim ve sanat merkezinde görev yapan öğretmenler kurumlarındaki örgütsel iklimi olumlu ve olumsuz olmak üzere iki başlıkta değerlendirmişlerdir. Bilim ve sanat merkezlerinin işleyişine dair yönetmeliklerdeki belirsizlikler ve öğrenci devamsızlıkları en önemli olumsuz başlıklar olarak belirtilmişken, kolektif çalışma, birliktelik, öğretmen ve öğrenci yeterlikleri gibi kodlarda en sık tekrarlanan olumlu başlıklar olarak değerlendirilmiştir. Okuldaki yönetici ve diğer öğretmenlerin gözünden değerlendirme temasında ise öğretmenlerin çoğu olumlu algılara sahiptir. En sık tekrarlanan kodlar ise "çalışkan, samimi, yetenekli, sabırlı" olmuştur. Bir öğretmenin çalıştığı kurumda başkalarının gözünden böylesine olumlu değerlendirildiğini düşünmesi hem kurumun etkililiği ve verimliliği adına hem de örgütsel iklimi adına memnuniyet vericidir. Ayrıca öğretmenlerin neredeyse tamamı çalıştıkları bilim ve sanat merkezlerinden kısa ve uzun vadede tayin istemeyi düşünmemektedirler. Bu durum da bilim ve sanat merkezlerindeki örgütsel iklimin öğretmenler tarafından ne kadar olumlu değerlendirildiğinin bir göstergesi olmuştur.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, Örgütsel İklim, Bilim ve Sanat Merkezi

Kaynakça

Altun, S. A. (2001). Örgüt Sağlığı, Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme; Kuram, Strateji Ve Taktikler.* Ankara. Pegem Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak, sistemi çözümlemek*. Pegem A Yayınevi Tic. Limited şti..

Gordon, A. L. (1988). The southern-ocean and global climate. *Oceanus*, *31*(2), 39-46.

Güçlüol, K. (1979), *Milli Eğitim ve Kültür Bakanlıkları Merkez Örgütlerinde Örgütsel İklimi*. Ankara:

Hoy, W. K., Miskel, C. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* (Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.

MEB,(2015).Bilim ve Sanat Merkezi Öğrenci Tanılama Kılavuzu

Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

(17603) Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi

MUHAMMED ZİNCİRLİ
FIRAT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Problem, giderilmesi arzulanan bir zorluk ya da cevabı aranan bir soru olarak tanımlanabilir (Aksu, 1989). Chi ve Glazer (1985) problemi, bazı amaçlara ulaşmak için çaba harcadığımız ve bu amaçlara ulaşmak için ise araçlar bulmamız gereken durumlar olarak açıklamışlardır (Akt: Senemoğlu, 2010). Bir problemin, problem olması için öncelikle kişiye rahatsızlık veren bir durumun olması gerekmekte, kişide engelleme ve çatışma durumuna yol açmaktadır. Kişide çatışma durumuna yol açması onun problem olmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla bu çatışma halinin ortadan kalkması için kişi çeşitli yöntemlere yani çözümlere başvurma yoluna gidecektir. Bu noktada sahip olunan problem çözme becerisi önemlidir. Stevens (1998) problem çözmeyi: birtakım koşulları, tercih edilen başka bir duruma dönüştürme süreci olarak, Kneeland (2000) problem çözmeyi: Bir şeyin var olması durumu ile var olmaması durumu arasındaki farkı ortadan kaldırma çabası olarak tanımlamıştır. Ülküer (1988) Problem çözmeyi: Bireyin problemi hissedişinden, probleme çözüm buluncaya kadar geçirdiği düşünce süreci olarak belirtmiş. Zurilla ve Goldfried (1971) problem çözmeyi, problemli bir durumla başa çıkabilmek için etkili seçenekler oluşturmayı ve bu seçeneklerden düşünülen en etkili seçeneği seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak tanımlamıştır. Gagne: Problem çözmeyi entelektüel bir beceri olarak, Altun (1998) problem çözmeyi: Ne yapılması gerektiği bilinemeyen durumlarda, yapılması gerekeni bilmek olarak açıklamıştır. Anderson (1980) problem çözmeyi: Bilişsel işlemleri sıra ile hedefe yöneltmek olarak belirlemiş (Akt: Kalaycı, 2001). Aksu (1989) problem çözmeyi: Amaca ulaşmakta bilgiyi, orijinalliği, yaratıcılığı ve hayal gücünü kullanarak karşılaşılan güçlükleri yenme süreci olarak tanımlamıştır.

Problem çözme konusunda araştırma yapan araştırmacılar iki grupta toplanabilir: Birinci grup problem çözmenin temel süreçlerine ayrıştırılarak aralarındaki ilişkiyi incelenmeli ve bunun zihinde belirli çerçevede yorumlanması gerektiğini söylemişlerdir. Bunu da bilgisayara benzetmektedirler. Karmaşık bir problemin çözümü için öncelikle basit problemin çözümünün çok iyi anlaşılması gerektiğini savunmuşlardır. İkinci grup ise problem çözmenin bütüncül bir süreçle ele alınması gereken, Gestalt kuralları olduğunu bütünün parçalara indirgenemediğini savunmaktadır (Şahin, 1988). Öğretmenlerin sahip oldukları problem çözme becerileri gerek meslek hayatlarında gerekse de sosyal yaşamlarında sorunların üstesinden gelebilme adına önemlidir. Problem çözme becerisi yüksek olan bir öğretmen mesleki olarak daha verimli ve doyumu yüksek olacaktır. Bu durum öğretmenin yaptığı işten daha fazla mutluluk duymasına ve de performansının artmasına neden olacaktır.

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin problem çözme becerilerine dair sahip oldukları algılarını tespit etmektir. Bu amaçla öğretmenlerin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını da tespit etmek araştırmanın alt amacını oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Öğretmenlerinin Problem çözme becerileri algılarını konu edinen bu çalışma, tarama modelindedir. Tarama modelleri, en genel tanımıyla Karasar'ın (2005) belirttiği üzere, geçmişte ya da şu an var olan bir durumu, var olduğu haliyle betimlemeyi hedefleyen araştırma modelleridir. Tarama araştırmaları, bireylerin tutumlarını, eylemlerini, fikirlerini ve inançlarını belirleme ihtiyacı duyduğumuzda tercih edebileceğimiz bir yöntemdir. Bununla beraber tarama yöntemi; keşif temelli, tanımlayıcı, tahmine dayalı ve bazı durumlarda açıklayıcı araştırmalarda yardımcıdır (Christensen, Johnson, & Turner, 2011/2015).

Evren ve Örneklem

Tarama modeliyle şekillenmiş bu araştırma Elâzığ ilinde farklı branşlarda görev yapan 226 öğretmen örnekleminde gerçekleşmiştir. Veriler 2016-2017 eğitim öğretim yılında yüz yüze ve online olarak toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenmiş olan Problem Çözme Envanteri (PÇE), Heppner ve Petersen tarafından geliştirilmiş, Envanterin Türkçeye çevrilmesi Şahin, Şahin ve Heppner(1993) tarafından yapılmıştır. Bireyin problem çözme konusunda algılarını, yaklaşım biçimini değerlendirmesin içeren bir ölçektir. Ölçek, toplam altı boyut ve 35 maddeden oluşmaktadır. Problem Çözme ölçeği bu araştırmada orijinal haline uygun boyut yapısı üzerinden, sorulara katılım düzeyinin daha anlaşılır olacağı düşüncesi ile uzman görüşü de alınarak 5'li likert derecelendirme şeklinde kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan verilerde normal dağılımın gözlenmesi durumunda değişkenler açısından ikili gruplar arasında anlamlı olan bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için, Bağımsız Gruplar t- Testi tekniği kullanılmıştır. Normal

dağılımın olmadığı hallerde ise parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İkiden fazla gruplar için anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için ise ANOVA testi, belirlenen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklı olduğunu belirlemek için Scheffe Testi kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğin boyutları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla da pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Günümüzde değişen dünya koşullarında eğitimin kalitesi adına öğretmenlerin sahip oldukları beceri ve yeterlikler gün geçtikçe daha önemli hale gelmektedir. Bir öğretmenin sahip olması gereken Problem çözme becerileri de bunlardan biridir. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin problem çözme becerilerine dair algılarını tespit etmektir. Genel tarama türünde olan bu araştırmanın örneklemini Elazığ ilinde görev yapan 226 öğretmen oluşturmaktadır. Bu doğrultuda veriler toplanmış ve SPSS 21 paket programı ile uygun istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Post Hoc testi kullanılmıştır Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi ile test edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin problem çözme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim öğretim faaliyetlerinin amaçlarına ulaşması noktasında bu sonucun ortaya çıkması olumlu olarak değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Problem çözme becerisi bir öğretmenin sahip olması gereken yeterliklerdendir. Bu sayede karşılaştığı sorunlar karşısında sergileyeceği yaklaşım tarzı şekillenir. Problem çözme becerisi düşük olması öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmede engel teşkil edebilir. Bu durumun aksi yani problem çözme becerilerinin yüksek olması durumu ise eğitim hizmetleri için faydalı olacaktır. Yapılan bu araştırma sonucunda görülmektedir ki öğretmenlerin genel olarak problem çözme becerileri yüksek düzeydedir. Bunun yanında bazı kişisel değişkenler problem çözme becerisi üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Oluşan bu anlamlı farklılıkların kendi için de ayrı ayrı nedenleri olabilir. Ayrıca araştırmada dikkate alınan ölçeğin bazı boyutlarında problem çözme becerisi algıları orta düzey olarak tespit edilmişse de bu durum genel problem çözme becerisinin yüksek olmasına engel değildir.

Anahtar Kelimeler : Problem, Beceri, Çözüm, Öğretmen

Kaynakça

Aksu, M. (1989). Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu" O.D.T.Ü. Ankara. s. 44.

Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis*.(Çev. A.Aypay). Ankara. (Eserin aslının yayın tarihi 2011).

Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of counseling psychology*, *29*(1), 66.

Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar.* Ankara, Gazi Kitapevi. s.8-9.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sahin, N., Sahin, N. H., & Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, *17*(4), 379-396.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya.* (16.baskı). Ankara, Pegem Akademi. s. 536.

Stevens, E. W. (1998). Helen Hunt Jackson's" Ramona": Social Problem Novel as Tourist Guide. *California History*, *77*(3), 158-167.

Şahin, N. (1989). Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu" O.D.T.Ü. Ankara. s. 156.

(17614) Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Türkçe Formunun Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

ABDURRAHMAN TANRIÖĞEN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

YUSUF TÜRKER
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Duygusal zekâ Goleman'ın 1995 yılında aynı adı taşıyan ve en çok satanlar içinde yer alan kitabı ile popüler oldu. Bu kitapla duygusal zekânın yaşadığı ilgi patlamasına rağmen araştırmacıların yirminci yüzyılın büyük bir bölümünde bu konu üzerinde çalıştıkları söylenebilir (Bar-On, 2010). Söz konusu çabaların bir sonucu olarak duygusal zekâ değişik kuramcılar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Mayer ve Salovey'e göre duygusal zekâ, duyguları algılamayı, duyguların içerdiği bilgileri doğru anlamayı, düşünceyi etkileyebilmek için duygu yaratma ve onlara nüfuz edebilmeyi, duyguları düzenleyip yönetebilmeyi içerir (Mayer, Caruso, ve Salovey, 2000). Bar-On'un (2006) "bilişsel olmayan zekâ" diye tanımladığı duygusal zekâ ise, bireylerin çevresel talepler ve baskı ile etkili biçimde baş edebilmesini etkileyen çeşitli duygusal, kişisel, sosyal yeterlilikler ve becerilerden meydana gelir. Goleman'a (2016a; 2016b) göre ise duygusal zeka, "öz bilinç, kendine çeki düzen verme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler" boyutlarından oluşan bir yapıdır.

Son yıllarda yapılan araştırma ve geliştirilen kuramlarla duygusal zekâ bilişsel zekâdan ayrıştırılmış ve ölçülebilir bir değişken haline gelmiştir (Mayer ve Salovey, 1993). Elde edilen sonuçlar, insanlar ve örgütler açısından oldukça ufuk açıcı niteliktedir. Her şeyden önce duygusal zekâ, büyük oranda kalıtsal faktörlere bağlı olan ve belirli bir dönemden sonra gelişimin durduğu bilişsel zekâdan farklıdır. Duygusal zekâ çevresel faktörlerden çok fazla etkilenmekte, buna bağlı olarak da her yaş ve mevcut zekâ düzeyinde gelişme potansiyeline sahip olabilmektedir. Duygusal zekâdaki artışın davranışsal sorunları azalttığı, performansı iyileştirdiği, yıkıcı çatışmaları azaltmak gibi pek çok alanda etkili olduğu gözlemlenmiştir (Bar-On, 2006; Pekaar ve diğerleri, 2017).

Duygusal zekâ gibi bir kavramın bir tür zekâ olarak kabul edilmesi için karşılaması gereken birtakım ölçütler vardır. Bunları; kavramsal, ilişkisel ve gelişimsel olmak üzere üçe ayırmak mümkündür. Kavramsal ölçüte göre zekâ tercih edilen basit bir davranışı değil de zihinsel bir performansı yansıtmalıdır (Mayer ve Salovey, 1993). İkinci kıstas olan ilişkisellik, deneysel standartları tanımlar. Zekâ bir grup birbiri ile sıkı biçimde ilişkili olan yetenekleri içerirken bu yetenekler diğer zekâ türlerini tanımlayan yeteneklerden farklı olmalıdır. Üçüncü kıstas olan gelişimsellik kriteri ise zekanın yaş ve deneyimle geliştiğini öne sürer. Bu bağlamda elde edilen bulgular duygusal zekanın ayrı bir tür zeka olarak var olduğunu ortaya koymaktadır (Mayer, Caruso, ve Salovey, 2000; Lopes, Salovey, Straus, 2003; Mayer, Salovey ve Caruso, 2004).

Alanyazınında kuramsallaştırılmış ve geliştirilen farklı ölçme araçları ile ölçülmüş olan duygusal zekâyı ölçme konusundaki çabalar, daha sağlıklı sonuçlar elde edebilmek amacı ile sürdürülmektedir. Bu kapsamdaki çalışmalardan biri de Pekaar ve arkadaşları (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Rotterdam'da bulunan Erasmus Univversitesi'nin Center of Excellence for Positive Organizational Psychology bölümünden bir grup araştırmacı duygusal zekâyı ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu çalışmada söz konusu ölçeğin Türkçeye kazandırılması için Pekaar ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS)'ın Türkçe uyarlaması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada Rotterdam Emotional Intelligence Scale'in (Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği) Türkçe formunun İngilizce özgün ölçek ile benzer bir geçerlik, güvenirlik ve faktör yapısına sahip olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin geçerlilik güvenilirlik araştırmasında evrene ilişkin genellemelerde bulunmaktan ziyade ölçeğe ilişkin genellemeler ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu nedenle olasılık temelli olmayan bir örneklem seçim yöntemi olan uygun örnekleme türü benimsenmiştir (Balcı, 2004). Uygun örneklemede katılımcılar, ulaşması kolay, araştırma için uygun ve gönüllü bireylerden seçilmektedir (Gravetter ve Forzano, 2012). Bu bağlamda araştırmanın örneklemi araştırmacının kolayca ulaşabildiği, Antalya ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 600 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için iç tutarlılık ve test yarılama yöntemleri kullanılması öngörülmektedir. Ölçek geçerlik çalışması kapsamında, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılması planlanmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla Pekaar ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Rotterdam'da bulunan Erasmus Univversitesi'nin Center of Excellence for Positive Organizational Psychology bölümünden bir grup araştırmacı tarafından duygusal zekâyı ölçmek amacıyla tasarlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması için araştırmacılardan gerekli izinler elektronik posta yolu ile alınmıştır. Ölçek "kendi duygularını değerlendirmek", "başkalarının duygularını değerlendirmek", "kendi duygularını kontrol etmek" ve "başkalarının duygularını

kontrol etmek" şeklinde dört boyuttan meydana gelmektedir. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin her bir boyutu yedişer maddeden ve toplamda 28 madden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler için cevaplama anahtarı "hiç katılmam (1)", "az katılırım (2)", "orta dercede katılırım (3)", "çok katılırım (4)", "tam katılırım(5)" olan beşli Likert tipi dereceleme şeklindedir

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Pekaar ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeği mevcut duygusal zeka ölçekleri olan The Emotional Quotient Inventory (Bar-on 2010), Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002), Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides, 2009) gibi ölçme araçlarından ayıran bazı temel farklılıklar vardır. Mevcut duygusal zekâ ölçme araçları kişilerin kendi duygularına anlaması ve kontrol edebilmesine odaklanırken Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin başkalarının duygularını anlamaya ve onlar üzerinde yaratılan etkileri de belirlemeye önem verdiği söylenebilir. Ölçeğin bir diğer özelliği de güncel ve içerdiği madde sayısının kolay ve hızlı biçimde uygulama yapma imkânı sağlamasıdır (Pekaar ve diğerleri, 2017).

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği "kendi duygularını değerlendirmek", "başkalarının duygularını değerlendirmek", "kendi duygularını kontrol etmek" ve "başkalarının duygularını kontrol etmek" şeklinde sınıflandırılan dört boyutlu bir yapıdır. Kendi duygularını değerlendirmek boyutu, kişinin yaşadığı duyguların farkına varması, karmaşık duygular içinde ise bu duyguları ayırt edebilmesi ve duygularının nedenini anlayıp açıklayabilmesi ile ilgilidir. Bu boyutta "Her zaman ne hissettiğimin bilincindeyim.", "Çoğunlukla, nasıl hissettiğimi tam olarak açıklayabilirim." gibi ifadeler bulunmaktadır. Başkalarının duygularını değerlendirmek boyutu ise, başkalarını yaşadıkları duyguların farkına varma, anlama ve onları açıklayabilme ile ilgili bir boyuttur. Bu boyutta "Çevremdeki insanların duygularının farkındayım.", "Çevremdeki insanlarla empati kurabilirim." gibi ifadeler mevcuttur. Kendi duygularını kontrol etmek boyutu, kişinin yaşadığı duygular üzerinde denetim kurabilme gücü ile ilgili bir boyuttur ve duyguların yere ve zamana göre düzenlenmesini içerir. Bu boyutta "Duygularımın beni kontrol etmesine izin vermem.", "Gerekli olduğunda duygularımı içinde bulunduğum koşullara uygun hale getirebilirim." gibi maddeler söz konusudur. Başkalarının duygularını kontrol etme boyutu ise kişinin başkalarının duyguları üzerindeki kontrolüne ve etkisine odaklanır. Bu boyutta "Başka birinin farklı hissetmesini sağlayabilirim.", "İnsanların duygusal durumlarını iyileştirmek için ne yapılması gerektiğini biliyorum." gibi ifadeler bulunmaktadır. Ölçekte her bir boyutta yedişer olmak üzere toplam 28 maddeden oluşmaktadır (Pekaar ve diğerleri, 2017).

Rotterdam Duygusal Zeka Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması için öncelikle orijinal ölçeği geliştiren Pekaar'dan gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin Türkçeye çevirisinde iki aşamalı bir süreç takip edilmiştir. Birinci aşamada ölçek araştırmacılar ve psikolojik danışma alanından iki uzman tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Bu çeviriler karşılaştırılarak her bir madde için, o maddeyi en iyi temsil ettiği düşünülen Türkçe ifadeler belirlenmiştir. Türkçe ve İngilizce formlar karşılaştırılmış ve psikoloji alanından bir uzman tarafından yeniden incelenerek yapılan çevirilerdeki tartışmalı maddelere son şekli verilmiştir. Elde edilen Türkçe form 20 öğretmene uygulanmış ve dilin anlaşılırlığı test edilmiştir. Çeviri ve dilin anlaşılırlığı ile ilgili çalışmaların sonucunda ölçeğin Türkçe çevirisinin orijinal metne eş değerliği kabul edilmiştir. Ölçek araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenler üzerinde uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma henüz veri toplama aşamasındadır. Yeterince veri elde edildikten sonra ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilecektir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için iç tutarlılık ve test yarılama yöntemleri kullanılması öngörülmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılması planlanmaktadır. Analizler sonucunda Rotterdam Emotional Intelligence Scale'in (Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği) Türkçe formunun İngilizce özgün ölçek ile benzer bir geçerlik, güvenirlik ve faktör yapısına sahip olup olmadığı belirlenmiş olacaktır. Ölçeğin yeterli geçerlilik ve güvenirlik düzeyini yakalaması durumunda duygusal zekâ ile ilgili pek çok soruya cevap bulma imkânı olacaktır ve araştırmalarda kullanılabilecektir. Ölçeğin gerek madde sayısının hızlı ve kolay uygulamaya olanak sağlaması gerekse boyutlarının kapsayıcılığı bakımından kuramsal ve uygulamalı araştırmalar için büyük yararlar sağlama kapasitesinde olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Duygusal zeka ölçeği

Kaynakça

Balcı, A.(2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler.* Ankara: PegemA Yayımcılık,

Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.

Bar-On, R.(2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema,* 18, 13-25.

Goleman, D. (2016a). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?.* (B.S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.

Goleman, D. (2016b). *İşbaşında Duygusal Zekâ*. (H. Balkan, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.

Gravetter, J. F. & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences* (4. Baskı). USA: Linda Schreiber-Ganster.

Lopes, P.N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences,* 35, 641–658.

Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotinal intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.

Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence,* 27(4), 267-298.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R., (2004). Emotional intelligence: theory, Findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.

Pekaar,K.A.,Bakker, A.B., Linden, D. & Born, M. (2017). Self- and other-focused emotional intelligence: development and validation of the rotterdam emotional ıntelligence scale (REIS). *Personality and Individual Differences, 1*20 (2018), 222-233.

Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the trait rmotional intelligence questionnaires (TEIQue).* London: London Psychometric Laboratory.

(17615) Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri ile Akademik Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki

MAHİRE ASLAN İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
ZEYNEP UMUR FIRAT ÜNİVERSİTESİ
ASLI AĞIROĞLU BAKIR MEB

ÖZET

Problem Durumu

Zaman kavramı insanlar için hayati önem taşıyan ve bir o kadar da hafife alınan bir kavramdır. Zira bir yandan istisnasız herkes zamanının azlığından şikâyet ederken, bir yandan da hiçbir şey yapamadan ya da üretemeden vaktin çok hızlı aktığını düşünmektedirler. Bu çelişkili durum, hemen her meslek grubunda veya birçok koşulda karşımıza çıkabilmektedir.

Zaman, hem somutlaştırılması, hem ölçülebilmesi ve hem de tanımlanabilmesi zor olan bir kavramdır. Çünkü sınırları belli değildir ve soyuttur. Bununla birlikte, zamanı "olguları sıralı bir biçimde anlamlandıran bir boyut" (Boslough, 1990: 15); "geçmişten gelece doğru olayların kesintisiz süreci" (Smith, 1998, 24); "sırlanmış olgu ve olayların algılanma biçimi" (Açıkalın, 1998: 113) şeklinde tanımlamak mümkündür.

Zaman yetersizliği konusunda yaşanan sorunların çözümü, zamanı verimli ve etkin kullanmaya bir başka ifadeyle onu yönetebilme yetkinliğine bağlıdır. Bu yeterliği gösteren insanların işlerinde başarıyı yakalayabildikleri ileri sürülebilir. Bu başarının altında yatan sebepler araştırıldığında, "zamanını verimli kullanabilme becerisi" olarak nitelenebilecek bir davranış biçimi ortaya çıkmaktadır.

Zaman yönetiminde başarılı olmak her bireyi ve her işgöreni ilgilendiren temel konu olmakla birlikte, bu başarıya en çok ihtiyaç duyan meslek gruplarından biri de öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenlik mesleği bir yandan mevcut müfredatı öğrencilere kazandırmayı amaçlarken, bir yandan da buna ayrılan zamanı en verimli biçimde kullanmayı gerektirmektedir.

Zaman yönetiminde başarılı olmak, kişinin bireysel özelliklerinden bağımsız bir konu değildir. Zaman tuzaklarına düşmeden, sahip olduğu zamanı yapması gereken etkinliklere ussal bir biçimde dağıtabilen bireyler, diğerlerine göre kuşkusuz daha başarılı olabileceklerdir. Bu noktadan hareketle, benzer bir öngörü, yaşamlarına yön verme aşamasında olan öğretmen adayları için de geçerlidir. Onların akademik öz-yeterliklerine ilişkin algılarının, zaman yönetimindeki performanslarının da bir belirleyicisi olabileceği öne sürülebilir. Öz-yeterlik, kişinin istenen sonuçları doğurabilecek gerekli davranışları başarılı bir biçimde yapabileceğine olan inançtır. Kişilerin davranışları, herhangi bir konuya ilişkin sahip oldukları yeteneklerinden çok o alandaki kapasiteleri ve yeterlikleri konusunda kendilerine duydukları inançla ilgilidir. Kişi herhangi bir bağlamdaki yetenek algısına ilişkin değerlendirmesini, benzer bağlamlardaki yetenek değerlendirmelerine de genelleyebilmektedir (Bandura, 1977, 1986). Bu bağlamda, geleceğin öğretmeni olacak bugünkü adayların akademik öz-yeterliklerine ilişkin inançlarının zaman yönetimindeki becerilerini belirlemede önemli olduğu ifade edilebilir.

Literatürde öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerilerini konu alan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Borek ve Parson, 2004; Cemaloğu ve Filiz, 2010; Demirtaş ve Özer, 2007; Gözel ve Halat, 2010; Johnson, 2008; Jun 2011; Tanrıöğen ve Işcan, 2009, Varışoğlu ve Şeref, 2012) . Bu araştırmalar içinde zaman yönetiminin akademik başarıya etkisini ortaya koyanlar da vardır (Borek ve Parson, 2004; Cemaloğu ve Filiz, 2010; Demirtaş ve Özer, 2007) Ancak bilindiği kadarıyla akademik öz yeterlik algısının zaman yönetimi becerisine etkisini konu alan bir araştırma bulunmamaktadır. Bu bakımdan bu çalışmanın literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorunların cevapları aranmıştır:

1. öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik ve zaman yönetimine ilişkin algı düzeyleri nedir?

2. Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik ve zaman yönetimi algıları cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığı bu araştırmada betimsel (tarama) model ve ilişkisel model tercih edilmiştir. Betimsel araştırmalarda araştırmaya konu olan belli bir durum kendi koşulları içerisinde olabildiğince tam ve dikkatli olarak ortaya konulmaya çalışılır. İlişkisel araştırmalarda ise ele alınan olgunun daha iyi açıklanması için değişkenler arasındaki olası ilişkiler belirlenmeye çalışılır (Fraenkel ve Wallen, 2012; Karasar, 2005: 77-80).

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Sertifika Programındaki 1430 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, bu öğrenciler arasında araştırmaya gönüllü katılan 508 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri zaman yönetimi (Alay ve Koçak, 2002) ve akademik öz yeterlik (Ekici, 2012) ölçekleri ile toplanmıştır. Zaman yönetimi ölçeği beşli likert tipinde, 35 maddeli olup zaman planlaması, zaman harcattırıcılar ve zaman tutumları olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Akademik öz yeterlik ölçeği beşli likert tipinde, 33 maddeden oluşmaktadır. Sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler olmak üzere 3 boyutludur.

Verilerin analizinde aritmetik ortalama, yüzde, frekans gibi betimsel istatistiksel yöntemler ile iki kategoriden oluşan cinsiyet değişkeni bakımından puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için t testi, branş değişkeni bakımından puanlar arasındaki farkı belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. T testi ve ANOVA yapmadan önce verilerin normalliği kontrol edilmiştir. Dağılımın normalliğine basıklık ve çarpıklık katsayıları ölçüt alınarak karar verilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri ±1aralığında bulunan dağılımlar normal kabul edilir (Morgan vd. akt. Can, 2014: 85). Ayrıca anlamlı fark bulunan boyutlar için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Zaman yönetimi becerileri ile akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla pearson korelasyonu hesaplanmıştır.

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama ve ilişkisel desenin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Sertifika Programındaki 1430 öğrenci arasından seçilen 508 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri zaman yönetimi (Alay ve Koçak, 2002) ve akademik öz yeterlik (Ekici, 2012) ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($r=.504$ ve $p<.01$).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerilerine ilişkin algıları ölçeğin toplamı ve her bir boyutu için orta düzeyde bulunmuştur. Benzer şekilde akademik öz yeterlik algıları da ölçeğin toplamı ve her bir boyutunda orta düzeyde hesaplanmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi sonucunda zaman yönetimi toplam puanı ve zaman harcattırıcılar boyutu için gruplar arasında anlamlı olduğu görülmüştür. Akademik öz yeterliği ölçeğinin ise yalnızca sosyal statü boyutunda gruplar arasında anlamlı fark vardır. Etki büyüklüğü düşük düzeydedir. Branş değişkenine göre yapılan ANOVA sonucunda zaman yönetiminin yalnızca zaman harcattırıcılar boyutunda sosyal bilimler branşındakilerin puanlarının güzel sanatlar ve spor branşındakilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Akademik öz yeterlik toplam puanı için matematik ve fen branşındakilerin puanları ilahiyattakilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek ancak etki büyüklüğü düşüktür.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($r=.504$ ve $p<.01$).

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Adayları, Akademik Öz yeterlik, Zaman Yönetimi

Kaynakça

Açıkalın, A. (1998). *Okul Yöneticiliği.* Ankara: Pegem.

Alay, S. ve Koçak, S. (2002). Zaman yönetimi anketi: Geçerlik ve güvenirlik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (*22), 9-13.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84* (2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Borek, j. ve Parson, S. (2004). Research on improving teacher time management. *Academic Exchange Quarterly. 8 (*3),

Boslough, J. (1990). The enigma of time. *National Geographic*, *177*, 108-132.

Can, A. (2014). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.

Cemaoğlu, N. ve Filiz, S. (2010). The relation between time management skills and academic achievement of potential teachers. *Educational Research Quarterly. 33* (4), 3-23.

Demirtaş, H. ve Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi. 2* (1).

Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: türçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (43), 174- 185.

Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education (6th ed.).* New York: McGraw-Hill.

Gözel, E. ve Halat, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenleri ve zaman yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* (6), 73-89.

Johnson, M. (2008). The Relationship between Teacher Time-Management and Student Engagement. *Studies in Teaching 2008 Research Digest*, 121.

Jun, S. U. N. (2011). School Improvement Strategies of Time Management for Teacher Professional Development. *Journal of Mudanjiang College of Education*, *6*, 046.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Smith, H.W., (1998), *Hayatı ve Zamanı Yönetmenin 10 Doğal Yasası (Çev. A. C. Çelik).* Rota Yayın Yapım Tanıtım, İstanbul.

Tanrıöğen, A. ve Işcan, S. (2009). Time Management Skills of Pamukkale University Students and their Effects on Academic Achievement. *Eurasian Journal of Educational Research.* (35), 93-108.

Varışoğlu, B. ve Şeref, İ. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının zaman yönetimi algılarına yönelik bir içerik analizi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 32* (2), 377-394.

(17618) Eğitim Yönetimi Ders Kitaplarının İçerik ve Fiziksel Özellikleri Açısından İncelenmesi

TURAN AKMAN ERKILIÇ **SEVCAN CAN**
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ MEB

ÖZET

Problem Durumu

Ders kitaplarının amaç ve işlevleri; öğrenmeyi yapılandırma, geliştirme, öğrenmeye rehberlik, kendi kendine öğrenme ile ölçme ve değerlendirmeye katkı olarak sıralanabilir. Nitekim ders kitapları içeriklerine bakıldığında genelde amaç ve girişle konuya ilişkin genel bilgi verirler. Buna bağlı olarak üniteyi geliştirip öğrenmeyi yapılandırırlar. Nihayet bilgiyi örgütler, öğrenmeye rehberlik edip ölçme değerlendirme çalışmalarına yer verirler. Özetle; ders kitaplarının işlevleri, bilgileri düzenleyerek sunma, kendi kendine öğrenmeyi kolaylaştırma, eşgüdümleme ile ölçme ve değerlendirmedir (Ceyhan ve Yiğit, 2004).

Genelde sosyal bilim alanı, özelde ise eğitim bilimleri bağlamında ders kitaplarının, ders kitapları yazım ve basım açısından durumu nasıldır? Basılan kitapların hangi niteliklere sahip olduğu, kitapların öğretme öğrenme süreçleri bağlamında etkileri, kullanışlılıklarının ne durumda olduğu; eğitim süreçleri bakımından önemli bir sorun alanıdır. Eğitim bilimleri alanında kitap inceleme konusu özellikle 1997-1998 öğretim yılı sonrası daha çok incelenmeye başlanılmıştır. Bu dönemle birlikte eğitim fakülteleri yeniden yapılandırma çalışmalarında 'Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme' dersiyle birlikte çalışmalar daha yetkinleşmiş ve nicel, nitel çalışmalar ortaya konulmuştur. Ataman vd. (2001), Şahin vd. (2001), Duman vd. (2001), Hayta vd. (2001) tarafından hazırlanan kitaplar alana kılavuzluk açısından önemli yapıtlar olarak görülebilir. Kılıç ve Seven (2002), Ceyhan ve Yiğit (2004), Küçükahmet (2011) ve Gülersoy (2013) kitap inceleme üzerine önemli yapı taşları olarak ele alınabilir. Bununla birlikte eğitim yönetimi alanı kitapları üzerine incelemeler yok denecek kadar azdır.

İlk ve orta öğretim kademeleri ders kitaplarının incelenmesine ilişkin değişik çalışmalar ve önemli bir uluslararası alan yazın olmasına karşın bu konunun Türkiye'de özellikle yükseköğretimde yeterince ele alınmaması önemli bir eksikliktir. Yükseköğretimde ders kitaplarının kullanımı, nitelikleri, rolleri ve işlevlerine ilişkin olarak çok fazla araştırma yapılmadığı ve bu konunun "ciddiyetle" ele alınmadığı savı yaygındır. "Gerçekten ders kitapları niçin vardır?" ve "ders kitapları etkili birer öğretme aracı mıdır?" gibi sorular; sadece eğitimcilerin değil, her disiplinin kendine özgü şartları bağlamında üzerine düşünülmeye değer gözükmektedirler (Coşkun, 2009, s. 240).

Yönetim ve eğitim bilimleri alanında kimi inceleme ve araştırmalar şu biçimde özetlenebilir. Coşkun (2009); yönetim-organizasyon konulu ders kitaplarını, kullandıkları dil ve yansıttığı ideoloji bakımından incelediği çalışmasında, bu kitaplarda kullanılan dilin liberal-kapitalist ideolojinin ve söylemin etkisi altında olduğunu ve yönetim-organizasyon alanındaki alternatif görüşleri ihmal ettiklerini saptamıştır. Yine bu çalışmanın bulgularına göre kitapların biçimlerinde önemli eksiklikler vardır ve bu alanda acilen bazı akademik norm ve gayrı resmi düzenlemelerin geliştirilmesi gerekmektedir. Gök, İpek, Yaylacı ve Beldağ (2016)'ın Eğitim Bilimleri alanındaki ders kitaplarının niteliğine ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmalarında ele alınan kitaplar, yayınevleri, yazar profili ve akademik unvanı, yazar özgeçmişi, iletişim bilgisi ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) içerikleri incelenmiş ve akademisyenlerin kitaplara ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; incelenen kitaplarda akademik ve estetik açıdan birçok eksiklik olduğu ifade edilmiştir. Söz konusu eksikliklerin eğitim yönetimi alanındaki ders kitapları açısından da incelenmesi önem taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Eğitim Yönetimi alanında 2010 yılından sonra yayınlanan ders kitaplarının fiziksel ve içerik özellikleri açısından durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılmakta, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 39). Bu çalışmada Eğitim Yönetimi ders kitaplarının fiziksel ve içerik özellikleri incelendiği için verilerin toplanması amacıyla doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman incelemesi çerçevesinde, 2010 yılından sonra Eğitim Yönetimi adı altında basılan 7 kitap inceleme kapsamına alınmış ve belirlenen ölçütler bağlamında ayrıntılı incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, verilerin toplanması amacıyla yapılan doküman incelemesi; kitapların künye bilgileri, fiziksel özellikleri ve içerik özellikleri boyutlarında yapılmıştır. Kitapların künye bilgileri kapsamında; kitapların yazar ve editörlerine, yayın evlerine, basım yıllarına, basım yerlerine ve baskı sayılarına yer verilmiştir. Kitapların fiziksel özellikleri kapsamında; *sayfa sayısı,*

kitap ölçüleri (ebat), ciltleme, kâğıt türü, kapak yapısı ve *dış kapak resmi* yer almaktadır. Kitapların içerik özellikleri kapsamında ise; kitaplarda bölümlerin işlenişi ve işlenen konular alt başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmada Anadolu Üniversitesi, Osmangazi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Politikası, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans programları ile Ankara Üniversitesi'nin Eğitim Yönetimi ve Denetimi anabilim dalında yer alan Eğitim Yönetimi dersi içerikleri 'ortak başlıklar' biçiminde çıkarılmıştır. İçeriklerde yer alan konu başlıkları ile kitapların konu başlıklarının örtüşme durumu incelenmiştir. Ders içeriklerine ilişkin bilgiler üniversitelerin resmi internet sitelerinden elde edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde doküman analizi kullanılmıştır.

Türk akademik dünyası, ders kitabı hazırlama ve basımı konularında önemli bir deneyime sahip olmakla birlikte kimi sorunlar yaşamaktadır. Nitekim kitap yazım ve kullanım bağlamlarında içerik, yararlılık, işlevsellik ve akademik yetkinlik sorunları yaşandığı açıktır. Kitapların öğretim programları ile uyumluluğu, program konularını kapsayıcılığı, konuların öğretilmesine katkısı ve anlaşılır olması sorunları bulunmaktadır. Genelde amaç, gövde ve ölçme değerlendirme sorularından oluşan kitaplar basım kalitesi, gerekli resim, fotoğraf vb eğitsel destekten yoksundur. Çoğu zaman günlük olay ve sorunlardan da soyut genelde de öğrenciye 'itici' gelmektedir. Ders kitaplarında; yazım, basım ve kullanımı kapsam, yöntem, eğitimbilim, teknik ve işlev boyutlarıyla önemli sorunlar bulunmaktadır. Kitaplar; programa uygunluk, yazım kuralları, baskı kalitesi, içerik, üretim açılarından sorunludur ve bu konular dikkatle izlenmelidir (Özgen, 1993; Kılıç ve Seven, 2002; Ceyhan ve Yiğit, 2004).

Araştırmanın temel amacı, eğitim fakültelerinde kaynak ya da ders kitabı olarak kullanılmak üzere 2010 yılı sonrası eğitim yönetimi adı altında yayınlanan kitapların a) künye, b) fiziksel ve c) içerik boyutlarındaki nitelikler bağlamında incelenmesidir.

Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

1) Kitaplar; yazar/editörlülük, baskıyı yapan yayınevi, basım yılı, basım yeri ve baskı sayısı boyutlarından oluşan **künye**bağlamında hangi özellikleri göstermektedirler?

2) Kitaplar; sayfa sayısı, kitabın ebadı, ciltleme, baskı kalitesi, kâğıt kalitesi, kitap kapaklarına ilişkin özelliklerden oluşan **fiziksel özellikler** bağlamında hangi nitelikleri göstermektedirler?

3) Kitaplar; eğitim yönetiminde bulunması gereken **içerik** bağlamında hangi konuları içermektedirler?

Araştırmanın bulguları künye bilgileri, fiziksel özellikler ve içerik özellikleri biçiminde üç alt bölümden oluşmaktadır.

Künye Bilgileri

Bu bölümde Eğitim Yönetimi alanında basılan kitaplar, künye bilgileri açısından incelenmiştir. Çalışmada incelenen kitapların künye bilgilerine ilişkin bulgular şu biçimde özetlenebilir.

Fiziksel özellikler

Eğitim Yönetimi alanında basılan kitaplar sayfa sayısı, kitap ölçüleri (ebat), ciltleme, baskı kalitesi, kağıt kalitesi, kapak yapısı ve dış kapak resmi gibi fiziksel özellikleri kapsamında incelenmiştir.

İçerik Özellikleri

Bu bölümde araştırma kapsamında ele alınan kitaplar içerik açısından incelenmiş, bölümlerin/ünitelerin işlenişine, kitaplarda yer alan konu başlıklarının belirlenen üniversitelerin Yüksek Lisans Programlarında yer alan Eğitim Yönetimi dersi konu başlıkları ile uyuşup uyuşmadığına bakılmıştır.

Konuların kitaplara göre dağılımı şu biçimdedir: İncelen kitaplarda "eğitim yönetimi ve liderlik" ile "yönetim kuramları" konuları beş değişik kitapta işlenerek en çok işlenen konuları oluşturmaktadır. Diğer yandan dört değişik kitapta işlenen konular ise, yönetim süreçleri ve okul yönetimi konularıdır. Üç değişik kitapta işlenen konular "çağdaş yönetim yaklaşımları ve eğitime uygulanması, eğitim yönetiminde etik ilkeler / değerler" ile "eğitim politikaları hukuksal temeller - yönetsel metinler" başlığı altındaki konulardır. Konuların bu dağılımı şu biçimde yorumlanabilir: Liderlik, genelde Amerikan eğitim yönetimi alanlarında çokça işlenen konular olması ve liderlik konusunun güncel olmasına bağlanabilir. Yönetim kuramları Türkiye akademik dünyasında ilk eğitim yönetimi çalışmaları ilkleri olarak sayılabilecek eserlerden bu yana - Kaya (1993), Aydın (1994) Başaran (1996), Bursalıoğlu (2012), - ile birlikte çokça yer verilen konu olmasının bir yansıması olarak yorumlanabilir. Değerler konusu özellikle 2010'lu yıllarla birlikte 'yeni muhafazakârlık' ideolojisi ile yaygınlaşmaktadır. Eğitim yönetimi ile ilgili eserlerde de çokça yer bulması bu nedenden kaynaklanıyor olabilir. Eğitim politikalarında hukuksal temeller ve yönetsel metinlere göreceli de olsa yer verilmesi, ulusal eğitim sistemindeki 'mevzuat' ek işi ve bürokratik yaklaşımın bir sonucu olarak yorumlanabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim Yönetimi adı altında 2010 yılından sonra basılan ders kitapların fiziksel ve genel içerik açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen sonuçlar şu biçimde özetlenebilir. Genel olarak ortak programlarda ortak

'çerçeve' program oluşturulması bir gereklilik gibi görünmektedir. Programların ortak içeriklerinin olmayışı planlı ve programlı bir süreç olarak tanımlanan 'formal eğitim' için kaygılar yaratmaktadır. Bu durumda eğitim yönetimi anabilim dalları arasında eşgüdüm ve işbirliği bir gerekliliktir. Ortak amaç, ilke, ölçme ve değerlendirme çerçeve programı oluşturup bu durumun ders kitaplarına yansıtılması önerilebilir.

Kitaplarda genel olarak şikâyet konusu edilen yazım kuralları ile şekil biçim bir başka sorun alanıdır. Bu bağlamda kitap yazım konusunda ortak çalıştay ve eğitim etkinlikleri düzenlenerek ortak yazım kuralları ve ilkelerin belirlenmesi bir başka gerekliliktir.

Anahtar Kelimeler : kitap içeriği, ders kitabı, yazım nitelikleri, eğitim yönetimi

Kaynakça

Ataman, A., Erol, M. Ş., Gevrekçi, M., Çakmak, M., Ercan, L., Yüksel, S. ve Çetin, Ş. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu.* Ankara: Nobel.

Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi.* (4. Baskı)., Ankara: Hatipoğlu.

Başaran İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi.* (5. Baskı). Ankara: Yargıcı.

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.

Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (2. Baskı). Ankara: Anı.

Coşkun, R. (2011). Yönetim-organizasyon ders kitaplarında biçim ve ideoloji. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 4 (1), 239-258.

Duman, T., Karakaya, N., Çakmak, M., Eray, M. ve Özkan, M. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu.* Ankara: Nobel.

Gök, E., İpek, C., Yaylacı, A. F. ve Beldağ, A. (2016). Yükseköğretim ders kitaplarında nitelik: eğitim bilimleri alanındaki kitaplara ilişkin bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 24 (3), 1245-1262.

Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi.*International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education,* 2 (1), 8-26.

Hayta, N., Şahin, M., Cemaloğlu, N., Karabağ, G., Oğuzoğlu, D. T. ve Köksal, H. (2003). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu.* Ankara: Nobel.

Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama.* Ankara: Set Ofset.

Kılıç, A. ve Seven S. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi.* Ankara: Pegem A.

Küçükahmet, L. (Ed.) (2011). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel.

Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap.* (s. Akbaba ve A. A. Ersoy, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Özgen, B. (1993). Türkiye'de ders kitapları sorunu ve çözüm önerileri http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5855/1989 (Erişim 17. 08 2017)

Searle, B. W., Mertaugh, M., Real, A. & Cohen, P. (1988). Improving the quality of textbooks in China. *World Bank Discussion Papers*, 30.

Seguin, R. (1989). *The elaboration of school textbooks methodological guide*. Paris: UNESCO.

Şahin, C, Yavuz, N., Karabağ, S., Tertemiz, N., Ercan, L., Kayabaşı, Y., Şen, H.Ş. ve Oğuzoğlu, D. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu.* Ankara: Nobel.

Wright, R.A. (1995). Was There A "Golden Past" For the introductory sociology textbook? A citation analysis of leading journals. *The American Sociologist*, 26(4), 41-48.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin.

http://abp.anadolu.edu.tr/tr/ders/icerik/111713/48 (Erişim Tarihi: 06.04.2017)

http://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2014-2015/tr/tr_1568_1568_2.html (Erişim Tarihi: 06.04.2017)

https://ects.ogu.edu.tr/YuksekLisans/Program/57(Erişim Tarihi: 06.04.2017)

http://eyp.education.ankara.edu.tr/bilimsel-hazirlik-ders-programi/ders-secme-rehberi/ (Erişim Tarihi: 06.04.2017)

(17633) Eğitim Kurumlarındaki Çatışmaların Çalışanların Motivasyonuna Etkisi

RAMAZAN GÖK
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

SERDAR OZCETİN
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çatışma, insanın bulunduğu her ortamda gözlenebilecek bir durum olduğu için insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Bireyin, etkileşim içinde olduğu grubun, içinde yaşadığı toplumun veya kendisinin yaşamında çatışma önemli bir role sahiptir. Çatışmanın iyi yönetilmesi ile kurumların gelişimine katkı sağlanabileceği gibi iyi yönetilmediğinde ise kurumda çalışanların enerjilerinin yanlış yere yönlendirilmesine bağlı olarak bireylerin motivasyonunu düşürecektir ve bu da kurumun zarar görmesine neden olabilir.

Çatışma için yapılan tanımlardan çıkartılabilecek ortak kavramlar; anlaşmazlık, huzursuzluk, düşmanlık, uyumsuzluk ve uyuşmazlıktır (Akova ve Akın, 2015). Çatışma, temelinde çok boyutlu kavram, farklılıkların öne çıkardığı bilinçli ve duygusal algılardır (Anderson ve Narus, 1990; Hanif, Adeel ve Shah, 2016).

Çağdaş yönetim anlayışına göre çatışmalar, doğru yönetilmeleri durumunda kurumların gelişimine pozitif katkılar sağlarlar (Zhang, Chen ve Sun, 2015). Bu yüzden çatışmanın sebepleri ve sonuçları itibariyle kurumların gelişimi açısından da önemli bir kavramdır. Çatışmaları, rekabet ortamı içinde rasyonel bir şekilde yöneterek örgütsel kazanımlara dönüştürmek mümkündür. Bu kazanımlar arasında; karar alternatiflerini çoğaltması, mevcut sorunlara ilgiyi artırması, zihinsel faaliyetleri geliştirmesi, yenilikçilik yönünü güçlendirmesi, iletişimi artırması, ilişkileri kuvvetlendirmesi, motivasyonu artırması, demokratik kültürü geliştirmesi ve rekabetçi bir ortam oluşturması sayılabilir.

Çatışmalar; görev çatışması, ilişki çatışması ve süreç çatışması olmak üzere üç şekilde ortaya çıkar (Moreno, Navarro, Zornoza ve Ripoll, 2009). Wit, Greer ve Jehn (2012), süreç çatışmalarının; yenilik, verimlilik, etkinlik, güven ve bağlılık gibi grup motivasyon çıktıları üzerinde kuvvetli ve negatif yönlü bir etkisinin bulunduğunu aktarmaktadırlar. He, Ding ve Yang (2014), görev çatışmasının takım motivasyonunu olumlu şekilde etkilerken, ilişki çatışmasının motivasyona zarar verdiğini ve negatif yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Karcıoğlu ve Alioğulları (2012), işlevsel olmayan çatışmaların olumsuz etkilerinin azaltılması için genel anlamda stratejiler geliştirilmesi gerektiğini, öğrenme ve örgütsel etkinliğin, motivasyonun artırılması için belirli bir seviyede çatışma yaratılmasının yararlı sonuçlar doğurabileceğini ileri sürmektedirler. Kurum motivasyonunu geliştirmek için kişiler arası ilişkileri güçlendirerek paylaşımı artırmak ve bu sayede yeni fikirlerin paylaşılmasını kolaylaştırmak gerekir (Rogers, 2003).

Ayyıldız, Cengiz ve Ustasüleyman (2006) çatışmaların, ilişkilerdeki güven duygusunu yüksek düzeyde ve negatif yönde etkilediğini, güvenin ise işbirliği ve motivasyonu yine yüksek düzeyde fakat pozitif yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Çatışma seviyesi yükseldikçe karşılıklı güven azalmakta, bu da işbirliği ve motivasyonu olumsuz yönde etkilemektedir.

Cenkçi, Dicle ve Ökten'e (2013) göre, çatışma yönetiminde liderin tercihleri ve liderlik yaklaşımı oldukça önemlidir. Çünkü liderin çatışma yönetimi yaklaşımının çalışanların iş tatmini, görev performansı ve iş değiştirme niyetleri üzerinde etkisi bulunmaktadır. Liderin kullandığı güç kaynaklarının; iş stresi seviyesi, işbirliği davranışı ve örgüte bağlılık faktörleri üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Lider, farklı ve çatışan çıkarlar arasında, ilişkilere zarar vermeden çalışanların içsel motivasyonu korumanın bir yolunu bulmak zorundadır. Hom ve Kinicki'ye (2001) göre çözümlenmemiş çatışmalar yüksek işgücü devrine ve iş memnuniyetsizliğine neden olarak motivasyonu ve verimliliği düşürebilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, eğitim kurumlarındaki çatışmanın motivasyon üzerindeki etkisine dair Antalya'daki bazı özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Çatışmanın motivasyon üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?

Eğitim kurumlarındaki çatışmayı azaltmada alınabilecek tedbirler ve öneriler nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, birden fazla katılımcının bir fenomeni nasıl deneyimlediklerini derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde açıklamak için nitel araştırma benimsenmiştir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s.408; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.73-74). Bireylerin kurumlardaki çatışma durumlarının motivasyon üzerindeki etkisi ile ilgili olarak ne yaşadıklarının ve bu

deneyimi nasıl yaşadıklarının özünü anlamak (Moustakas, 1994, s.13) için, olgubilim (fenomenoloji) deseni ile derinlemesine bir anlayış kazanmak hedeflenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Antalya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel ve devler okullarında görev yapan 6 yönetici ve 10 öğretmen olmak üzere toplam 16 kişi oluşturmaktadır. Görüşlerini ayrıntılı biçimde aktararak olguların, olayların keşfedilmesi ve açıklanmasında yarar sağlayacak (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.107), kişiler olduğu düşünülen gönüllülere ulaşabilmek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme tekniği olarak da "araştırmacının problemi konusunda zengin bilgi kaynağı olabilecek birey ya da durumların saptanmasında etkili" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 111) olan "kartopu veya zincir" örnekleme tercih edilmiştir.

Eğitim kurumlarında katılımcıların çatışmanın motivasyon üzerindeki etkisine dair görüşlerini derinlemesine incelemek ve anlamak, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarmak (Yıldırım ve Şimşek, 2008 s.127), amacıyla yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu hazırlanmıştır. Bireysel görüşmeler, 2017-2018 öğretim yılında, araştırmacı ve katılımcılar tarafından belirlenen yer (katılımcılara ait özel çalışma ortamı) ve zamanlarda bireysel olarak (yüz yüze) gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmeler, altı hafta içerisinde tamamlanmış ve her biri ortalama 20-30 dakika sürmüştür. Bireysel görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, deşifre edildikten sonra katılımcı teyidi alınmış, ardından NVIVO 11.0 Nitel Veri Analizi Paket Programına aktarılarak veri çözümlemeleri tamamlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, eğitim kurumlarındaki çatışmanın motivasyon üzerindeki etkisine dair Antalya'daki bazı özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini belirlemektir. Çalışmada, birden fazla katılımcının bir fenomeni nasıl deneyimlediklerini derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde açıklamak için nitel araştırma benimsenmiştir. Bireylerin çatışmanın motivasyon üzerindeki etkisine dair olarak ne yaşadıklarının ve bu deneyimi nasıl yaşadıklarının özünü anlamak için, olgubilim (fenomenoloji) deseni ile derinlemesine bir anlayış kazanılması beklenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 akademik yılında Antalya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ve özel okullarında görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden "araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey ya da durumların saptanmasında etkili" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 111) olan "kartopu veya zincir" örnekleme yoluyla seçilen 6 yönetici ve 10 öğretmen toplam 16 kişi oluşturmaktadır. Araştırma için yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu hazırlanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, yönetici ve öğretmenlerin çoğu çatışmayı olumsuz olarak algılamaktadır. Özel okullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin yaşadıkları çatışmaların daha şiddetli olduğu ve bu durumunda motivasyonları üzerinde ciddi düşüş yaşamalarına neden olduğu görülmektedir. Devlet okullarında ise çatışmaların daha yüzeysel olduğu görülmektedir, Çatışmaların genellikle çözülmeye çalışılmadığı görüşmüştür. Devlet okullarında çatışmaların doğru bir şekilde yönetilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bazı özel okullarda yaşanılan çatışmaların bireyin gelişimine katkı sağlayacak motivasyon kaynağı olarak kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Kurumlarda yaşanılan çatışmayı azaltmak için çalışanlar arasındaki iletişim yolunun sürekli açık tutulması gerektiği, sorunların güven ortamı içinde ele alınması gerektiği ve kurum içinde bir sinerji yaratarak olumlu okul iklimini oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre, yönetici ve öğretmenlerin çoğu çatışmayı olumsuz olarak algılamaktadır. Özel okullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin yaşadıkları çatışmaların daha şiddetli olduğu ve bu durumunda motivasyonları üzerinde ciddi düşüş yaşamalarına neden olduğu görülmektedir. Devlet okullarında ise çatışmaların daha yüzeysel olduğu görülmektedir, Çatışmaların genellikle çözülmeye çalışılmadığı görülmüştür. Devlet okullarında çatışmaların doğru bir şekilde yönetilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bazı özel okullarda yaşanılan çatışmaların bireyin gelişimine katkı sağlayacak motivasyon kaynağı olarak kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Kurumlarda yaşanılan çatışmayı azaltmak için çalışanlar arasındaki iletişim yolunun sürekli açık tutulması gerektiği, sorunların güven ortamı içinde ele alınması gerektiği ve kurum içinde bir sinerji yaratarak olumlu okul iklimini oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Çatışma, çatışma yönetimi, motivasyon

Kaynakça

Akova, O. ve Akın, G. (2015), *Çatışma Yönetimi, Yönetsel ve Örgütsel Etkinliği Geliştirme Yöntemleri*", Editörler: Özer, K.O., Hızıroğlu, M., Saladamlı, A., Adra Yayıncılık, İstanbul.

Anderson, J. C. and Narus, J. A. (1990), "A Model of Distributor Firm and Manufacturer Firm Working Partnership, *Journal of Marketing*, 54, 42–58.

Ayyıldız, H.; Cengiz, E. ve Ustasüleyman, T. (2006), "Üretim ve Pazarlama Bölüm Çalışanları Arası Davranışsal Değişkenlerin Firma Performansı üzerine Etkisine İlişkin Yapısal Bir Model Önerisi", *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 21-38.

Cenkçi, T.; Dicle, Ü. ve Ökten, A. B. (2013), "Liderin Gücü ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarının Bilişim Teknolojisi Çalışanlarının Uyum ve İşten Ayrılma Niyetine Etkilerinin İncelenmesi", *21. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, 654-658.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. A. Aypay) (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hanif, F.; Khan, M.; Adeel, M. and Shah, S. M. (2016), "Impact of Intra-Group Conflict on Group Performance – Moderating Role of Cultural Diversity", *Universal Journal of Management, 4(2*), 72-78.

He, Y.; Ding, X. and Yang, K, (2014), "Unpacking The Relationships Between Conflicts and Team Innovation", *Management Decision, 52(8*), 1533-1548.

Hom, P. W. and Kinicki, A. J., (2001), "Toward a Greater Understanding of How Dissatisfaction Drives Employee Turnover", *Academy of Management Journal, 44(5*), 975-987.

Karcıoğlu, F. ve Alioğulları, Z. D. (2012), "Çatışmanın Nedenleri ve Çatışma Yönetim Tarzları İlişkisi", *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 26(3/4*), 215-237.

Moreno, E. M.; Navarro, P. G.; Zornoza, A. and Ripoll, P. (2009), "Relationship, Task and Process Conflict on Team Performance: The Mediating Role of Communication Media", *International Journal of Conflict Management, 20(3*), 251-268.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*, Thousand Oaks California: Sage Publications.

Rogers, E. M. (2003), *Diffusion of Innovations*, 5th Edition, Free Press, New York. Wit vd. (2012),

Wit, F. R.C.; Greer, L. L. and Jehn K. A. (2012), "The Paradox of Intragroup Conflict: A Meta-Analysis", *Journal of Applied Psychology*, 97, 360–390.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zhang, S. J.; Chen, Y. Q. and Sun, H. (2015), "Emotional Intelligence, Conflict Management Styles, and Innovation Performance: An Empirical Study of Chinese Employees", *International Journal of Conflict Management 26(4*), 450-478.

(17644) Yükseköğretime Geçişte Yaşanan Değişiklikler ve Adayların Açıköğretim Tercihlerinin İncelenmesi

MUHAMMET RECEP OKUR
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

İLKER USTA
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Üniversitelerde eğitim almak isteyen adaylar farklı kayıt türleri kapsamında ilgili programlara kayıt yaptırabilmektedirler. Bu kayıt türlerinden önce çıkanlar Yeni Kayıt, Dikey Geçiş ve İkinci Üniversite olarak sıralanabilir. Yeni kayıt kapsamında en az lise veya dengi okul mezunu olacak veya olan adaylar Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) sınavlarına girmelidirler.
Diğer kayıt türü olan dikey geçişte ise son yıllarda değişiklikler söz konusudur. Meslek Yüksekokulları ve Açıköğretim Fakültesi önlisans programı mezunlarından lisans öğrenimine devam etmek isteyenler dikey geçişle kayıt yaptırabilmektedirler. 2015 yılı ve öncesinde Açıköğretim Sistemiyle eğitim veren fakültelere sınavsız doğrudan öğrenci kaydedilebilirken, 2015 yılı sonrasında DGS sınavına girme şartı getirilmiştir. Bu durum hem kontenjan sınırı hem sınava girme koşulu nedeniyle adaylar tarafından eleştirilen bir durum olmaktadır. Yapılan değişiklik ile dikey geçiş ile kayıt oranlarında düşüş yaşanmıştır. Adaylar için bir programa yerleştirilememek, tepkisel sorunları beraberinde getirmektedir. Bu sorunlar öğrenen destek hizmetlerinin işleyişinde zorluklara neden olmaktadır.

Son kayıt türü ise herhangi bir yükseköğretim programından mezun olanlar ile halen öğrenim gören öğrenciler için İkinci Üniversitedir. Mevcut durumda bir öğrenci örgün, uzaktan eğitim ve açıköğretim sistemi programlarında aynı anda farklı düzeylerde (lisans, önlisans ve lisansüstü) eğitime devam edilebilmekte ancak, aynı anda iki örgün, önlisans veya iki örgün lisans programında eğitime devam edememektedir. Bununla birlikte bir yükseköğretim programına kayıtlı öğrenci ikinci üniversite kapsamında önlisans ya da lisans programına kayıt yaptırabilmekteydi. İkinci üniversite kapsamında yapılan değişiklik ile lisans programından mezun olan veya okuyan öğrenciler önlisans ya da lisans programlarına, önlisans programından mezun olan veya okuyan öğrenciler ise sadece önlisans programlarına kayıt yaptırabilirler. Bir yükseköğretim programında okuyan ya da mezun durumundaki öğrenci adayları açısından ikinci üniversite hayat boyu öğrenme anlamında oldukça önemli yer tutmaktadır. Açıköğretim sistemiyle eğitim yapan fakültelerin önemli bir bölümü ikinci üniversite kapsamında kayıt yaptıran öğrencilerden oluşmaktadır. Elde edilecek veriler ve sorunların çözümüne dair öneriler bu açıdan önem taşımaktadır.Bu araştırmada son yıllarda yükseköğretim sistemine geçişte yapılan değişiklikler incelenecektir. Her değişikliğin tarihsel süreci hakkında bilgi verilecek, Açıköğretim sistemiyle eğitim yapan fakültelerin öğrenci sayıları incelenecektir. İlgili değişikliklerin öğrenci sayılarına etkisi araştırılacaktır. Bu sorunlar ayrıntılı olarak ele alınacaktır.
2018-2019 öğretim yılı için yükseköğretime geçiş sınavındaki yapılan değişikliklerin ise ne tür sonuçlar doğuracağı bilinmemektedir. Bu durum kayıt ve yerleştirme işlemleri bittikten sonra ele alınacak ve bu araştırmanın devamı niteliği taşıyacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'de Açıköğretim sistemiyle öğretim yapan üç üniversitenin (Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi) öğrenci alımında yıllar içerisinde gerçekleşen mevzuat ve uygulamalarındaki değişimi tanımlamak, öğrenci sayılarındaki değişimi öğrenci alım türüne ve yıllarına göre sınıflandırmaktır. Bu sınıflamayı yaparken tarama modeli kullanılacaktır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımda araştırmaya konu olan durum ya da durumları değiştirme veya etkileme çabası yoktur. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir (Karasar,2017). Tarama modelinde, bilimin; gözleme, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelere varma vardır. Bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır. Bu araştırma da tarama modelleri içerisinde yer alan, herhangi bir olayın belli bir zaman kesiti içinde araştırılarak, sayım, durum saptama ve tarama araştırmaları yapmak gibi uygulamaları içerisine alan kesitsel araştırma yöntemi kullanılacaktır.

Türkiye'de Açıköğretim sistemiyle öğretim yapan üç üniversitenin (Anadolu Ünv., İstanbul Ünv., Atatürk Ünv.) açıköğretim sistemi ile eğitim yapan fakülteleri bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Açıköğretim sistemine kayıt yaptırmış öğrenciler yıllara göre yaş ve cinsiyet bağlamında incelenecektir. Araştırmada 2014-215, 2015-2016 ve 2016 -2017 öğretim yıllarındaki öğrenci kayıt istatistikleri ile veri analizi yapılacaktır. Problemde bahsedilen yasal değişiklikler

öncesinde ve sonrasında ortaya çıkan sayısal değişimler istatistiksel olarak incelenecektir. Toplanan verilerin çözümlenmesinde sayı ve yüzdelerden yararlanılacaktır.

Bu araştırmanın amacı son yıllarda yükseköğretim sistemine geçişte yapılan yasal değişikliklerin açık ve uzaktan öğrenme alanına olan etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda her yasal değişikliğin tarihsel süreci hakkında bilgi verilecek, Açıköğretim sistemiyle eğitim yapan fakültelerin öğrenci sayıları incelenecektir. İlgili değişikliklerin öğrenci sayılarına etkisi araştırılarak bu sorunlar ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında açık ve uzaktan öğrenme alanında çalışanlara, yükseköğretimde yaşanan değişimler ve açıköğretime yansımaları sunulacaktır. Adaylar açısından ise durum mevcut ve yasal değişim öncesine göre incelenecek ve öneriler sunulacaktır. Mevcut düzenlemelerin getirdiği değişikliklerin kurum, kurum çalışan ve yöneticileri ve öğrenenler açısından ilerleyen dönemlerde nasıl bir değişiklik yaratacağına dair bir uz görü oluşturmak için nitel verilerle desteklenmesi yapılacaktır.
Mevcut değişikliklerin yarattığı veya yaratacağı herhangi bir programa yerleşememe mağduriyetlerinin oluşturacağı sorumluluğun paylaşılması noktasında önemli veriler elde edilecektir. Bu mağduriyetlerin giderilmesi noktasında kurumların yürüteceği faaliyetler ve planlamalarına ilişkin ön görü oluşturulması beklenmektedir. Bu kapsamda adayların talepleri ve değişiklikler incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçların bu alanda çalışanlara ışık tutması, yol göstermesi ve benzeri çalışmalar için kaynak teşkil etmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Açık ve Uzaktan Öğrenme, Açıköğretim, Açık ve Uzaktan Öğrenme Yönetimi

Kaynakça

Açıkbilim (2018). Açıköğretim Sistemi Bilimsel Etkinlikler Sayfası. http://www.acikbilim.anadolu.edu.tr/ (Erişim Tarihi 13.02.2018)
Anadolu Üniversitesi (2018). Açıköğretim Sistemi. https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim (Erişim Tarihi 13.02.2018)
Anderson, T. (2008). Theory and practice of online learning (Second Edition). Athabasca: AU Press.
AUZEF (2018). İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. http://auzef.istanbul.edu.tr (Erişim Tarihi: 15.02.2018).
Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Boston: Pearson Education.
Karasar, N.(2017). Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). Distance education: A systems view of online learning. New York: Cengage.
YÖK (2018). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. https://istatistik.yok.gov.tr/. (Erişim Tarihi: 15.02.2018)

(17657) Kamusal Okulu Savunmak

AYHAN URAL
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Kamusal okul, kapitalizmin bir doğurgusu olarak kabul edilmekle birlikte, kapitalizme karşı olarak da kullanılabilecek olanaklar sağlaması açısından değerli görülmüştür. Kamusal okul, keşfedildiği dönem itibarıyla özellikle demokratik bir toplum yaratma ülküsünün temel araçlarından biri olarak da kabul edilerek desteklenmiştir. Her ne kadar iktidar tarafından bir hegemonya aracına dönüştürülme olasılığı olsa da birey ve toplumun dönüşmesine olanak sağlayan başat bir araç olarak da savunulmuştur. Eğitimin bir ideolojik aygıt olarak görüldüğü süreçte alternatif okul arayışları hızlanmıştır. Bu arayış, birçok toplumda devletin kontrol alanı içinde gerçekleşerek farklı okul modellerinin doğmasına yol açmıştır. Alternatif okul arayışlarının büyük bir kısmı, kamusal okulun iktidarın elinde olmasına karşı bir mücadeleye dayandırılarak hümanistik bir nitelik taşır. Özellikle 1960'lardan sonra ağırlıklı olarak eleştirel eğitimciler tarafından eğitimin bir özgürleşim aracı olarak tanımlanması, kamusal okulu politik alan tartışmasının içine çekmiştir. Bu gelişmelere koşut neoliberalizim eğitim ve okulu dönüştürecek yeni politikalara yönelmiştir. Eğitim alanının ulusal ve uluslararası ticaret alanına dahil edilmesi, bu yönelimin ilk somut adımları olarak karşımıza çıkmaktadır. Kendisini kontrolsüz bir güç olarak gören kapitalizm, bu adımlarla yetinmeyip hemen arkasından bireysel ve toplumsal özgürlükleri tehdit eden sosyal politikalara da yönelmiştir. Neoliberal ekonomik ve sosyal politikalar, merkez ülkelerin çevre ülkeleri kontrol etmek için yeni emperyalist araçlar olarak kullanılmaktadır. Sonuç olarak bütün bu dönüşümün önünde önemli bir engel olarak görülen kamusal okula öldürücü darbe, yeni bir keşif olan ticari okul ile indirilmek istenmiştir.

Bu çalışmanın amacı; 2003 -2018 yılları arasında Türkiye'de uygulamaya konulan neoliberal eğitim politikalarıyla yaygınlaşan ticari -özel- okul karşısında yenilgiye uğratılan kamusal okulu savunmanın gerekliliği üzerine bir çözümleme yapmaktır.

Betimsel bir nitelik taşıyan bu araştırmada ilgili dönemde uygulamaya konulan neoliberal eğitim politikalarının kamusal okul üzerindeki etkileri, politika süreç analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Politika süreç analizi; ilgili politikaların başlangıç, uygulanış ve değerlendirilme aşamalarını birlikte değerlendirmeyi gerektirmektedir. Bu yöntem; çözümlemeye tabi tutulan politikanın, gündeme geliş, formüle ediliş, kurallaştırma -yasallaştırma- uygulanma ve değerlendirilme aşamalarını kapsamaktadır.

Çalışmada; neoliberal eğitim politikalarıyla tasfiye edilmeye çalışılan kamusal okulun bireysel ve toplumsal işlevi alanyazına dayalı olarak açıklanmıştır. Yerine ikame edilen ticari okulun kamusal okulu tehdit etmesi; kötü paranın iyi parayı piyasadan kovması ilkesine benzetilerek açıklanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre neoliberal eğitim politikalarıyla yeni bir okul ikileşmesi -dikotomisi- yaratılmak istenmiştir. Bu hedef, devlet okulunun -iyi okul- karşısına, ticari okul -kötü okul- olarak nitelendirilebilicek bir yapı konularak gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan bu yeni yapı, neoliberal ideolojinin bütün olanakları kullanılarak devlet okulu karşısında başarılı gösterilerek desteklenmiştir. Böylece, ticari okul işlevini neoliberal politikalara uygun olarak sadece bireysel beklentileri karşılamaya indirgeyerek okulun bireysel ve toplumsal işlevini birlikte üstlenen kamusal okul karşısında avantaj sağlamıştır. Bu olgu, neoliberal ideolojinin kuşatıcı etkisi altında yaşayan toplumun büyük bir kesimi tarafından da istençli ve/veya istençsiz olarak desteklenerek kamusal okulun tasfiyesi hızlandırılmıştır. Oysa, bireyi -öğrencileri- özgün ve özgür büyüyen insanlar olarak görmek yerine kapitalizmi yaşatacak araçlar olarak gören ticari okul; birey ve toplumu özgürleştirerek dönüştürmek iddiası taşıyan kamusal okulun aksine kendi imaj ve kudretini sağlamlaştırmayı hedeflemektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı; 2003 -2018 yılları arasında Türkiye'de uygulamaya konulan neoliberal eğitim politikalarıyla yaygınlaşan ticari -özel- okul karşısında yenilgiye uğratılan kamusal okulu savunmanın gerekliliği üzerine bir çözümleme yapmaktır.

Betimsel bir nitelik taşıyan bu araştırmada ilgili dönemde uygulamaya konulan neoliberal eğitim politikalarının kamusal okul üzerindeki etkileri, politika süreç analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Politika süreç analizi; ilgili politikaların başlangıç, uygulanış ve değerlendirilme aşamalarını birlikte değerlendirmeyi gerektirmektedir. Bu yöntem; çözümlemeye tabi tutulan politikanın, gündeme geliş, formüle ediliş, kurallaştırma -yasallaştırma- uygulanma ve değerlendirilme aşamalarını kapsamaktadır.

Çalışmada; neoliberal eğitim politikalarıyla tasfiye edilmeye çalışılan kamusal okulun bireysel ve toplumsal işlevi alanyazına dayalı olarak açıklanmıştır. Yerine ikame edilen ticari okulun kamusal okulu tehdit etmesi; kötü paranın iyi parayı piyasadan kovması ilkesine benzetilerek açıklanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre neoliberal eğitim politikalarıyla yeni bir okul ikileşmesi -dikotomisi- yaratılmak istenmiştir. Bu hedef, devlet okulunun -iyi okul- karşısına, ticari okul -kötü okul- olarak nitelendirilebilicek bir yapı konularak gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan bu yeni yapı, neoliberal ideolojinin bütün olanakları kullanılarak devlet okulu karşısında başarılı gösterilerek desteklenmiştir. Böylece, ticari okul işlevini neoliberal politikalara uygun olarak sadece bireysel beklentileri karşılamaya indirgeyerek okulun bireysel ve toplumsal işlevini birlikte üstlenen kamusal okul karşısında avantaj sağlamıştır. Bu olgu, neoliberal ideolojinin kuşatıcı etkisi altında yaşayan toplumun büyük bir kesimi tarafından da istençli ve/veya istençsiz olarak desteklenerek kamusal okulun tasfiyesi hızlandırılmıştır. Oysa, bireyi -öğrencileri- özgün ve özgür büyüyen insanlar olarak görmek yerine kapitalizmi yaşatacak araçlar olarak gören ticari okul; birey ve toplumu özgürleştirerek dönüştürmek iddiası taşıyan kamusal okulun aksine kendi imaj ve kudretini sağlamlaştırmayı hedeflemektedir.

Bu çalışmanın amacı; 2003 -2018 yılları arasında Türkiye'de uygulamaya konulan neoliberal eğitim politikalarıyla yaygınlaşan ticari -özel- okul karşısında yenilgiye uğratılan kamusal okulu savunmanın gerekliliği üzerine bir çözümleme yapmaktır.

Betimsel bir nitelik taşıyan bu araştırmada ilgili dönemde uygulamaya konulan neoliberal eğitim politikalarının kamusal okul üzerindeki etkileri, politika süreç analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Politika süreç analizi; ilgili politikaların başlangıç, uygulanış ve değerlendirilme aşamalarını birlikte değerlendirmeyi gerektirmektedir. Bu yöntem; çözümlemeye tabi tutulan politikanın, gündeme geliş, formüle ediliş, kurallaştırma -yasallaştırma- uygulanma ve değerlendirilme aşamalarını kapsamaktadır.

Çalışmada; neoliberal eğitim politikalarıyla tasfiye edilmeye çalışılan kamusal okulun bireysel ve toplumsal işlevi alanyazına dayalı olarak açıklanmıştır. Yerine ikame edilen ticari okulun kamusal okulu tehdit etmesi; kötü paranın iyi parayı piyasadan kovması ilkesine benzetilerek açıklanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre neoliberal eğitim politikalarıyla yeni bir okul ikileşmesi -dikotomisi- yaratılmak istenmiştir. Bu hedef, devlet okulunun -iyi okul- karşısına, ticari okul -kötü okul- olarak nitelendirilebilicek bir yapı konularak gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan bu yeni yapı, neoliberal ideolojinin bütün olanakları kullanılarak devlet okulu karşısında başarılı gösterilerek desteklenmiştir. Böylece, ticari okul işlevini neoliberal politikalara uygun olarak sadece bireysel beklentileri karşılamaya indirgeyerek okulun bireysel ve toplumsal işlevini birlikte üstlenen kamusal okul karşısında avantaj sağlamıştır. Bu olgu, neoliberal ideolojinin kuşatıcı etkisi altında yaşayan toplumun büyük bir kesimi tarafından da istençli ve/veya istençsiz olarak desteklenerek kamusal okulun tasfiyesi hızlandırılmıştır. Oysa, bireyi -öğrencileri- özgün ve özgür büyüyen insanlar olarak görmek yerine kapitalizmi yaşatacak araçlar olarak gören ticari okul; birey ve toplumu özgürleştirerek dönüştürmek iddiası taşıyan kamusal okulun aksine kendi imaj ve kudretini sağlamlaştırmayı hedeflemektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre neoliberal eğitim politikalarıyla yeni bir okul ikileşmesi -dikotomisi- yaratılmak istenmiştir. Bu hedef, devlet okulunun -iyi okul- karşısına, ticari okul -kötü okul- olarak nitelendirilebilicek bir yapı konularak gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan bu yeni yapı, neoliberal ideolojinin bütün olanakları kullanılarak devlet okulu karşısında başarılı gösterilerek desteklenmiştir. Böylece, ticari okul işlevini neoliberal politikalara uygun olarak sadece bireysel beklentileri karşılamaya indirgeyerek okulun bireysel ve toplumsal işlevini birlikte üstlenen kamusal okul karşısında avantaj sağlamıştır. Bu olgu, neoliberal ideolojinin kuşatıcı etkisi altında yaşayan toplumun büyük bir kesimi tarafından da istençli ve/veya istençsiz olarak desteklenerek kamusal okulun tasfiyesi hızlandırılmıştır. Oysa, bireyi -öğrencileri- özgün ve özgür büyüyen insanlar olarak görmek yerine kapitalizmi yaşatacak araçlar olarak gören ticari okul; birey ve toplumu özgürleştirerek dönüştürmek iddiası taşıyan kamusal okulun aksine kendi imaj ve kudretini sağlamlaştırmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul, kamusal okul, özel okul, ticari okul

Kaynakça

Althusser, Louis. (2006). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları. Çeviren: Alp Timurtekin. İthaki Yayınları. Ankara.

Apple, Michael ve Diğerleri. (2009). Eleştirel Pedagoji Söyleşileri. Çeviri: Eylem Çağdaş Babaoğlu. Kalkedon Yayınevi. İstanbul.

Baykal, N.Samet, Ayhan Ural ve Zeynep Alica. (2014). Eleştirel Eğitim Seçkisi. -Editör- Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.

Cevizci, Ahmet. (2011). Eğitim Felsefesi. Say Yayınları. İstanbul.

Faucault, Michel. (2013). Hapishanenin Doğuşu. Çeviren: M.Ali Kılıçbay. İmge Kitabevi. Ankara.

Ferrer, Francisco. (2014). Özgür Eğitim. Çeviri: Hakan Şahin. Pales Yayınevi. İstanbul.

Friere, Paulo. (2013). Ezilenlerin Pedagojisi. Çeviri:D.Hattatoğlu ve Erol Özbek. Ayrıntı Yayınları. İstanbul.

Gaulejac, deVincent. (2013). İşletme Hastalığına Tutulmuş Toplum. Çeviri: Özge Erbek. Ayrıntı Yayınları. İstanbul.

Habermas, J. (2004). Kamusallığın Yapısal Dönüşümü. Çeviri: T.Bora ve M.Sancar. İletişim Yayıncılık. İstanbul.

Kurul, N., T. Öztürk ve İ. Metinnam. (2013). Kamusal Eğitim. Siyasal Kitabevi. Ankara.

Miller, R. (1999). Public Education, Alternative Schools, and Democracy. *Paths of Learning: Options for Families & Communities*, *1*(1), 8-13.

Szaniawski, İ. (1980). Okulun toplumsal işlevi. Çeviri: *T. Yılmaz. Onur Yayıncılık*. Ankara.

Ural, A. (2016). Özel Okul: Kamusal Eğitimi Alanına Sokulan Truva Atı. Eleştirel Pedagoji. 45(55).

Ural, A. (2012). Kusurlu Kamusal Eğitim. Eleştirel Pedagoji. 25(65).

(17658) Eğitim Örgütlerinde Biçimsel Olmayan Liderlerin Oluşma Süreci: Sosyometrik Bir Çalışma

ERGİN DİKME — MEB
ASİYE TOKER GÖKÇE — KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Liderlik

Araştırmacılar lideri pek çok farklı perspektif bağlamında tanımlamışlardır. Liderlik; özellikler, davranışlar, etkililik, karşılıklı etkileşim kalıpları, rol ilişkileri veya kişilerin işgal ettikleri idari görevlere bağlı olarak tanımlanmaktadır (Yukl, G., 2010, 20). McShane ve Glinov (2016; 214) liderliği, örgütün başarısını ve etkinliğini desteklemeleri için diğer çalışanları etkileme, güdüleme ve geliştirmek olarak tanımlamıştır.

Sosyometri

Sosyometri en genel tanımıyla "belli kriterler dikkate alındığında, bir grup içinde, kimlerin kimleri kabul ya da reddettiğinin sayısal olarak belirlenmesidir" (Dökmen, 2004). Moreno (1963) sosyometrinin, eylem halindeki insan ilişkilerini ölçen, devam eden olaylarla ilgilendiğini ifade etmiştir. Dökmen (2004)'e göre, gözlem yaparak da bir gruptaki kişilerarası ilişkiler hakkında bilgi elde edebiliriz ancak, sosyometrik ölçümler yoluyla elde ettiğimiz bilgi, gözlem yoluyla elde ettiğimize oranla daha zengindir. Söz konusu zenginlik, hem nitelik hem de nicelik açısındandır. Sosyometri; kâğıt-kalem testi, sözel olarak ve aksiyon yoluyla uygulanabilmektedir. Sosyometri testinin uygulanması, katılımcılara içerisinde yer aldıkları gruptaki bireylerden kimlerle arkadaşlık etmek, çalışmak, vb istediklerini sormaktan ibarettir. Bu uygulama sonuçlarında, katılımcıların tercih ve redlerine bakılarak grubun sosyal yapısı, gruptaki sosyal roller, popüler kişiler ve itilenler hakkında bilgi edinmek mümkündür.

Biçimsel Olmayan Liderlik

Klasik kuram, örgütü mekanik görev dağılımı ile çalışan bir yapı olarak değerlendirmektedir (Ornstein ve Lunenburg, 2013). Ayrıca bu kuram örgüt paydaşlarında kişilik, biçimsel olmayan gruplar ve karar alma süreçlerini önemsememiş ve sosyoloji, psikoloji gibi alanların çalışmalarından yeterince yararlanmamıştır (Bursalıoğlu, 2002; 17). Elton Mayo ve sosyal psikolog Fritz Roethlisberger yaptığı çalışmalar, örgüt çalışanlarının yaptıkları kimi davranışların resmi görev tanımları ile uyuşmadığını, işçilerin performansını etkileyen biçimsel olmayan yapıların da var olduğunu ortaya çıkarmıştır (Hoy ve Miskel, 2012; 14). Hoy ve Miskel, biçimsel olmayan örgütü, örgüt içinde ortaya çıkan; biçimsel olmayan liderleri, değerleri, duyguları ve iletişim örüntülerine sahip resmi olmayan sosyal yapılar olarak tanımlamaktadır.

Biçimsel olmayan lider gösterdiği liderlik davranışları ile grupla bütünleşen kişidir. Çelik, biçimsel olmayan liderlerin atamayla gelmedikleri, hiyerarşik yapı içinde herhangi bir yere sahip olmadıkları halde grup üyelerinin tamamı veya çoğunluğu tarafından izlendiğini belirtmektedir. Pozolotin, Torskiy vd. (2010) biçimsel olmayan liderlerin küçük gruplarda; yetenekleri, becerileri veya diğer bazı kaynakları aracılığıyla gruptaki bireylerin görüşleri, davranışları üzerinde yönlendirici bir etkiliye sahip olduklarını vurgulamaktadır. Pozolotin, Torskiy, vd. biçimsel olmayan liderin tanımlayan hizmet süresi, iş yeterliliği, iletişim becerileri, girişkenliği, zekası, kişisel psikolojik nitelikleri ve hitabet beceri gibi faktörlere bağlı olarak geliştiklerini belirtmektedir.

Eğitim örgütleri; öğretmenler, yardımcı personeller, idareciler ve aile birliği gibi alt birimlerle işletildiğinden biçimsel olmayan yapıların oluşmasına da imkan sunmaktadır. Bu grupları ve liderleri tanımak örgüt paydaşlarının ortak amaçlara yönelmesi açısından önemlidir. Biçimsel olmayan lider, özellikle ekip ruhuna uygun olarak çalışması beklenilen eğitim örgütlerinde, hem daha etkili bir liderlik süreci işletmek açısından hem de örgütün amaçlarına sağlıklı biçimde ulaşmasını temin etmek açısından oldukça önemli bir unsurdur. Sosyometrinin, örgüt içindeki biçimsel olmayan yapıları ortaya çıkarmakta etkili bir araç olduğu düşünülmektedir. Biçimsel olmayan liderin özellikleri ile sosyometrideki popüler kişinin özellikleri büyük ölçüde benzerlik gösterdiğinden bu yöntem, eğitim örgütlerindeki biçimsel olmayan liderlerin yordanmasında kullanılabilecek bir yöntemdir. Çalışmanın sonuçlarının bu alandaki ihtiyaçlara cevap vermesi beklenmektedir.

Bu bağlamda çalışma; sosyometriyi bir araç olarak kullanmakta ve hangi özellikleri taşıyan kişilerin eğitim örgütlerinde biçimsel olmayan liderler olarak ortaya çıktıkları sorusuna cevap aramaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel araştırma deseninde durum analizine dayalı, betimleyici durum çalışması biçiminde tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek, (2005) durum çalışmasını; birden fazla veri kaynağını, güncel bir olguyu kendi çerçevesinde ele alan, görgül bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadırlar. Durum çalışmasının, bir tek konu üzerinde birkaç kişiye odaklanılan desenleri kollektif durum deseni olarak da tanımlamaktadır. Araştırmada iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada okuldaki yönetici, öğretmen ve çalışanların Moreno'nun Sosyometri aracı uygulanmıştır. Klâsik anlamda bir sosyometri uygulanırken, sırasıyla şu yollar izlenir: Testin uygulanması. Sosyometri testi uygulanacak gruptaki üyelere birer kâğıt ve kalem verilerek, daha önceden araştırmacı tarafından belirlenmiş bir ölçüte göre, her bir üyenin birlikte bulunmayı en fazla tercih ettiği üç-beş üyenin adını yazması istenir. Daha sonra yine her bir üyeden, aynı ölçütü dikkate alarak birlikte bulunmak istemediği üç-beş üyenin adını yazması istenir. Araştırmda bu uygulama basamakları işletilmiş, okuldaki çalışanlara birlikte çalışmayı tercih ettiği ve etmediği kişilerin isimlerini bir forma yazmaları istenmiştir. Sosyometride tercihlerin nedenlerinin ne olduğu ile ilgili bir içerik yer almamaktadır. Bu nedenle İkinci aşamada katılımcılara tercihlerinde etkili olan nedenlere yönelik görüşme gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Görüşmede kullanılan açık uçlu sorular yardımıyla kişilerin tercihlerinde etkili olan kriterlerin neler olduğu ortaya çıkarılarak, biçimsel olmayan liderlerin özellikleri belirlenecektir.

Araştırmanın çalışma grubunu; İstanbul Ataşehir'deki zihinsel engelliler özel eğitim okulunda görev yapmakta olan 4 idareci, 17 öğretmen ve bir hizmetli oluşturmaktadır. Veri, biçimsel olmayan popüler kişileri belirlemek için uygulanan sosyometri tekniğinin yanı sıra yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir.

Nitel araştırma deseninde durum analizine dayalı, betimleyici durum çalışması biçiminde tasarlanan bu çalışma eğitim örgütlerinde, hangi özellikleri taşıyan bireylerin biçimsel olmayan liderler olduklarını anlamayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda tesadüfi örnekleme ile belirlenen bir okulda görev yapan 17 öğretmen, 4 yönetici ve 1 yardımcı personele Moreno'nun sosyometri tekniği uygulanmış, elde edilen sonuçların analizi ile okul içindeki alt gruplar ve liderler ortaya çıkarılmıştır. Sosyometri uygulamasının ardından örgüt çalışanlarının tercihlerinde hangi nedenlerin etkili olduğu ile ilgili yapılan görüşmelerle okullardaki biçimsel olmayan liderlerin hangi özellikleri nedeni ile lider oldukları belirlenmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan alan yazın taramasında biçimsel olmayan liderin tanımlayan liderlerin, hizmet süresi, iş yeterliliği, iletişim becerileri, girişkenliği, zekası, kişisel psikolojik nitelikleri ve hitabet beceri gibi faktörlere bağlı olarak geliştiklerini belirtmektedir. Ayrıca teknik alandaki yetkinliğin, grup üyelerine adil ve insancıl yaklaşmanın başarılı biçimsel olmayan liderlerin özellikleri olduğuna dikkat çekmiştir. Araştırmalar; yöneticinin örgütteki biçimsel olmayan çalışma gruplarının liderlik ağlarını yönetebilmesi ve onun desteğini kazanabilmesi, biçimsel olmayan lideri kendi amaçları doğrultusunda kullanabilmesinin yöneticinin işini kolaylaştıracağını belirtmektedir.

Benzer biçimde biçimsel olmayan liderin, önerilerin belirlenmesinde daha aktif rol oynadığını, daha sık konuştuklarını ve daha fazla ifade edildiklerini belirlemiştir.

Biçimsel olmayan liderin örgüt çalışanlarının ihtiyaçlarını anlamada daha yeterli olmasını sağlayarak öne çıkaran baskın bir faktör olduğunu da belirlenen diğer sonuçlardır.

Araştırmadan benzer sonuçların elde edilmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Liderlik, informal liderlik, örgütsel davranış, örgüt yönetimi, sosyometri.

Kaynakça

{C}1. {C}Cattell, R. B. ve Stice G. F., Four Formulae For Selecting Leaders On The Basis of Personality

{C}2. {C}Çelik, V. 2003. Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pagem Yayıncılık.

{C}3. {C}Dökmen, Ü. 1999. Sosyometri ve Psikodrama. İstanbul: Sistem Yayıncılık

{C}4. {C}Hoy, W. K., Miskel, C. G., 2005. Eğitim Yönetimi Teori Araştırma Uygulama. Ankara: Nobel Yayınları

{C}5. {C}Lawson, T. D. 2016. Informal leadership: a study of the ımpact of Leadership on patıent satısfactıon ın hospıtals. Dallas Baptist University A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy

{C}6. {C}Mcshane, S, L., Glinow, M. A. V., 2016. Örgütsel davranış. Ankara: Nobel Yayınları

{C}7. {C}Moreno, J. L., 1963. Sosyometrinin Temelleri. İstanbul: İstanbul Matbaası Yayınevi

{C}8. {C}Northouse, P. G., 2016. Leathership Theory and Practice. SAGE Publications

{C}9. {C}Ornstein, A. C., Lunenburg, F. C. 2013. Eğitim Yönetimi. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık

{C}10. {C}Pielstick, D. C.,(2000), Formal vs. Informal Leading: A Comparative Analysis Working Paper Series 00-04 Sept

{C}11. {C}Pozolotin L., Torskiy, V., Kostyrya, E., Chesnokova, M. 2010. The role of formal and informal leadership in the ship crew. Ukraine, *Odessa National Maritime Academy* The 13th Annual General Assembly of the IAMU

{C}12. {C}Robbins, S., P., Judge, T. A. 2017. Örgütsel Davranış. Ankara: Nobel Yayınları

{C}13. {C}Stincelli, E, Baghurst, T. D. M., 2014. A Grounded Theory Exploration of Informal Leadership Qualities as Perceived by Employees and Managers in Small Organizations. International Journal of Business Management and Economic Research, S 5(1)

{C}14. {C}Şatıroğlu, A., 1999. J Moreno Ve Sosyometri Üzerine. İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi

{C}15. {C}Zemke, D., Zemke, S. 2008. İdentıfyıng roles and behavıors of ınformal leaders on student desıgn teams American Society for Engineering Education

(17671) Geleceğin Okullarında Öğretmenin Rolü

M. CEVAT YILDIRIM
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

MAHSUN AYGÜNEŞ
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilim, teknoloji, ekonomi, yönetim gibi alanlardaki gelişmeler, eğitimi ve eğitim politikalarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Eğitim alanında yeni teorilerin geliştirilmesi, öğretmen merkezli anlayış yerine öğrenci merkezli eğitim anlayışın giderek yaygınlaşması, bilginin birey tarafından yapılandırıldığı ya da oluşturulduğuna ilişkin bakış açısının kabul görmesi, eğitim bilimleri alanındaki gelişmelerin bir sonucudur. Bununla birlikte eğitim alanındaki gelişmelerin, diğer alanlardaki gelişmelerin gerisinde kaldığı hatta diğer gelişmelere ayak uydurma konusunda eğitim alanında çeşitli sorunların yaşandığı söylenebilir.

Gerek toplumsal gerekse eğitim alanındaki değişimi yönlendiren itici etkenlerin başında teknolojik gelişmeler ve küreselleşme gelmektedir (Yılmaz, Gürdal, Altay & Dursun, 2011). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması bilginin doğasını etkilemiş ve değiştirmiştir (Yılmaz & Horzum, 2005). Başka bir ifadeyle, bilgi toplumunun ortaya çıkışı eğitim alanını etkilemiştir ve okullarda matbaanın icadından bu yana görülmemiş büyük değişikliklere yol açmıştır/açacaktır. Basılı kitabın yerine bilgisayar teknolojileri ön plana çıkmıştır. Bu durum, yeni nesil için bir yaşam parçası haline gelmiştir (Drucker, 1994). İnternet, bilgisayar, depolama donanımları, akıllı cihazlar gibi birçok teknoloji eğitimde kullanılmak üzere sınıflarda yerini almıştır. Bilgi miktarındaki büyük artış öğrenme ve öğretmenin okullara sığmamasına neden olmuştur (Soran, Akkoyunlu & Kavak, 2006). Bu gelişmeler, toplum ve birey için birçok fırsatı barındırdığı gibi toplumun ve bireyin ihtiyaçlarında da farklılaşmalara yol açmaktadır. Diğer taraftan bireylerin yeni bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği, toplumların da bu anlamda diğer toplumlardan geride kalmaması ve öğrencilerin bilgi toplumunun özellikleri dikkate alınarak yetiştirme zorunluluğu ihtiyacı doğmuştur (Aydın, 2003). Uzaktan eğitim gibi uygulamaların yaygınlaşmasıyla birlikte bazen sanal eğitim ortamları fiziksel okul yapısının yerini almaktadır.

Yaşanan gelişmeler, bizi yeni bir eğitim ve daha etkili bir okul anlayışı geliştirmeye yöneltmektedir. Bu okullarda bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilecek, çağın gerektirdiği bilgi ve beceri donanımının kazandırıldığı, yaşamın kendisi olarak nitelendirilebilecek bir öğrenme ve öğretme ortamının oluşturulması gerekmektedir. Kısacası etkili bir eğitimin yapıldığı geleceğin okullarına ve bu okulların inşası için aktörlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Okulun temel aktörlerinden biri öğretmenlerdir (Bursalıoğlu, 2005). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin de bilgi toplumunun ve geleceğin okullarının ya da sınıflarının gerektirdiği role sahip olması kaçınılmaz hale gelmiştir. Öğretmenler eğitimdeki değişimlerin ilk elden tanığı olmakta aynı zamanda bu değişimlerin beraberinde getirdiği fırsat ve zorlukları da gözlemleyebilmektedir. Bu nedenle geleceğin okuluna ya da geleceğin öğretmenine ilişkin bilgiye ulaşabilmenin yollarından biri de okuldaki aktörlerin tecrübelerine başvurmaktan geçtiği söylenebilir. Öğretmenlerin mevcut deneyimleri, konuya ışık tutacaktır. Geleceğin okulunun gerektirdiği öğretmen rollerinin belirlenmesi, hem öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerinin artırılmasına hem de geleceğin okulunun inşasının kolaylaşmasına katkıda bulunacaktır. Öğretmenlerin tecrübelerinden yola çıkarak bu konuyla ilgili yapılmış çalışma sayısının sınırlılığı bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, geleceğin okullarında öğretmenlerin rollerinin belirlenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden olgubilim modeli kullanılmıştır. Geleceğin okullarındaki öğretmenlerin rolleriyle ilgili günümüz öğretmenlerinin tecrübelerine dayalı olarak görüşlerinin farklı boyutlarıyla ve derinlemesine açığa çıkarmanın amaçlanması olgubilim desenin seçilmesinde belirleyici olmuştur.

Veri toplama aracı olarak da yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi seçilmiştir. Görüşme soruları, geleceğin öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler, geleceğin okulunda öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin rolü, geleceğin okulunda eğitim ortamının oluşturulmasında öğretmenin rolü gibi sorular sorulacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla ilgili eğitim bilimleri alanında iki öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmadan önce üç okuldan birer öğretmen olmak üzere toplam üç öğretmenle pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmelerden sonra, görüşme formunun son taslak şekli oluşturulmuştur. Görüşmelerde, hem not alma hem de ses kayıt cihazı yoluyla veriler kayıt altına alınmıştır/alınacaktır.

Çalışma grubu, maksimum çeşitlilik ve tipik durum örneklemesi yöntemiyle belirlenen X ilinde bulunan bir ilkokul, bir ortaokul ve bir lisede görev yapan 6'ar öğretmen olmak üzere toplam 18 öğretmenden oluşmuştur. Bu bağlamda okulların

belirlenmesinde tipik durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Farklı düzeydeki okullardan farklı branşlardan öğretmenlerin seçilmesi ise maksimum çeşitlilik örneklemesi yönteminden yararlanılmıştır.

Veriler, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenecektir. Geçerlik ve güvenirliğin artırılması için çalışmanın farklı aşamalarında uzman görüşlerinin alınması, katılımcı teyidi, kodlamaların en az iki bağımsız kodlayıcı tarafından yapılması ve bu kodlamaların karşılaştırılması gibi teknikler uygulanacaktır.

Toplumsal gelişmelerden büyük oranda etkilenen eğitim alanı ile ilgili birçok gelişmeye tanık olmaktayız. Bu gelişmeler sonucunda bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar da değişime uğramaktadır. Bu ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte bir eğitimin verileceği okullara, yani geleceğin okullarına doğru giderken, bu okulların oluşturulmasında dikkat etmemiz gereken noktaların ne olduğunu araştırmakta fayda olacaktır. Bu bağlamda bu araştırmanın temel veri kaynağı da okulun başta gelen aktörlerinden biri olan öğretmenler olacaktır. Bu çalışmanın amacı, geleceğin okullarında öğretmenlerin rollerinin belirlenmesidir.

Bu araştırmada nitel araştırma modellerinden olgubilim çalışması modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, tipik durum ve maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemleriyle belirlenen, X ilindeki bir ilkokul, bir ortaokul ve bir lisede görev yapan 6'ar öğretmen olmak üzere toplam 18 öğretmenden oluşmuştur. Veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenecektir.

Veri toplama ve analizi süreci devam ettiğinden bildiri sunumu sırasında bulgu, sonuç ve tartışma bölümü açıklanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Günümüzde olduğu gibi geleceğin okulunda da yine öğretmenler önemli roller alacaksalar dahi bu roller günümüzdeki öğretmen rollerinden farklı olacaktır. Öğrenci kendi öğrenmesinden daha çok sorumluluk alacak, öğrenmeyi öğrenme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi becerilere ihtiyaç artacak ve bunların eğitimin olağan bir parçası haline gelmiş olacaktır. Öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımaları ve dış dünyaya daha duyarlı olmaları sağlanacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşamın bir parçası haline gelen bir öğrenme ortamı oluşturmaları gerekecektir. Eğitim ortamları da çok farklılaşacaktır. Öğretmenler, bu yeni ortamların gereklerine uygun yeni roller üstleneceklerdir

Öğretmenler hizmet öncesi aldıkları eğitim ve mesleğe hazırlıkları ile ilgili kendilerinde çeşitli eksiklikler olduğunu ifade edebilirler. Dolayısıyla öğrencilerin belirtilen becerileri kazanması için gerekli bir ortamı oluşturacak öğretmenlerin de bazı yeterliklere sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu yeterliklere eğitsel liderlik, teknoloji okur-yazarlığı, alan bilgisi ve iletişim becerileri örnek verilebilir.

Anahtar Kelimeler : Eğitimde dönüşüm, geleceğin okulu, geleceğin öğretmeni, öğretmenin yeni rolü, öğretmen yeterliği

Kaynakça

Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi ve matematik öğretimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2* (14), 183-190.

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem Akademi.

Drucker, P. F. (1994). *Gelecek için yönetim: 1990'lar ve sonrası* (Çev. F. Üçcan). Ankara: Türkiye İş Bankası.

Soran, H., Akkoyunlu, B.& Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğiticilerin eğitimi: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*, 201-210.

Yılmaz, İ. A., Gürdal, S. A., Altay, A. & Dursun, B. (2011). *Yeni eğitim paradigması ve bilgi toplumunda kütüphaneler.* Erişim adresi: http://acikerisim.kirklareli.edu.tr:8080/xmlui/handle/20.500.11857/203

Yılmaz, K. & Horzum, B. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6* (10), 103-121.

(17708) Öğretim Süreci Bağlamında Başlangıç Evresindeki Akademisyenlerin Öz Liderlik Stratejilerinin İncelenmesi

MÜNEVVER ÇETİN
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ESRA YAZICI
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ

GÖKÇEN SEYRA ÇAKIR
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Tez yazımı süresince genellikle öğretimden uzaklaşan akademisyen; öğrencilerin duygularını anlama, interaktif uygulamalara yer verme, öğrenci öğrenmelerini kolaylaştırıcı eylemlerinin farkına varma, öğretim ile ilgili konularda karar verme noktasında zorluk yaşayabilmektedir. Doktora süreci sonrası ders vermeye başlayan akademisyenin yaşanan değişiklik neticesinde yeni duruma uyum sağlama ve istenen sonuçları elde etme amacıyla eylemlerinin farkında olarak bilinçli yönlendirme yapması önem arz etmekte tam da bu noktada öz liderlik/kendi kendine liderlik (self-leadership) kavramı karşımıza çıkmaktadır. Manz (1986) öz liderliği nihai hedefe ulaşmak adına gerekli yönlendirme ve motivasyonu bireyin kendisinin yaparak şahsını etkileme süreci olarak tanımlamaktadır. Öz liderlik, bireyin kendisini daha iyi tanımasını sağlayarak öz farkındalık düzeyini arttırmaktadır. Öz liderliğinin öncüllerine ilişkin literatür, etkili bir farkındalığın kişinin kendi güçlü yanlarını tanımasına, bağlılık ve yaratıcılığın artmasına, zayıf yönlerini nötralize eden diğer kişileri çevresine almasına ve kendisiyle ilgili bilgi kaynağı olarak tevazu geliştirmesine yardımcı olduğunu göstermektedir (Houghton ve Yoho, 2005; D'Intino, Goldsby, Houghton ve Neck, 2007; Pina e Cunha, Pacheco, Castanheira ve Rego, 2017).

Süreç açısından ele alındığında Manz ve Neck (2004), öz liderliğinin üç temel stratejisi olduğunu belirtmektedir. Bunlar: Davranış odaklı, doğal ödül ve yapıcı düşünce stratejileridir. Davranış odaklı stratejiler; bireylerin kendi davranışlarını algılayıp analiz ederek uygun olup olmadığına karar verme süreçlerini içeren kendini gözlemleme, kişisel ve mesleki hedeflerini belirleme sürecini içeren kişisel hedef belirleme, kendini ödüllendirme, istenmeyen davranışları cezalandırmayı amaçlayan kendini cezalandırma ve son olarak da kendi kendine ipucu vermeyi içermektedir. Yapıcı düşünce stratejilerinde ele alınması gereken üç temel strateji türü bulunmaktadır: işlevsiz irrasyonel inançları ve varsayımları saptayarak bunları daha akılcı ve yapıcı olanlarla değiştirmeyi içeren inançları ve varsayımları inceleme, kendi görevini başarılı bir şekilde gerçekleştirmenin memnuniyetini kapsayan zihinsel imgeleme ve olumlu ve iyimser düşüncelerin vurgulanarak olumsuz ve kötümser düşüncelerin önüne geçilmesini sağlayan pozitif öz konuşmanın geliştirilmesidir.

Yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademik personelin sahip olduğu özellikler, yeterlilik ve yetkinlikler, yükseköğretimde kaliteyi sağlama noktasında kritik önem taşımaktadır. Öz liderlik yaklaşımı ile daha etkin ve yetkin hale dönüşen akademisyen, kendi motivasyonunu sağlayarak üst düzey performans sergiler ve içinde mevcut olan potansiyeli gün yüzüne çıkararak kullanır, eksiklikler ve ihtiyaçlar doğrultusunda kişisel gelişimini sağlayarak bireysel ve örgütsel niteliği artırır (Ergin, 2014). Mevcut araştırmanın amacı öğretim anlamında kariyerlerinin başlangıcında olan doktor akademisyenlerin öz liderlik stratejilerinin incelenmesi ve öz liderliğe ilişkin farkındalıklarının belirlenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Öğretim süreci bağlamında kariyerlerinin başlangıcındaki akademisyenlerin öz liderlik stratejilerinin incelenmesinin ve öz liderliğe ilişkin farkındalıklarının belirlenmesinin amaçlandığı mevcut araştırmada nitel veri toplama ve çözümleme teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırmaların, problemle ilgili değişkenlerin tam olarak bilinmediği, açıklamaya ihtiyaç duyulduğu zamanlarda kullanılmasının daha uygun olduğu belirtilmektedir. Nitel araştırmalarda, literatür çalışmanın fenomeni ile ilgili az bir bilgi sunmasına rağmen katılımcılardan toplanan verilerden konu ile ilgili derinlemesine bilgi edinilmektedir (Creswell, 2011). Çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen çerçevesinde kurgulanmıştır. Fenomenoloji, bir fenomeni deneyimleyen katılımcıların, ortak yaşanmışlıkları üzerine odaklanmaktadır. Fenomenoloji araştırmaları, kişilerin deneyimlerini yalnızca bir fenomen ile sınırlamakta; ne deneyimledikleri ve nasıl deneyimledikleri üzerine odaklanmaktadır (Creswell, 2007). Çalışmada ölçüt örneklem yöntemi ile katılımcılar belirlenmiştir. Ölçüt örneklemdeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır. Ölçüt örneklemde önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi ya da araştırmacı tarafından oluşturulan ölçüt kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Mevcut çalışmada doktora derecesini kazanalı maksimum 5 yıl olmuş olma ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sayesinde araştırmacı katılımcıya esneklik sağlarken beklenmedik, ekstra bilgileri elde edebilme avantajına sahip olmaktadır (Barbour ve Schosta, 2005). Bu esneklik sayesinde olaylar hakkında daha detaylı bilgiler elde edinilmiştir. Araştırmada katılımcıların izinleri doğrultusunda görüşmeler kayıt altına alınmış ve sonrasında ses kayıtları transkript edilerek veriler çözümleme programı yardımıyla içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizindeki amaç yönetilemez çoklukta olan sözcükleri gruplara, kategorilere ayırarak ortak noktalarda birleştirmektir (Weber, 1990).

Tez yazımı süresince genellikle öğretimden uzaklaşan akademisyen; öğrencilerin duygularını anlama, interaktif uygulamalara yer verme, öğrenci öğrenmelerini kolaylaştırıcı eylemlerinin farkına varma, öğretim ile ilgili konularda karar verme noktasında zorluk yaşayabilmektedir. Doktora süreci sonrası ders vermeye başlayan akademisyenin yaşanan değişiklik neticesinde yeni duruma uyum sağlama ve istenen sonuçları elde etme amacıyla eylemlerinin farkında olarak bilinçli yönlendirme yapması önem arz etmekte tam da bu noktada öz liderlik/kendi kendine liderlik (self-leadership) kavramı karşımıza çıkmaktadır. Manz (1986) öz liderliği nihai hedefe ulaşmak adına gerekli yönlendirme ve motivasyonu bireyin kendisinin yaparak şahsını etkileme süreci olarak tanımlamaktadır. Mevcut araştırmanın amacı öğretim anlamında kariyerlerinin başlangıcında olan doktor akademisyenlerin öz liderlik stratejilerinin incelenmesi ve öz liderliğe ilişkin farkındalıklarının belirlenmesidir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen çerçevesinde kurgulanmıştır. Ölçüt örneklem yöntemi ile katılımcılar belirlenerek veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada katılımcıların izinleri doğrultusunda görüşmeler kayıt altına alınmış ve sonrasında ses kayıtları transkript edilerek veriler çözümleme programı yardımıyla içerik analizine tabi tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ve liderlik davranışlarının öz liderlik davranışları üzerine etkisini inceledikleri araştırmada Marshall, Kiffin-Peterson ve Soutar (2012), öz yeterlilik ve öz farkındalığın, öz liderlik modelinin pozitif göstergeleri olduğu sonucuna varmıştır ve ayıca öğretmenlerin artan öz yeterliliklerinin, artan öz yönetim, yapılan işten alınan haz ve olumlu düşünme stratejileri ile de ilişkili olduğu ulaşılan sonuçlar arasındadır. Öz liderlik davranışlarını geliştirecek unsurların vizyon, yüksek beklenti, dönüşümcü liderlik davranışlarının geliştirilmesi olarak belirlenmiştir. Öğretim süreci bağlamında, geleceğin öğretmenlerinin mimarı olan eğitim fakültesindeki öğretim anlamında kariyerlerinin başlangıcında olan akademisyenlerin öz liderlik stratejilerinin belirlenmesine ilişkin literatürde bir çalışmaya rastlanmamış olması sonuçlara ilişkin ön görüde bulunulmasını güç hale getirmektedir. Veri toplama süreci devam etmektedir

Anahtar Kelimeler : öz liderlik, öz kontrol, öz farkındalık, motivasyon

Kaynakça

Barbour, R. S. & Schostak, J. (2005). Interviewing and focus groups (41-49). *In Somekh, B. & Lewin, C. (Eds) Research methods in social sciences.* London: Sage.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches.* (2nd edition). London: Sage Publications.

D'Intino, R. S., Goldsby, M. G., Houghton, J. D., & Neck, C. P. (2007). Self-leadership: A process for entrepreneurial success. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *13*(4), 105-120.

Ergin, B. (2014). Türkiye'de yükseköğretim sisteminde kalite ve etkililik açısından kendi kendine liderlik yaklaşımının öğretim üyesi yetkinlikleri ve örgütsel öğrenme kapasitesi üzerine etkisi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Houghton, JD, Yoho, SK (2005) Toward a contingency model of leadership and psychological empowerment: When should self-leadership be encouraged? Journal of Leadership and Organizational Studies 11(4): 65–84.

Manz, C.C. (1986). Self-leadership: Toward an expanded theory of self-ınfluence processes in organizations., Academy of Management Review, 11, 585-600.

Manz, CC, Neck, CP (2004) Mastering Self-Leadership: Empowering Yourself for Personal Excellence, Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Marshall, G., Kiffin-Petersen, S., & Soutar, G. (2012). The influence personality and leader behaviours have on teacher self-leadership in vocational colleges. *Educational Management Administration & Leadership*, *40*(6), 707-723.

Pina e Cunha, M., Pacheco, M., Castanheira, F., & Rego, A. (2017). Reflexive work and the duality of self-leadership. *Leadership*, *13*(4), 472-495.

(17715) Öğrenci Sosyal Kulüpleri Bağlamında Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Deneyimlerinin İncelenmesi

MÜNEVVER ÇETİN
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

G. SEYRA ÇAKIR
MARMARA UNİVERSİTESİ

ESRA YAZICI
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Üniversite öğrencilerinin öğrenci kulüplerine katılmaları sosyal ilişkileri geliştirme, disiplinlerarası işbirliğini geliştirme, takım halinde çalışmayı öğrenmeyi geliştirme gibi aktiviteleri güçlendirdiği bilinmektedir. Üniversite öğrencilerinin liderlik süreci ve kapasitesinin gelişiminde öğrenci kulüplerinin önemi farklı ülke bağlamında oldukça tartışılan bir araştırma alanıdır. Buna karşın, özellikle öğretmen adayı olan üniversite öğrencilerinin öğrenci kulüplerine katılımlarının getirdiği deneyimler ve öğretmen adaylarının kulüp aktivitelerinde liderlik süreci ve kapasitesinin geliştirmelerine yönelik araştırmalar azınlıktadır. Sadece üniversite öğrencilerinin liderlik süreci ve kapasitesinin geliştirilmesi konusunda farklı ülke bağlamlarında yapılan bir araştırma son sınıf üniversites öğrencilerinin sadece % 35'i.nin 4. sınıfın son dönemine kadar bir liderlik geliştirme deneyimi yaşadığını ortaya koymaktadır(Marrott-Hamann, 2016). Öğretmen adaylarından yetiştirecekleri öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimlerinde liderlik süreci geliştirmeleri beklendiği göz önünde bulundurulduğunda informal bir liderlik geliştirme süreci sunan öğrenci kulüpleri deneyimleri araştırılması gereken bir konu olarak görülmektedir.

Özellikle liderlik gelişimde öğretmen adayları düşünüldüğünde sosyal sorunların çözümünde sosyal ve etik bakış açıların önemli rol oynadığı bir liderlik süreci olarak sosyal sorumluluk temelli liderliği nasıl deneyimledikleri önem arz etmektedir.

Sosyal sorumluluk temelli liderlik öncelikle sosyal sorunlara getirilen bakış açılarını etik ve sosyal olarak uygun uygulamalar açısından değerlendirir. Üniversitelerin ülkenin gelecek vatandaşlarını yetiştirmekte olduğu göz önünde bulundurulduğunda, üniversitelerin toplumu geliştirecek değişimleri gerçekleştirecek öğrencilerin liderlik kapasitelerini geliştirme konusunda baskı altında oldukları görülmektedir. Bu durumla ilişkili olarak, öğrencilerin liderliği bir liderlik alanı olarak ele alındığında günümüz görüşlerinin öğrenci liderliğini sosyal değişim öncüleri olarak tanımladığı görülmektedir (Soria vd. 2013). Öğretmen adayı olan üniversite öğrencilerin liderlik gelişimi düşünüldüğünde ve öğretmenlik mesleğinden beklentilerden birinin de toplumun değerlerinin korunması için bireyleri eğitmek olduğu göz önünde bulundurulduğunda sosyal sorumluluk temelli liderlik gelişiminin önemi öne çıkmaktadır. Sosyal sorumluluk temelli liderlik benlik farkındalığı, tutarlılık, adanmışlık, ortak amaçlar, işbirliği, vatandaşlık ve değişimle baş edebilmeyi gerektirmektedir (Martin vd, 2014).

Bu açıdan, kişisel gelişimi destekleyerek eşitsizliğe karşı uygulamalarda bulunabilmeyi geliştirme, kolektif eforu geliştirme gibi sosyal sorumluluk temelli liderliğin alanları öğretmen adaylarının liderlik gelişiminde göz önünde bulundurulması gereken alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal temelli liderlik gelişiminin üniversite öğrencilerinde sağlanmasında çeşitli uygulamalar incelenmiştir. Özellikle akranlarıyla sosyokültürel tartışmalarda , aktivitelerde bulunmanın sosyal sorumluluk temelli liderliği geliştirdiği bilinmektedir (Stenta ve McFadden, 2015). Sözkonusu tartışmaların yapay bir şekilde düzenlenmeden doğal ortamında gelişmesine olanak veren öğrenci kulübü deneyimlerine kulak vermek gerekmektedir. Bu açıdan, araştırmada öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik açısından öğrenci kulüplerine katılımın nasıl deneyimlendiği incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik yaklaşım temel alınarak desenlenmiştir. Fenomenolojik yaklaşımın amacı, belirli bir durumu aydınlatmak, bir olayı aktörler tarafından nasıl algılanırsa olayları o şekilde tanımlamaktır. Fenomenoloji, tecrübenin birey perspektifinden incelenmesini temel almaktadır (Lester, 2014). Fenomenolojik yöntemler, bireylerin kendi bakış açılarından gelen deneyimleri ve algılamalarını ön plana çıkarmakta ve bu nedenle yapısal veya normatif varsayımlara meydan okumayı öne çıkarmaktadır (Lester, 2014).

Bu açıdan, öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik açısından öğrenci kulüplerine ilişkin subjektif deneyimlerin anlamlandırılmasını açığa çıkarma amaçı temel alındığından fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir.

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim yılı Bahar dönemi Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 4. sınıf Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında okuyan öğretmen adaylarından oluşan bir çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları belirtilen dönemde öğrenci kulüp ve derneklerine katılan öğrenciler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Araştırmada, görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler yorumlayıcı fenomenolojik analiz uygulamalarına uygun olarak idiyografiyi temel alan yaklaşımla analiz edilmiştir. Görüşmelerin yazılı metninin detaylı okuması ve gözlemden yararlanılmıştır. İdiyografik yaklaşımda çalışma grubunun bireysel bakış açıları kendilerine özgü bağlamları göz önünde bulundurularak derinlemesine analiz gerçekleştirilmektedir. Her durum genel yargılar oluşturulmadan önce derinlenmesine incelenmektedir (Pietkiewicz ve Smith, 2014). Bu açıdan genelden ziyade özele odaklanan analiz öncelikli tutulmuştur.

Üniversite öğrencilerinin öğrenci kulüplerine katılmaları sosyal ilişkileri geliştirme, disiplinlerarası işbirliğini geliştirme, takım halinde çalışmayı öğrenmeyi geliştirme gibi aktiviteleri güçlendirdiği bilinmektedir. Üniversite öğrencilerinin liderlik süreci ve kapasitesinin gelişiminde öğrenci kulüplerinin önemi farklı ülke bağlamında oldukça tartışılan bir araştırma alanıdır. Buna karşın, özellikle öğretmen adayı olan üniversite öğrencilerinin öğrenci kulüplerine katılımlarının getirdiği deneyimler ve öğretmen adaylarının kulüp aktivitelerinde liderlik süreci ve kapasitesinin geliştirmelerine yönelik araştırmalar azınlıktadır. Sadece üniversite öğrencilerinin liderlik süreci ve kapasitesinin geliştirilmesi konusunda farklı ülke bağlamlarında yapılan bir araştırma son sınıf üniversites öğrencilerinin sadece % 35'i.nin 4. sınıfın son dönemine kadar bir liderlik geliştirme deneyimi yaşadığını ortaya koymaktadır(Marrott-Hamann, 2016). Öğretmen adaylarından yetiştirecekleri öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimlerinde liderlik süreci geliştirmeleri beklendiği göz önünde bulundurulduğunda informal bir liderlik geliştirme süreci sunan öğrenci kulüpleri deneyimleri araştırılması gereken bir konu olarak görülmektedir.

Özellikle liderlik gelişimde öğretmen adayları düşünüldüğünde sosyal sorunların çözümünde sosyal ve etik bakış açıların önemli rol oynadığı bir liderlik süreci olarak sosyal sorumluluk temelli liderliği nasıl deneyimledikleri önem arz etmektedir.

Sosyal sorumluluk temelli liderlik öncelikle sosyal sorunlara getirilen bakış açılarını etik ve sosyal olarak uygun uygulamalar açısından değerlendirir. Üniversitelerin ülkenin gelecek vatandaşlarını yetiştirmekte olduğu göz önünde bulundurulduğunda, üniversitelerin toplumu geliştirecek değişimleri gerçekleştirecek öğrencilerin liderlik kapasitelerini geliştirme konusunda baskı altında oldukları görülmektedir. Bu durumla ilişkili olarak, öğrencilerin liderliği bir liderlik alanı olarak ele alındığında günümüz görüşlerinin öğrenci liderliğini sosyal değişim öncüleri olarak tanımladığı görülmektedir (Soria vd. 2013). Öğretmen adayı olan üniversite öğrencilerin liderlik gelişimi düşünüldüğünde ve öğretmenlik mesleğinden beklentilerden birinin de toplumun değerlerinin korunması için bireyleri eğitmek olduğu göz önünde bulundurulduğunda sosyal sorumluluk temelli liderlik gelişiminin önemi öne çıkmaktadır. Sosyal sorumluluk temelli liderlik benlik farkındalığı, tutarlılık, adanmışlık, ortak amaçlar, işbirliği, vatandaşlık ve değişimle baş edebilmeyi gerektirmektedir (Martin vd, 2014).

Bu açıdan, kişisel gelişimi destekleyerek eşitsizliğe karşı uygulamalarda bulunabilmeyi geliştirme, kolektif eforu geliştirme gibi sosyal sorumluluk temelli liderliğin alanları öğretmen adaylarının liderlik gelişiminde göz önünde bulundurulması gereken alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal temelli liderlik gelişiminin üniversite öğrencilerinde sağlanmasında çeşitli uygulamalar incelenmiştir. Özellikle akranlarıyla sosyokültürel tartışmalarda , aktivitelerde bulunmanın sosyal sorumluluk temelli liderliği geliştirdiği bilinmektedir (Stenta ve McFadden, 2015). Sözkonusu tartışmaların yapay bir şekilde düzenlenmeden doğal ortamında gelişmesine olanak veren öğrenci kulübü deneyimlerine kulak vermek gerekmektedir. Bu açıdan, araştırmada öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik açısından öğrenci kulüplerine katılımın nasıl deneyimlendiği incelenmiştir

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik yaklaşım temel alınarak desenlenmiştir. Fenomenolojik yaklaşımın amacı, belirli bir durumu aydınlatmak, bir olayı aktörler tarafından nasıl algılanırsa olayları o şekilde tanımlamaktır. Fenomenoloji, tecrübenin birey perspektifinden incelenmesini temel almaktadır (Lester, 2014). Fenomenolojik yöntemler, bireylerin kendi bakış açılarından gelen deneyimleri ve algılamalarını ön plana çıkarmakta ve bu nedenle yapısal veya normatif varsayımlara meydan okumayı öne çıkarmaktadır (Lester, 2014).

Bu açıdan, öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik açısından öğrenci kulüplerine ilişkin subjektif deneyimlerin anlamlandırılmasını açığa çıkarma amaçı temel alındığından fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir.

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim yılı Bahar dönemi Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 4. sınıf Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında okuyan öğretmen adaylarından oluşan bir çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları belirtilen dönemde öğrenci kulüp ve derneklerine katılan öğrenciler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Araştırmada, görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler yorumlayıcı fenomenolojik analiz uygulamalarına uygun olarak idiyografiyi temel alan yaklaşımla analiz edilmiştir. Görüşmelerin yazılı metninin detaylı okuması ve gözlemden yararlanılmıştır. İdiyografik yaklaşımda çalışma grubunun bireysel bakış açıları kendilerine özgü bağlamları göz önünde bulundurularak derinlemesine analiz gerçekleştirilmektedir. Her durum genel yargılar oluşturulmadan önce derinlenmesine incelenmektedir (Pietkiewicz ve Smith, 2014). Bu açıdan genelden ziyade özele odaklanan analiz öncelikli tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adayları sosyal sorumluluk temelli liderlik açısından öğrenci kulüplerine katılımlarının öncelikle benlik farkındalığını geliştirdiklerini ve bu durumun çevrelerinde değişim için liderlik üstlenmeyi motive ettiğini belirtmeleri beklenmektedir.Gelecekteki mesleklerinin kendilerinin motivasyon kaynaklarını değiştirerek içselleştiğini belirtmekte ve deneyimlerini aktiviteler aracılığıyla paylaşmanın çevrelerindeki sosyal değişimi de benliklerindeki değişim paralelinde sorumluluk olarak görmeye başladıklarını açıklamaları beklenmektedir Ayrıca öğretmen adayları duygusal zekalarının takım aktivitelerinin yoğunluyla geliştiğini ve düşüncelerini akranlarının düşüncelerini de güçlendirecek şekilde ifade etmeyi geliştirdiklerini belirtmeleri beklenmektedir. Öne çıkan noktalar olarak öğretmen adaylarının sosyal kulüp deneyimlerinin hiyerarşik olmayan liderlik uygulamalarını kullanmayı öğrenmeye yardımcı olduğunu belirtmeleri beklenmektedir. Öğretmen adayları durumun ve aktivitelerin gereklerine göre akranlarını güçlendirme stratejileri geliştirmeyi öğrenmeleri beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : sosyal kulüp, sosyal sorumluluk temelli liderlik, öğretmen adayları

Kaynakça

Lester, S. (2014). An introduction to phenomenological research.

Marrott Hamann, A. (2016). College Experiences and the Socially Responsible Leadership Skills of Community College Students.

Martin, G. L., Hevel, M. S., & Pascarella, E. T. (2012). Do fraternities and sororities enhance socially responsible leadership?. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, *49*(3), 267-284.

Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, *20*(1), 7-14.

Soria, K., Fink, A., Lepkowski, C., & Snyder, L. (2013). Undergraduate student leadership and social change. *Journal of College and Character*, *14*(3), 241-252.

Stenta, D. A., & McFadden, C. W. (2015). *Student leadership development through recreation and athletics*. San Francisco: Jossey-Bass.

(17732) Öğretmenler İşbirlikli Öğrenmeyi Derslerinde Ne Kadar Etkin Kullanıyor?

VERDA GİZEM OĞUL
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İşbirlikli öğrenme, orijinal adıyla "cooperative learning", eğitim tarihi boyunca en fazla kullanılan ve en eski öğrenme yöntemidir denilebilir. İşbirlikli öğrenme 1959 yılında James Coleman tarafından Amerikan okullarındaki rekabeti azaltmak için bir araç olarak geliştirilmiştir. O yıllarda Coleman Amerika'daki dokuz lisede eğitim gören öğrencileri iki yıllık bir süreç içerisinde incelemiş bunun sonucunda da eğitimde akademik ortamdaki rekabeti öğretmenin teşvik etmesi yerine, öğretime daha işbirlikçi bir yaklaşım getirmesi gerekliliğini belirtmiştir. Bu öğrenme yönteminin gelişmesine etki yapan en önemli teori ise Vygotsky'nin "Gelişim Kuramı"dır. Vygotsky'e göre çocuk doğuştan itibaren sosyaldir. Piaget'nin düşünce ve dil gelişim modeli olarak savunduğu "otistik, benmerkezci, sosyal" sıralamasının tam tersini söylemiştir. İnsanın konuşmasının amacı bebeklikten itibaren çevresindeki varlıklarla iletişim kurmak olduğunu savunan Vygotsky, çocuğun en başından itibaren sosyal olduğunu belirtmiş ve Piaget'nin sıralamasının tersine düşünce ve dil gelişimi açısından gelişim modelini "sosyal, benmerkezci ve içsel konuşma" sıralamasıyla kurgulamıştır (Erdener, 2009, Atak, 2017).

İşbirlikli öğrenme yoluyla öğrenen öğrencilerde sıklıkla daha yüksek başarı görülmüş ve daha fazla üretken oldukları gözlenmiştir. Yapılan araştırmalara göre işbirlikli öğrenmeyle ders işleyen öğretmenlerin öğrencilerinin akıl yürütme becerilerinin daha gelişmiş olduğu, soruları daha iyi kavradıkları, kavramlara ve problemleri daha hızlı çözmeye odaklandıkları, akranlarına göre daha rekabetçi oldukları görülmüştür (Johnson ve Johnson, 1983). Ayrıca işbirlikli öğrenme ile öğrencilerin öğrenme ortamlarını daha ayrıntılı olarak konuları öğrenmekte kullandıkları, akranlarına göre daha yüksek seviyede başarılar elde ettikleri ulaşılan sonuçlardandır. Başka bir dizi çalışmada ise, işbirlikli öğrenme gruplarında yer alan öğrencilerin bireysel öğrenen öğrencilere göre bir konuyu daha iyi araştırabildikleri, metaforik akıl yürütmeyi başarabildikleri, sıralama ve denklemlerin formülasyonunda daha rekabetçi ve çözüme odaklı oldukları gözlemlenmiştir. Bu bulgular, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirirken üst seviyelerde neden sonuç ilişkisi kurarak farklı stratejiler geliştirdikleri ve bireysel olarak öğrenen akranlarına göre çok daha fazla öğrenme ortamı oluşturarak daha başarılı oldukları şeklindedir (Johnson ve Johnson, 1981).

Amey ve Murray (1982) yaptıkları bir araştırmada işbirlikli öğrenme yöntemiyle bir grup içerisinde çalışan öğrencilerin yaşadıkları bu problemi çözme süreci nedeniyle süreç kazanımı (process gain) denilen bir grup deneyimi kazandıklarını tespit etmiştir. Ayrıca grup içerisinde işbirlikli olarak çalıştıklarında öğrencilerin yeni fikirleri daha fazla ürettikleri, bu fikirleri daha başarılı bir şekilde grup üyeleriyle paylaştıkları ve yeni çözüm yolları bulmak konusunda bireysel öğrenen öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna varmıştır.

İşbirlikli öğrenme gruplarının eğitim ortamı içerisinde var olmasının diğer bir yararı da bilgi transferinin gruptan öğrenciye doğru çok daha başarılı bir şekilde ve çok daha yoğun olarak gerçekleşmesidir.

Araştırma Yöntemi

İşbirlikli öğrenme etkinliklerinde öğrenciler heterojen küçük gruplara yerleştirilir. Her grup bireysel olarak çalışır. Grubun başarısına katkıda bulunur. Gruptaki her bir bireyin ayrı ayrı belirlenmiş sorumlulukları vardır. Her bir ekip üyesi kendisine ait olan sorumluluğu bilmek öğrenmek ve grubun başarısı için bunu en iyi şekilde diğer grup üyeleriyle paylaşmakla yükümlüdür. İşbirlikli öğrenme ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır ve halen de yapılmaktadır. Şimdiye kadar yapılan çalışmalar göstermiştir ki; bu öğrenme tekniği öğrencinin araştırma yapmasında ve tartıştıkları konuların öğrenilerek birebir ders başarısında etkililiği kanıtlanmış çok önemli bir destekleyicidir.

İşbirlikli öğrenme öğrencilerin okuma, dilbilgisi, sanat, matematik ve yazma gibi akademik açılardan akademik kazanımlar yapmasını sağlar. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin işbirliğine dayalı doğasının sonucu, rekabetçi ve akranlarına kıyasla üst düzey düşünme becerileri geliştirmelerini sağlar.

Bu araştırmada, öğrencilerin kişisel gelişimine ve öğrenmelerine bu kadar etkili fayda sağlayan işbirlikli öğrenmenin öğretmenler tarafından derslerinde ne kadar, ne amaçla, ne süreyle ve nasıl uygulandığını öğrenmek hedeflenmektedir. Bu amaçla öğretmenlerin görüşlerini almak üzere bir anket geliştirilmiştir. Anket sorularında likert tipi 5'li derecelendirme kullanılmıştır. Madde derecelendirmesi; "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Tamamıyla Katılıyorum" şeklinde hazırlanmıştır. Bu anketin öğretmenlere uygulanması çalışmalarına halen devam edilmektedir. Ayrıca öğretmenlere işbirlikli öğrenmeyi nasıl uyguladıklarını anlamaya yönelik cevabı evet/hayır ve açıklayınız şeklinde olan sorular

da sorulmuştur. Bu anketin öğretmenlere uygulanması çalışmalarına halen devam edilmektedir. Araştırmanın evrenini İstanbul ili içerisindeki İlk ve orta dereceli okullarda öğretmenlik yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Yapılan araştırmalar görülmüştür ki, farklı eğitim seviyelerinde ve farklı yaş gruplarında öğrenciler derslerine bireysel olarak çalıştıklarında, grup olarak çalışmaya göre daha az başarılı olmuşlardır. Grup çalışmasında öğrencilere çeşitli sorumluluklar atanır ve öğrencilerin hepsi teker teker grubun hedefine ulaşmasına katkıda bulunur. Ayrıca işbirlikli öğrenme doğrudan öğretim yönteminden daha başarılı bir yöntemdir. Sadece sosyal becerileri geliştirmekle kalmaz akademik başarıyı da teşvik etmektedir (Johnson ve diğerleri, 2014, Rohrbeck ve diğerleri 2003).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İşbirlikli öğrenme, öğrenme becerisini, akademik başarıyı ve toplum yanlısı(prosocial) gelişimi arttıran bir teknik olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlere işbirlikli öğrenme ile ilgili geliştirilen anket uygulanmaktadır. Bu ankete dayanarak, öğretmenlerin işbirlikli öğrenme ile ilgili farkındalıkları değerlendirilecek, derslerindeki uygulamalarıyla ilgili bilgi alınmaya çalışılacaktır. Elde edilen veriler ışığında da sonuçlar tartışılacaktır.

Pek çok ülkede işbirlikli öğrenme yöntemi 90 yıla yakın bir süredir uygulansa da öğretmen merkezli eğitimin daha ön planda olduğu ülkemizde işbirlikli öğrenme ile ilgili çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. İşbirlikli öğrenmenin bu kadar uzun süredir uygulanıyor olması ve sınıftaki kullanımının oldukça fazla olması nedeniyle etkinliği asla kaybolmayacaktır. Ancak literatür tarandığında bazı seviyelerdeki ve bazı branşlardaki uygulamalarının diğerlerine göre daha az olduğu görülmekte ve bu alandaki araştırılmaların daha fazla yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan araştırmanın bu anlamda da yapılan çalışmalara yol gösterici bir destek niteliğinde olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : İşbirlikli öğrenme, çok kültürlü sınıflar, ilköğretim, ortaöğretim

Kaynakça

Ames, G. J., & Murray, F. B. (1982). When two wrongs make a right: Promoting cognitive change by social conflict. *Developmental Psychology, 18,* 894-897.

Atak, H., (2017). Piaget ve Vygotsky'nin Kuramlarında Çocukların Toplumsallaşma Süreci. Psikiyatride Güncel yaklaşımlar. Vol:9 Sayı:2 s.163-176.

Erdener, E., (2009). Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Vol:7(1), s.85-103.

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1983). The socialization and achievement crisis: Are cooperative learning experiences the solution? In L. Beckman (Ed.), *Applied Social Psychology Annual* 4 (pp 119—164).

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1981). Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. *Journal of Educational Psychology, 73,* 454-459.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A., (2014). Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. Journal on Excellence in College Teaching, Vol. 25 No:3-4 s. 85-118.

Rohrbeck, C.A., Ginsburg-Block, M.D., Fantuzzo, J.W., & Miller, T.R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. Journal of Educational Psychology, 95, 240–257.

(17757) A New Approach to School Administration and Leadership: Holacracy®

CEYHUN KÜÇÜK

MEB

ÖZET

Problem Durumu

The school is the most fundamental part of the educational system. The school features increase the importance of school's management. The task of the school administration was to use all human and substantial resources in the school in the most efficient way to keep the school in accordance with their objectives (Taymaz, 2003).

The importance of school management is due to the administration being responsible for all the activities of the school. The school principal responsible for the administration of the school. The principal is responsible for the management of the school with the authority that the law and regulations have given him. The school principal, the provision of the school's human resource and other resources in the domestic use, the planning and implementation of all activities related to education and teaching, evaluation, assessment, communication and coordination of the school revealed to fulfill the tasks contained in the solution of the problems that arise (Özden, 2005).

The school principal holds all the authority in the administration of the school. The school's functioning is done by the principal, all approvals and responsibilities are the school principal. Managing the school's hierarchy has led to the sole gain of authority.

In Turkish schools leadership team look like high level of harmony between, ast-parent relationships in the context of the principal can be interpreted in the form of having more managial power (Özdemir, M. (2012). Dağıtımcı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational

Administration: Theory and Practice], 18(4), 575-598).

Holacracy is defined as a holistic system for self-management. There are no bosses, managers, directors in this system. Employees have the right to make their own decisions within the framework of the rules that define their authority. Each of these teams knows their duties and responsibilities. Employees have multiple responsibilities and duties instead of titles such as "Principal", "Assistant". (Robertson, Organization at the Leading Edge: Introducing Holacracy, 2007).

The aim of the Holacracy® management model is to fulfill the work carried out in the most effective and fast manner. The organization's responsibility, authority, decision-making stages are distributed among the circles, ensuring that all the organization's stakeholders are responsible for the organization.

Araştırma Yöntemi

In this study, an adaptation study was conducted based on the Holacracy management model. The screening method was used in the study. The principles of the Holacracy management model were obtained by scanning the literature to create the sample management model. This work is a conceptual approach and aims to bring a new perspective to education management. The Holacracy ® management model is to be adapted to the school administration. By adapting to the school management of the Holacracy®, it aims to improve the quality of learning and teaching process by developing a new understanding of school management. Roles will be created in accordance with the designated tasks, recruitment and assignment of personnel shall be made according to these roles. The absence of a certain title in the Holacracy management model, the role of the staff and the automatic termination of the work of these roles, aims to increase the work and creativity of employees more flexibly between the circles. In accordance with the Holacracy management model, which was revealed by Brian Robertson, I adapted the existing school management model to the Holacracy management pattern. I have an example of the management scheme of the FORM Colleges I am currently working on while doing this work. I have prepared the adaptation work through the management model of the FORM Colleges.

A New Approach to School Administration and Leadership: Holacracy®

Ceyhun Küçük

Abstract: The term "holacracy" comes from the concept of "holarchy" a term coined by Arthur Koestler who defined a "holon" as a whole that is a part of the larger whole and a "holarchy" as the connection between holons. For example, atoms are wholes in their own right, and they are also parts of molecules, which are parts of cells, which are parts of organisms and so

on. Holacracy® literally means governance (-cracy) of and by the organizational holarchy (hola-) (Resources: Holacracy - A complete system for self-organization, 2016).

The official website defines Holacracy® as a self-management practice for running purpose-driven, responsive companies. By empowering people to make meaningful decisions and drive change, the Holacracy practice unleashes your organization's untapped power to pursue its purpose in the world (How It Works, 2016). According to Brian J. Robertson; Holacracy® is a very practical system for achieving agility in all aspects of organizational leadership and governance. Holacracy includes an organizational structure and concrete practices that fully embody agile values and principles (Robertson, 2006).

In 2015 Brian J. Robertson gave an interview to Capital magazine and described Holacracy®; "Hierarchy is searched to ensure organization and unity in the organization, and we expect it from the managers. Holacracy®, instead of the managers who serve people, there are rules that determine autonomy. Everyone who works in the organization has more than one task and knows their duties (Yönetimde Yeni Trendler: Capital, 2015).

Holacracy is defined as a holistic system for self-management. There are no bosses, managers, directors in this system. Employees have the right to make their own decisions within the framework of the rules that define their authority. Each of these teams knows their duties and responsibilities. Employees have multiple responsibilities and duties instead of titles such as "Principal", "Assistant". (Robertson, Organization at the Leading Edge: Introducing Holacracy, 2007).

The school is the most fundamental part of the educational system. The school features increase the importance of school's management. The task of the school administration was to use all human and substantial resources in the school in the most efficient way to keep the school in accordance with their objectives (Taymaz, 2003).

The importance of school management is due to the administration being responsible for all the activities of the school. The school principal responsible for the administration of the school. The principal is responsible for the management of the school with the authority that the law and regulations have given him. The school principal, the provision of the school's human resource and other resources in the domestic use, the planning and implementation of all activities related to education and teaching, evaluation, assessment, communication and coordination of the school revealed to fulfill the tasks contained in the solution of the problems that arise (Özden, 2005).

The school principal holds all the authority in the administration of the school. The school's functioning is done by the principal, all approvals and responsibilities are the school principal. Managing the school's hierarchy has led to the sole gain of authority.

The aim of the Holacracy® management model is to fulfill the work carried out in the most effective and fast manner. The organization's responsibility, authority, decision-making stages are distributed among the circles, ensuring that all the organization's stakeholders are responsible for the organization (Kamp, 2014).

In this study, The Holacracy ® management model is to be adapted to the school administration.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In this study, The Holacracy ® management model is to be adapted to the school administration. By adapting to the school management of the Holacracy®, it aims to improve the quality of learning and teaching process by developing a new understanding of school management. Roles will be created in accordance with the designated tasks, recruitment and assignment of personnel shall be made according to these roles. The absence of a certain title in the Holacracy management model, the role of the staff and the automatic termination of the work of these roles, aims to increase the work and creativity of employees more flexibly between the circles.

Anahtar Kelimeler : Holacracy® management system, school administration, school leadership

Kaynakça

How It Works. (2016). Kasım 19, 2017 tarihinde Holacracy-A complete system for self-organization: https://www.holacracy.org/how-it-works/ adresinden alındı

Kamp, P. v. (2014, Nisan). Holacracy - A Radical Approach to Organizational Design. H. Dekkers, W. Leeuvis, & I. Plantevin içinde, *ELEMENTS OF THE SOFTWARE DEVELOPMENT PROCESS - Influences on Project Success and Failure* (s. 13-26). Amsterdam: University of Amsterdam. Research Gate. adresinden alındı

Koestler, A. (1967). *A Ghost in the Machine.* Penguin Group.

Özden, Y. (2005). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Resources: Holacracy - A complete system for self-organization. (2016, Ağustos). Kasım 17, 2017 tarihinde Holacracy - A complete system for self-organization: https://www.holacracy.org/wp-content/uploads/2016/08/Holacracy-WhitePaper-v5.pdf adresinden alındı

Robertson, B. J. (2006). *Holacracy: A Complete System for Agile Organizational Governance and Steering.* USA: Cutter Consortium.

Robertson, B. J. (2007, Haziran). Organization at the Leading Edge: Introducing Holacracy. *Integral Leadership Review*. Ternary Software. adresinden alındı

Robertson, B. J. (2015). *Holacracy: The New Management System for a Rapidly Changing World.* New York: Henry Holt and Company Publish.

Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Wilber, K. (2001). *A Brief History of Everything.* Boston: Shambhala Publications Inc.

Yönetimde Yeni Trendler: Capital. (2015, Eylül 3). Kasım 15, 2017 tarihinde Capital Dergisi: https://www.capital.com.tr/yonetim/yeni-trendler/yoneticisiz-yonetim-cok-daha-basarili adresinden alındı

(17766) Öğretmenlerin Gözünden Mesleki Gelişim

BURCU ALTUN
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

PINAR YENGİN SARPKAYA
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde öğretmenlerin mesleki gelişimi ulusal ve uluslararası birçok girişimin odak noktasıdır. Birçok ülkede eğitim yöneticileri öğretmeni güncel yaklaşımlarla desteklemenin arayışı içindedir. Bir yandan uluslararası araştırmalarda öğretmenlerin mesleki gelişiminde işbirliğinin ve kolektif çalışmanın önemi ve etkisi vurgulanırken (Ronfeldt, Farmer, McQueen, ve Grissom, 2015; Hord, 2009; DuFour ve Eaker, 2009; Stoll, Bolam, McMahon, Thomas, Wallace, Greenwood ve Hawkey, 2006), diğer yandan ulusal araştırmalar geleneksel hizmet içi eğitimin ihtiyaçları karşılamadaki yetersizliğini ortaya koymaktadır (Arık, 2017; Nemli, 2017; Arslan, 2015).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi geleneksel hizmet içi eğitimlerden fazlasıdır. Mesleki gelişim; çalıştayları, izleme çalışmalarını, yansıtıcı oturumları, gözlem ve değerlendirmeleri ve bunlar gibi faaliyetleri içerir (Gaible ve Burns, 2005). Oysa ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişim yaşantıları oldukça sınırlıdır. Avrupa komisyonunun 2010 raporuna göre katılımcı ülkeler arasında öğretmenlerin en az mesleki gelişim desteği gördüğü ülke Türkiye'dir. Ayrıca Türkiye'de kadınlar erkeklerden, kamu okulu çalışanları da özel okul çalışanlarından daha az mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaktadır. Raporda mesleki gelişim faaliyetleri; kurslar-çalıştaylar, konferanslar-seminerler, diploma/sertifika programları, diğer okullara gözlem ziyaretleri, mesleki gelişim ağı, bireysel ve işbirlikli araştırma, mentorluk ve meslektaş gözlemi olarak sınıflandırılırken, Türkiye'deki öğretmenler bu faaliyetlerden sadece ilk ikisine dikkate değer oranda katılma olanağı bulmaktadırlar (Avrupa Komisyonu, 2010).

Mesleki gelişim yaşantılarının sınırlı oluşu, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yanısıra mesleki gelişim algısını da etkilemektedir. Ceylan'ın (2015) araştırma bulgularına göre, Türkiye'deki öğretmen ve okul yöneticileri sürekli mesleki gelişim kavramını genellikle hizmet içi eğitim kavramıyla, İngiltere'deki öğretmen ve okul yöneticileri ise kişisel ve mesleki gelişimin yanı sıra, okulun gelişimiyle ve yaşam boyu öğrenmeyle ilişkilendirmektedirler. Türk öğretmenler mesleki gelişime yeterince önem verilmemesi, etkinliklerin yetersizliği gibi konulardan şikayet ederken, İngiliz öğretmenler ülkelerindeki mesleki gelişimin kaynak ve içerik olarak her geçen gün zenginleştiğini belirtmişlerdir. Türk yöneticiler, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda isteksiz olduklarını, çoğunlukla zorunlu etkinliklere katıldıklarını belirtirken, İngiliz yöneticiler öğretmenlerinin yeterince istekli olduklarını ifade etmişlerdir (Ceylan, 2015).

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı geleneksel hizmet içi eğitimlere alternatif olarak Okul Temelli Mesleki Gelişim modeline ilişkin bir kılavuz yayınlamıştır. Kılavuzun, yönetici ve öğretmenlere, mesleki gelişim ile okul gelişiminin bütünleştirilmesinde, okul temelli mesleki gelişim anlayışının kazandırılmasında, öz değerlendirme ve performans değerlendirme sonucunda belirlenen gelişim ihtiyacının karşılanmasında yol göstermesi beklenmektedir (MEB, 2010). Kaya ve Kartallıoğlu'nun (2010) araştırma bulguları, modelin mesleki gelişime katkı sağladığını, bilimsel temellerinin oluşu ve sistematik oluşu gibi güçlü özelliklerinin olduğunu ortaya koymuştur, diğer yandan pilot uygulamaların ne tür sonuçlar verdiğine ilişkin verilere ulaşılamamıştır. Ayrıca kılavuzun yoğun içeriği bu tür bir mesleki gelişim modelinin uygulanabilirliği konusunda soru işaretleri doğurmaktadır. MEB'in öğretmen gelişimine ilişkin en güncel çalışması ise Öğretmen Gelişimi Eylem Planı'dır (MEB, 2018). Bu plan Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokullarını kapsamakta, öğretmenlerin, müdür ve müdür yardımcısının da dahil olduğu planlı etkinliklerle gelişmesini öngörmektedir. Diğer yandan bu tür uygulamaların başarısı öğretmenin desteğiyle ve gönüllülüğüyle yakından ilişkilidir.

Öğretmenlere sunulacak mesleki gelişim yaşantılarının amaca ulaşması için öğretmen ihtiyaçlarının ve gerçekliklerinin sağlıklı bir biçimde belirlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişime bakışı, yaşadıkları zorluklar, ne tür konularda desteğe ihtiyaçlarının olduğu, gerçekliklerine uygun bir mesleki gelişim modeline ilişkin önerileri, var olan uygulamalara ilişkin eleştirileri daha nitelikli gelişim planları tasarlamada son derece önemlidir. Bu bağlamda eldeki araştırma öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedeflemektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma "Sürdürülebilir Öğretmen Gelişimi: Mesleki Öğrenme Toplulukları" konulu doktora tezi kapsamında yürütülmektedir. Bir mesleki gelişim uygulaması öncesinde, doktora tezinin çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki

gelişime ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladığından tarama araştırmasıdır. Var olan durumu olduğu gibi betimlemeyi hedeflemektedir.

Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması (örnek olay) desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması bir olguyu kendi gerçek bağlamında inceleyen araştırma yaklaşımıdır (Yin, 2011). Bu araştırma öğretmenlerin kendi gerçeklikleri içinde, deneyimlerinden ve yaşantılarından yola çıkarak mesleki gelişimi nasıl algıladıklarını belirlemeyi hedeflemektedir.

Araştırmanın çalışma gurubunu, Aydın ili Efeler ilçesindeki iki ortaokulda çalışmaya dahil olan, iki zümrenin öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama yöntemi görüşme yöntemidir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Öğretmenlerle Görüşme Formu" hazırlanmıştır. Form alanyazından yararlanılarak araştırmanın hedefi doğrultusunda şekillendirilmiş ve bir alan uzmanının görüşüne göre düzenlenmiştir.

Görüşmeler için öğretmenler okullarında ziyaret edilecektir. Yaklaşık bir saat süreceği düşünülen görüşmeler sırasında katılımcıların izniyle ses kaydı alınacak ve daha sonra kayıtların transkripsiyonu yapılacaktır. Elde edilen veriler, nitel araştırmanın temel veri analizi tekniklerinden betimsel ve içerik analizi teknikleri ile analiz edilecektir. Veri analizinde, nitel veri analizi programı NVivo paket programı kullanılacaktır. Öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular, tablolar, kavram haritaları ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulacaktır.

Günümüzde öğretmenlerin mesleki gelişimi ulusal ve uluslararası birçok girişimin odak noktasıdır. Birçok ülkede eğitim yöneticileri öğretmeni güncel yaklaşımlarla desteklemenin arayışı içindedir. Bir yandan uluslararası araştırmalarda öğretmenlerin mesleki gelişiminde işbirliğinin ve kolektif çalışmanın önemi ve etkisi vurgulanırken (Ronfeldt, Farmer, McQueen, ve Grissom, 2015; Hord, 2009; DuFour ve Eaker, 2009; Stoll, Bolam, McMahon, Thomas, Wallace, Greenwood ve Hawkey, 2006), diğer yandan ulusal araştırmalar geleneksel hizmet içi eğitimin ihtiyaçları karşılamadaki yetersizliğini ortaya koymaktadır (Arık, 2017; Nemli, 2017; Arslan, 2015).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi geleneksel hizmet içi eğitimlerden fazlasıdır. Mesleki gelişim; çalıştayları, izleme çalışmalarını, yansıtıcı oturumları, gözlem ve değerlendirmeleri ve bunlar gibi faaliyetleri içerir (Gaible ve Burns, 2005). Oysa ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişim yaşantıları oldukça sınırlıdır. Avrupa komisyonunun 2010 raporuna göre katılımcı ülkeler arasında öğretmenlerin en az mesleki gelişim desteği gördüğü ülke Türkiye'dir. Ayrıca Türkiye'de kadınlar erkeklerden, kamu okulu çalışanları da özel okul çalışanlarından daha az mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaktadır. Raporda mesleki gelişim faaliyetleri; kurslar-çalıştaylar, konferanslar-seminerler, diploma/sertifika programları, diğer okullara gözlem ziyaretleri, mesleki gelişim ağı, bireysel ve işbirlikli araştırma, mentorluk ve meslektaş gözlemi olarak sınıflandırılırken, Türkiye'deki öğretmenler bu faaliyetlerden sadece ilk ikisine dikkate değer oranda katılma olanağı bulmaktadırlar (Avrupa Komisyonu, 2010).

Mesleki gelişim yaşantılarının sınırlı oluşu, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yanısıra mesleki gelişim algısını da etkilemektedir. Ceylan'ın (2015) araştırma bulgularına göre, Türkiye'deki öğretmen ve okul yöneticileri sürekli mesleki gelişim kavramını genellikle hizmet içi eğitim kavramıyla, İngiltere'deki öğretmen ve okul yöneticileri ise kişisel ve mesleki gelişimin yanı sıra, okulun gelişimiyle ve yaşam boyu öğrenmeyle ilişkilendirmektedirler. Türk öğretmenler mesleki gelişime yeterince önem verilmemesi, etkinliklerin yetersizliği gibi konulardan şikayet ederken, İngiliz öğretmenler ülkelerindeki mesleki gelişimin kaynak ve içerik olarak her geçen gün zenginleştiğini belirtmişlerdir. Türk yöneticiler, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılım konusunda isteksiz olduklarını, çoğunlukla zorunlu etkinliklere katıldıklarını belirtirken, İngiliz yöneticiler öğretmenlerinin yeterince istekli olduklarını ifade etmişlerdir (Ceylan, 2015).

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı geleneksel hizmet içi eğitimlere alternatif olarak Okul Temelli Mesleki Gelişim modeline ilişkin bir kılavuz yayınlamıştır. Kılavuzun, yönetici ve öğretmenlere, mesleki gelişim ile okul gelişiminin bütünleştirilmesinde, okul temelli mesleki gelişim anlayışının kazandırılmasında, öz değerlendirme ve performans değerlendirme sonucunda belirlenen gelişim ihtiyacının karşılanmasında yol göstermesi beklenmektedir (MEB, 2010). Kaya ve Kartallıoğlu'nun (2010) araştırma bulguları, modelin mesleki gelişime katkı sağladığını, bilimsel temellerinin oluşu ve sistematik oluşu gibi güçlü özelliklerinin olduğunu ortaya koymuştur, diğer yandan pilot uygulamaların ne tür sonuçlar verdiğine ilişkin verilere ulaşılamamıştır. Ayrıca kılavuzun yoğun içeriği bu tür bir mesleki gelişim modelinin uygulanabilirliği konusunda soru işaretleri doğurmaktadır. MEB'in öğretmen gelişimine ilişkin en güncel çalışması ise Öğretmen Gelişimi Eylem Planı'dır (MEB, 2018). Bu plan Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokullarını kapsamakta, öğretmenlerin, müdür ve müdür yardımcısının da dahil olduğu planlı etkinliklerle gelişmesini öngörmektedir. Diğer yandan bu tür uygulamaların başarısı öğretmenin desteğiyle ve gönüllülüğüyle yakından ilişkilidir.

Öğretmenlere sunulacak mesleki gelişim yaşantılarının amaca ulaşması için öğretmen ihtiyaçlarının ve gerçekliklerinin sağlıklı bir biçimde belirlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişime bakışı, yaşadıkları zorluklar, ne tür konularda desteğe ihtiyaçlarının olduğu, gerçekliklerine uygun bir mesleki gelişim modeline ilişkin önerileri, var olan uygulamalara ilişkin eleştirileri daha nitelikli gelişim planları tasarlamada son derece önemlidir. Bu bağlamda eldeki araştırma öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedeflemektedir.

Bu araştırma "Sürdürülebilir Öğretmen Gelişimi: Mesleki Öğrenme Toplulukları" konulu doktora tezi kapsamında yürütülmektedir. Bir mesleki gelişim uygulaması öncesinde, doktora tezinin çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladığından tarama araştırmasıdır. Var olan durumu olduğu gibi betimlemeyi hedeflemektedir.

Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması (örnek olay) desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması bir olguyu kendi gerçek bağlamında inceleyen araştırma yaklaşımıdır (Yin, 2011). Bu araştırma öğretmenlerin kendi gerçeklikleri içinde, deneyimlerinden ve yaşantılarından yola çıkarak mesleki gelişimi nasıl algıladıklarını belirlemeyi hedeflemektedir.

Araştırmanın çalışma gurubunu, Aydın ili Efeler ilçesindeki iki ortaokulda çalışmaya dahil olan, iki zümrenin öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama yöntemi görüşme yöntemidir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Öğretmenlerle Görüşme Formu" hazırlanmıştır. Form alanyazından yararlanılarak araştırmanın hedefi doğrultusunda şekillendirilmiş ve bir alan uzmanının görüşüne göre düzenlenmiştir.

Görüşmeler için öğretmenler okullarında ziyaret edilecektir. Yaklaşık bir saat süreceği düşünülen görüşmeler sırasında katılımcıların izniyle ses kaydı alınacak ve daha sonra kayıtların transkripsiyonu yapılacaktır. Elde edilen veriler, nitel araştırmanın temel veri analizi tekniklerinden betimsel ve içerik analizi teknikleri ile analiz edilecektir. Veri analizinde, nitel veri analizi programı NVivo paket programı kullanılacaktır. Öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular, tablolar, kavram haritaları ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulacaktır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında katılımcıların meslek hayatlarının ilk dönemlerinde neler yaşadıkları, güçlü ve zayıf yönleri, o dönemki temel ihtiyaçları, en çok hangi konularda zorluk yaşadıkları tartışılacaktır. Öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca ne tür konularda, ne tür desteğe ihtiyaçlarının olduğu, mesleki gelişim kavramının katılımcılar için ne anlam ifade ettiği belirlenecektir. Öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca ne tür mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkları ve en son katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin neler olduğu ve bunları nasıl değerlendirdikleri incelenecektir. Ayrıca bir öğretmenin mesleki gelişimi konusunda kimleri sorumlu gördükleri ve bir öğretmenin mesleki gelişimi için birey, okul ve merkez örgütü düzeyinde nelerin yapılabileceği tartışılacaktır. Son olarak öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği durumları, mesleki gelişim için kendilerini güdüleyen ve engelleyen faktörler ve ideal bir mesleki gelişim sürecine dair görüşleri ele alınacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında katılımcıların meslek hayatlarının ilk dönemlerinde neler yaşadıkları, güçlü ve zayıf yönleri, o dönemki temel ihtiyaçları, en çok hangi konularda zorluk yaşadıkları tartışılacaktır. Öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca ne tür konularda, ne tür desteğe ihtiyaçlarının olduğu, mesleki gelişim kavramının katılımcılar için ne anlam ifade ettiği belirlenecektir. Öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca ne tür mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkları ve en son katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin neler olduğu ve bunları nasıl değerlendirdikleri incelenecektir. Ayrıca bir öğretmenin mesleki gelişimi konusunda kimleri sorumlu gördükleri ve bir öğretmenin mesleki gelişimi için birey, okul ve merkez örgütü düzeyinde nelerin yapılabileceği tartışılacaktır. Son olarak öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği durumları, mesleki gelişim için kendilerini güdüleyen ve engelleyen faktörler ve ideal bir mesleki gelişim sürecine dair görüşleri ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler : Mesleki gelişim, hizmet içi eğitim, öğretmen gelişimi

Kaynakça

Arık, K. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi sonrası hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Kütahya İli Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Arslan, M. (2015). *Türkiye milli eğitim sistemindeki değişmeler ışığında "hizmet içi eğitim".* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Avrupa Komisyonu (2010). *Teachers' professional development*. EU: Belgium

Ceylan, M. (2015). *Öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelenmesi: Türkiye ve İngiltere örneği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

DuFour, R. ve Eaker, R. (2009). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing students achievement*. Solution Tree Press.

Gaible, Edmond and Mary Burns (2005). *Using technology to train teachers: Appropriate uses of ICT for teacher professional development in developing countries*. Washington, DC: infoDev / World Bank.

Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of Staff Development,* 50 (1), 40-43.

Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 115-130.

MEB (2010). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara: MEB

MEB (2018). *Öğretmen gelişimi eylem planı*. Ankara: MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.

Nemli, S. (2017). *İlkokul öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine yönelik görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Ronfeldt, M., Farmer, S., McQueen, K. ve Grissom, J. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal, 52*(3), 475-514.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. ve Hawkey, K. (2006). *Professional learning communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning*. London: Innovation Unit, DfES, NCSL and GTCe.

Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. London: Sage.

(17873) Minimal Devlet Paradigmasının Eğitim Örgütüne Etkisine ilişkin Bir Değerlendirme

SABİT MENTEŞE
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ekonomide devlet ve devlet müdahaleciliğinin 1930'lardan sonraki görünümü, Keynezyen anlayışla beraber modern merkantilizme kayış yönündedir. 1970'lerde Monetarist söylemle birlikte, doğrudan devlet müdahalesine tepkiler oluşmuş, ardından bu tepkiler ve devlet karşıtlığı, minimal devlet teorilerine yönelerek daha da radikalleşmiştir (Ceren, 2009:79). Nitekim bu görüşe denk gelen yeni kamu yönetim anlayışı kapsamında yapılandırılmaya çalışılan minimal devletin ilk uygulayıcısı Margaret Thatcher olmuştur. Reagan'ın takip ettiği bu yeni ekonomi ve politika modeli, küresel çapta yeni liberal muhafazakâr sağın idari ve siyasi anlamda bir anlamda maddi ve ideolojik alt yapısını da oluşturmuştur. Öyle ki kamu yönetiminde ortaya çıkan bu yeni uygulama, diğer dünya ülkelerinde önemli oranda destek bulurken, sosyalist olarak görülen ülkelerde de 1989 sonrasında rejim değişikliklerine neden olabilmiştir. Böylece devletin minimize edilmesi, ekonomik alan yanında idari ve siyasi anlamda da devletin küçülmesi anlamında, özellikle ulus devletlerin piyasaya müdahaleci özellikte olanlarını büyük ölçüde etkilemiş ve bu devletlerin hem örgüt yapılarında hem de siyasa tercihlerinde önemli değişikliklere yol açmıştır.

Başta Dünya Bankası (DB) olmak üzere, Uluslararası Para Fonu (IMF), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü(OECD) ve Avrupa Birliği (AB) gibi benzer diğer küresel oluşumların, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde 1950'lerde başlayan ancak 1980'ler ve sonrasında kamu yönetiminde somut reform girişimleri ile esas gücünü gösteren yaklaşımları, özünde devletin minimize edilmesi yönündeki düzenlemenin iktisadi alana yansıyanlarıdır. Türkiye'nin de 1973'de yaşadığı ekonomik ve buna bağlı yaşanan siyasi kriz, esasında kendi iç dinamikleri kaynaklı olmayıp, dış dünyada görülen kamu yönetiminde değişimi zorunlu duruma getiren krizin kendisidir. Nitekim 12 Eylül darbesi akabinde gerçekleştirilmeye çalışılan özelleştirmelerin de bu bağlamda okunması gerekmektedir. (Övgün, 2013).

Bu araştırmada minimal devlet paradigması kapsamında Dünya'da ve Türkiye'de kamu yönetim yapılanmasında devletin değişen rolünün eğitim yönetimine ve onun aracılığı ile sunulan hizmetlere nasıl yansıdığı tartışılmıştır. Neticede refah devletin zorunlu tek taraflı halka sunmak durumunda olduğu eğitim hizmetini yeni kamu yönetimi anlayışına göre özelleştirdiğinde, akabinde böylesi bir uygulamanın zorunlu sonucu olarak eğitim örgütünde yönetsel anlamda da bir değişime gitmesi gerekmektedir. Diğer bir değişle asli görevlerine çekilmesine yönelik düzenlemelerin, devletin salt ürettiği ve halka sunduğu mal ve hizmetlerin piyasalaştırılmasıyla sonuçlanmaması gerekir. Minimal devleti savunanlar, aynı şekilde genel kamu yönetimi ve onun bir alt örgütlenmesi olan eğitim örgütünün idari ve siyasi yapısında da yeni düzenlemeye gitmeleri yani yerelleşme politikalarını izlemeleri gerekir. Bunun yeni kamu yönetimi, minimal devlet anlayışı yönünden anlamı yönetişimdir. Uygulamadaki karşılığı ise eğitim örgütünde yetkinin merkezden daha alt düzeydeki eğitim örgütlerine ve onu takip eden daha alt düzeyde sözgelimi Milli Eğitim Müdürlüklerine, eğitim denetmenlerine, okul yöneticilerine ve öğretmenlere, v.b. yanında Sivil Toplum Kuruluşları (STK), Özel Sektör Kuruluşları, okul ile ilgili birlikler ile yerel yönetimlere aktarılmasıdır. Dikey örgütlenmeden yatay örgütlenmeye, büyük yapılı örgütten daha küçük yapılı örgütlenmeye, personel sayısını azaltmaya… vb. gitmesidir. Türk eğitim örgütünde uygulama şimdilik bu yönde görünmemektedir. Bu anlamda kamuda küçülmenin yeni kamusal örgütlenmenin Türkiye'de kendi içinde tutarlı bir çizgi izlemediği, toplumsal değişim ya da dönüşüm sürecinde izlenen yolun yeni bir yol ve yöntem olmayıp, Lale Devri'nden devam ede gelen "özenilmiş-empoze edilmiş" (Heper, URL) bir yol ve yöntem olarak devam ettiği yönündedir.

Araştırma Yöntemi

1970'lerde başlayan yapısal kriz, küresel güçlerin mevcut kamu yönetim anlayışlarını gözden geçirmelerine neden olurken, sonuçlarının diğer dünya ülkeleri kamu yönetim yapılarına yansımaları kaçınılmaz olmuştur. Nitekim Türkiye'nin de içinde bulunduğu birçok ülke 1951'lerden başlayarak (Eryılmaz, 2010: 37-38) kamu yönetimi reformu adı altında yürütülen çalışmalar küreselleşme ile de ifade edilen bu yeni kamu yönetim düzenlemelerine uyum içindir. Minimal devlet olarak da ifade edilen yeni kamu yönetimi ya da devletin asli görevlerine geri döndürülmesi yapılanmalarıdır. Post-modern eksenli bir felsefi alt yapı beslemelidir aynı zamanda. Böylesi bir yapılanmanın devletin idari ve siyasi olarak yapı ve işlevlerinde de değişime gitmesini, doğal olarak eğitim yönetimine de yansımaları olması gerekir.

Bu çalışma dünya ve Türkiye'de 1970'lerde başlayan ancak somut olarak 1980'lerin sonlarına doğru gündeme gelen yeni kamu yönetimi anlayışının ürünü minimal devletin kamu yönetimi yönünden ne olduğu, minimal devletle devletin değişen yapısal ve işlevsel özelliklerinin eğitim yönetimine nasıl yansıdığı, olması gereken ile var olan durum arasında ne gibi farklılık

ve çelişkilerin olduğu yanında, refah devletin sonu mu sorusuna karşılık eğitim hizmetinin metalaştırılmasının sorunsalı ile eğitim örgütünün yeni kamu yönetimi anlayışı kapsamında ne yönde bir yerelleşme içine girdiği, katı merkezci idari sistemden vazgeçmiş midir? Benzeri soruların yanıtlarını var olan haliyle tespite yönelik nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar var olan durumun derinlemesine incelendiği, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi 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 tanımlanmaktadır (Karasar, 1981; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kamu yönetiminde görülen değişim bir bütündür. Neo-liberalzm somutta 1980'lerde İngiltere'de ürünleri alınmış ve oradan diğer ülkelere yayılmış görünmektedir. İktisadi anlamda olduğu kadar yeni ekonomik modele uygun olacak şekilde kamu yönetiminde düzenlemeyi gerektiren siyasi ve idari sistemdir. Özü itibarı ile devleti minimalleştirmek, devletin elini eteğini iktisadi ve hizmet sektöründen çekmek, tüm bu hizmetleri özel sektöre devretmektir. Yönetimde ise katı merkezci idari sistemden, esnek, yetkinin idari üst yapısından altlara doğru aktarma yoluyla yerelleşmeyi sağlamaktır. Bunu yaparken kamu örgütü kendi idari sistemine özel sektör, sivil toplum kuruluşları ile diğer kurum ve kuruluşları ortak etmesi gerekmektedir. Bu bağlamda durum değerlendirmesi yapıldığında Türk kamu yönetimi devletin minimalleşmesini iktisadi ve hizmet sektöründe özelleştirme düzeyinde gerçekleştirdiği, bu yönde önemli adımlar attığı; ancak, siyasi ve idari yapıda katı merkezci özelliği yönüyle eğitim örgütünde giderek artan bir merkeziyetçiliğin görüldüğü, bunun somutta karşılığının eğitim örgütünün daha alt birimlere ve eğitimle ilgili toplumsal örgütlenmelere yetki aktarımında bulunmadığı yönündedir. Eğitim örgütü küçülme yerine büyüme; yatay örgütlenme yerine piramitsel örgütlenmeye daha fazla yöneliş içindedir.

Anahtar Kelimeler: Yeni kamu yönetimi, eğitim yönetimi, neo-liberalizm, minimal devlet, küreselleşme.

Kaynakça

Aziz, A. (1994). *Araştırma Yöntemleri-Teknikleri ve İletişim*, Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara: Turan kitabevi.

Eryılmaz, B. (2010). *Kamu Yönetimi, Düşünceler, Yapılar, Fonksiyonlar*, Güncellenmiş 3. Baskı, Ankara: Okutman Yayıncılık.

Ceran, Z. Z. (2009). Neoliberalizmin Minimal Devlet Yaklaşımına Bir Eleştiri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt 7, Sayı: 2. ISSN: 2147-9771.

Karasar, N.(1981). *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, Ankara: Matbaş Matbaacılık.

Ömür, Y.E.(2016). Eğitimde Neo Liberal Yerelleşme ve Eleştirisi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 1.

URL. Heper, M.(1974). Üniversitenin İşlevi ve Toplumsal değişim, http: //www. todaie.edu.tr/resimler/ekler/4459420af0e74e9_ ek.pdf?dergi= Amme %20Idaresi%20Dergisi (Erişim Tarihi: 20.02.2018).

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri.* Güncelleştirilmiş/ Geliştirilmiş 6. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(17897) Okul Yöneticisi, İdarecisi, Müdürü ve Lideri Kavramlarına İlişkin Nitel Bir Araştırma

SEÇİL EDA KARTAL BARTIN ÜNİVERSİTESİ
MÜGE ESRA KARTAL BARTIN ÜNİVERSİTESİ
ALİ ÖZKAYRAN BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yaşam boyu öğrenme ile birlikte bireyler bulundukları birçok yerde öğrenme olgusunu gerçekleştirmektedir. Ancak eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği en önemli mekanlar okullar olarak görülmektedir. Okullar, sosyal örgütler olarak görünmesinin yanı sıra toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarından kaynaklı ortaya çıkmıştır. Okullarda verilen eğitim belirli bir sistematiğe ve hukuksal temellere dayandırılarak şekillenmektedir. Okulların oluşturulmasının nedenleri arasında planlı öğrenme olayının gerçekleştirilmesi de bulunmaktadır (Balcı, 2007). Okul belirli bir yeri olan, belirli bir süre devam eden, eğitim sürecini planlı ve programlı bir şekilde sürdüren, genel ve mesleki açıdan şekillenen kurumlar olarak ele alınmaktadır (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004). Genel olarak ise okul, her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer, mektep olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018).

Okulların işleyişini ve düzenini sağlamak için yönetim kademeleri oluşturulmaktadır. Bu görev okul müdürlerine verilmiştir. Okul müdürü yasa ve yönetmeliklerin kendilerine vermiş olduğu yetkiye bağlı olarak okula her türlü girdilerin sağlanmasından ve bunların okulların amaçlarına uygun şekilde kullanılmasından sorumlu kişilerdir (Kiraz, 2013). Bu kademelerde görev alan okul yöneticileri 1960'larda program yöneticileri, 1980'lerde eğitimsel liderler, 1990'larda dönüşümcü (transformasyonel) liderler olarak görülmüşlerdir (Vandenberghe, 1995). Tanımlamalar değişse bile okul yöneticileri okullardaki en yetkili kişiler olarak bilinmektedir. Kurumlarının amaçlarını belirleyip, olumlu iklim ve kültür oluşturarak, varolan nitelikleri geliştirip-değiştirecek niteliklere sahip olmalıdır. Görevlere yönelik adlandırmalarla birlikte aslında sorumluluklar da değişmektedir. Eğitim yönetiminin değişen bağlamı kapsamında okul yöneticilerinin yeni rolleri değerlendirilmiş ve yöneticilerin kültürel, ekonomik, politik, ahlaki, pedagojik, bilgi, örgütsel, ruhsal ve dünyevi okuryazarlık olmak üzere dokuz alanda küresel ve yerel okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerektiğini belirtilmiştir (Balcı, 2009). İyi bir okulun koşulu olarak iyi bir yönetici görülmektedir. Okul yöneticilerinin okulun veya öğretimin nerede olduğuna, nereye gideceğine ve sürece kimlerin dahil olacağına karar vermek gibi önemli liderlik davranışları bulunmaktadır. Bunun içinde gerekli bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir.

Okul yöneticilerinin değişen tanımlamaları ile birlikte algısal açıdan da değişimler yaşanmaktadır. Okulların amaçları, tüm öğrencilerin başarısını artırmak, okulları güvenli mekanlar haline getirmek, veli katılımını sağlamak, karar sürecinde bütün paydaşların görüşlerini dikkate almak gibi durumlar gösterilebilmektedir. Bu amaçlar da dikkate alındığında lider ve yönetici kavramlarının farkı daha çok belirmektedir. Yönetici işleri doğru yaparken, lider doğru işleri yapan kişidir (Sezgin, 2012). Eğitim paydaşları yönetici, idareci, müdür ve lider olarak farklı sorumluluklarla birlikte yöneticilerini nitelendirmektedirler. Günümüzde liderlik vasıflarının üst düzeyde olması gerekliliğinin aksine kendini geliştirmeyip hala eski düzende ve eski perspektifte kalan kişiler bulunmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar araştırmacı tarafından belirlenen problem durumunun derinlemesine incelenmesine olanak sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar nasıl, niçin ve neden sorularına yanıt verilmesine olanak sağlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise gönüllülük esası dikkate alınarak belirlenen 34 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları ile görüşmeler yapılmadan önce gerekli literatür taraması yapılmıştır. Taramalar sonucunda amaca uygun bir görüşme formu oluşturulmuştur. Elde edilen form için yönetim alanında uzman kişilerden görüş alınmıştır. Araştırma kapsamında katılımcılara;

1. Okul lideri ..... gibidir. Çünkü.....

2. Okul müdürü ..... gibidir. Çünkü.....

3. Okul yöneticisi ..... gibidir. Çünkü.....

4. Okul idarecisi ..... gibidir. Çünkü.....

şeklinde sorular yöneltilmiştir. Değişen pozisyonların aksine zihinsel süreçlerde neler yaşandığını kavramak temel amaçlar arasında yer almaktadır. Katılımcılardan toplanan görüşme formları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. İncelemeler sonucunda yetersiz ya da anlamsız görülen görüşme formları kapsam dışı bırakılmıştır. Ancak analiz aşaması

nihai sonuca henüz varamamıştır. Analiz süreci devam etmektedir. Değerlendirmeye alınacak veriler "Ö1, Ö2,..., Ö34" şeklinde kodlanarak analiz işleminde oluşturulan kategorilere aktarılacaktır. Elde edilen kategorilere ve yapılan analizlere yönelik Miles ve Huberman (1994)'a ait uzlaşma yüzdesi formülü kullanarak verilerin güvenirliği sağlanmaya çalışılacaktır. Analiz işlemi NVivo programı aracılığı ile gerçekleştirilecektir. Çözümlemeler sonucu elde edilen bulgular ve sonuçlar düzenli bir şekilde sunularak, uygun öneriler sunulacaktır.

Okul Yöneticisi, İdarecisi, Müdürü ve Lideri Kavramlarına İlişkin Nitel Bir Araştırma

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya yönelik analiz işlemi sonrası uzman görüşleri dikkate alınarak elde edilen "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan konular irdelenerek gerekli düzenlemeler yapılacaktır. Miles ve Huberman (1994)'ın geliştirdiği "Uzlaşma Yüzdesi (P) = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formül kullanılacaktır. Araştırmanın sunum ve raporlaştırma sürecinde katılımcılara ait görüşlerden dikkat çekici olanlar özüne sadık kalınarak bulgular arasında sunulacaktır.

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmen adaylarının okul lideri, okul müdürü, okul yöneticisi ve okul idarecisi kavramlarına yönelik çeşitli cevaplar verdikleri dikkat çekmektedir. Genel yargı olarak belirtilen görüşler arasında liderlik özelliğinin olması gerektiği ancak müdür, yönetici ve idareci durumunun daha aktif olduğu sonucu dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul Yöneticisi, Okul İdarecisi, Okul Müdürü ve Lider

Kaynakça

Balcı, A. (2007). Etkili Okul ve Okul Geliştirme-Kuram Uygulama ve Araştırma. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a8ea56c8473a0.80428657 (Erişim Tarihi: 18.02.2018)

Kiraz, Z. (2013). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (Edt. A., Çiçek Sağlam). Ankara: Maya Akademi Yayın.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis. London: Sage Publication.

Özdemir, S. , Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2004). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sezgin, F. (2012). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (Edt. S., Özdemir). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Vandenberghe, R. (1995). Creative management of a school: A matter of vision and daily interventions. Journal of Educational Administration, 33(2), 31-51.

(17898) Eğitim Yöneticilerinin Kadın Olmasıyla İlgili Durum Analizi

SEÇİL EDA KARTAL
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ALİ ÖZKAYRAN
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

MÜGE ESRA KARTAL
BARTIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çağımızda hızla değişen ve gelişen bilim ve teknoloji, insan hakları, eşitlik ve özgürlük anlayışlarında da değişime neden olmaktadır. İnsanlık tarihi boyunca kadın, toplumsal ve mesleki yaşamda, erkeklerle eşit olabileceği bir konuma tam olarak sahip olamamıştır. Kadınlar ve erkekler arasındaki eşitsizlik biyolojik farklılıklardan kaynaklanmamaktadır. Cinsler arası farklar kültürel ve toplumsal yapılanmaların etkisi ile şekillenir ve biyolojik kökenli imiş gibi algılanırlar. Kadın ve erkeklerin eşit saygınlıkta, eşit görünürlükte ve eşit güçte olmaları, eşitliğin sağlanması için gereklidir. Kadın–erkek eşitliği bu bağlamda sadece kadınlar için yeni bir dünya vaadi değil, erkekler içinde daha uygar, daha demokratik ve daha insanca bir toplum demektir (TÜSİAD, 2000).

Yönetim, örgüte hayat veren bir süreçtir. Yönetim süreci bir insanın, bir başka insanın otoritesini kabulünün genel göstergesidir. Okul yönetimi de eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alana uygulanmasıdır (Taymaz, 2000). Eğitim kurumunun başarılı olması ve sürekliliği, belirlenen hedeflere ulaşma derecesine bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında Gürsel'e (1997) göre okul yöneticisi, bir okulda hedeflerin yerine getirilebilmesi için, iş görenleri örgütleyen, emirler veren, çalışmaları yönlendirip koordine eden ve denetleyen kişi olarak tanımlanabilir (Akt. Ağdelen, 2006). Yönetimin görevi kurumu amaçları doğrultusunda yaşatmaktır (Çalık, 2003).

Eğitim sisteminde "okulu müdür yönetir" sözü yönetmeliklerde yer almıştır ve oldukça genel bir kanıdır. Okulun büyük ve küçük olması yönetim ilkelerini değiştirmez. Yönetici, davranışlarında ve yaptığı işlerde, her şeyden önce okulu düşünmek ve ön planda tutmak zorundadır. Okul yöneticisinin kadın veya erkek olması, hukuksal açıdan bir sorun teşkil etmemektedir. Ancak toplumda kadına bakış, güç ilişkileri, ailevi sorumluluklar, bazı biyolojik ve psikolojik unsurlar kadın yöneticiler için sorun oluşturabilmektedir.

Günümüzde erkek egemen bir toplumun varlığı hüküm sürmesi kadınların yönetim kadrolarına gelmeleri önündeki engeller arasında görülmektedir. Son yıllarda, kadının toplumsal statüsünde görülen yükselişe rağmen, hala kadın ve erkek arasında eşitsizliğin devam ettiği görülmektedir. Bu nedenle birçok kadın yönetim görevlerine talip olmamaktadır. Yapılan araştırmalar, kadınların üst yönetimde yer alamayışlarını şu sebeplere bağlamaktadırlar (Köroğlu, 2006):

1. Kadınlar çocuk yapmak için kariyerlerini yavaşlatmakta ya da durdurmaktadırlar. Bu da onların üst yönetime ulaşmalarını engellemektedir.

2. Kadınlar mühendislik, işletme, liderlik becerilerine yeterince sahip olmadıkları gerekçe gösterilerek üst yönetime hazır olmadıklarını düşünmektedirler.

3. Kadınlar işteki ve ailedeki rollerini dengelemek isterler. Evlilik ve çocuk, kadının kendini tümüyle işe vermesini engellemektedir. Bundan dolayı üst yönetim için gerekli zamanı ayıramamaktadırlar.

4. Kadınlar, geleneksel yargılar doğrultusunda insan kaynakları alanında kariyer kadrolarını kendileri belirlemektedir.

5. Kadınlarda, üst yönetici olmak için gereken iş tecrübesi ve otorite yetersizliği vardır.

6. Kadınların yapıları gereği duygusal olmaları, onları yönetme becerisi yönünde yetersiz kılmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, kadın eğitim yöneticilerinin görevleri ile ilgili yaşadıkları sorunları kendilerinin ve görev yaptıkları eğitim kurumundaki personelin görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yapılmıştır. Nitel araştırmalarda insanların doğal ortamlarda davranışlarına ve kendi kelimeleri ile kendi dünyalarını anlatmalarına odaklanılır (Crozby & Bates, 2011).

Araştırmaya ait çalışma grubu, Malatya ve Elazığ illerinde görev yapan okul yöneticileri ve yardımcıları arasından gönüllülük esası dikkate alınarak elde edilmiştir. Toplam 18 kişi ile yüz yüze görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Gerekli literatür taramaları ile birlikte yapılan uzman görüşmeleri sonucu aşağıdaki soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcılara uygulanmıştır:

1. Yöneticinin kadın olmasında ki;

Dezavantajlar

2. Kadın olmanın yöneticilik görevini yerine getirmedeki;

Olumlu Etkileri

Olumsuz Etkileri

3. MEM yöneticilerinin ve çalışanlarının kadın yöneticilere bakış açısı nasıldır?

4. Kadın yöneticilerin karşılaşmakta oldukları olası sorunlar nelerdir?

5. Kadın yönetici sayısı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

6. Ataerkil toplumsal kültürden geliyor olmamızın kadın yöneticiler üzerinde etkileri var mıdır? Örneklerle açıklar mısınız?

Yapılan görüşmeler katılımcılardan izinler alınarak ses kaydına alınmıştır. Elde edilen ses kayıtları araştırmacılar tarafından deşifre edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Deşifre edilen formlar arasında eksik ve amaç dışı görünenler çalışma dışında tutulmuştur. Çalışmaya yönelik analizle nitel araştırmalarda kullanılan Nvivo programında yapılmakta olup henüz sonuca ulaşılmamıştır.

Problem Durumu

Çağımızda hızla değişen ve gelişen bilim ve teknoloji, insan hakları, eşitlik ve özgürlük anlayışlarında da değişime neden olmaktadır. İnsanlık tarihi boyunca kadın, toplumsal ve mesleki yaşamda, erkeklerle eşit olabileceği bir konuma tam olarak sahip olamamıştır. Kadınlar ve erkekler arasındaki eşitsizlik biyolojik farklılıklardan kaynaklanmamaktadır. Cinsler arası farklar kültürel ve toplumsal yapılanmaların etkisi ile şekillenir ve biyolojik kökenli imiş gibi algılanırlar. Kadın ve erkeklerin eşit saygınlıkta, eşit görünürlükte ve eşit güçte olmaları, eşitliğin sağlanması için gereklidir. Kadın–erkek eşitliği bu bağlamda sadece kadınlar için yeni bir dünya vaadi değil, erkekler içinde daha uygar, daha demokratik ve daha insanca bir toplum demektir (TÜSİAD, 2000).

Yönetim, örgüte hayat veren bir süreçtir. Yönetim süreci bir insanın, bir başka insanın otoritesini kabulünün genel göstergesidir. Okul yönetimi de eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alana uygulanmasıdır (Taymaz, 2000). Eğitim kurumunun başarılı olması ve sürekliliği, belirlenen hedeflere ulaşma derecesine bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında Gürsel'e (1997) göre okul yöneticisi, bir okulda hedeflerin yerine getirilebilmesi için, iş görenleri örgütleyen, emirler veren, çalışmaları yönlendirip koordine eden ve denetleyen kişi olarak tanımlanabilir (Akt. Ağdelen, 2006). Yönetimin görevi kurumu amaçları doğrultusunda yaşatmaktır (Çalık, 2003).

Eğitim sisteminde "okulu müdür yönetir" sözü yönetmeliklerde yer almıştır ve oldukça genel bir kanıdır. Okulun büyük ve küçük olması yönetim ilkelerini değiştirmez. Yönetici, davranışlarında ve yaptığı işlerde, her şeyden önce okulu düşünmek ve ön planda tutmak zorundadır. Okul yöneticisinin kadın veya erkek olması, hukuksal açıdan bir sorun teşkil etmemektedir. Ancak toplumda kadına bakış, güç ilişkileri, ailevi sorumluluklar, bazı biyolojik ve psikolojik unsurlar kadın yöneticiler için sorun oluşturabilmektedir.

Günümüzde erkek egemen bir toplumun varlığı hüküm sürmesi kadınların yönetim kadrolarına gelmeleri önündeki engeller arasında görülmektedir. Son yıllarda, kadının toplumsal statüsünde görülen yükselişe rağmen, hala kadın ve erkek arasında eşitsizliğin devam ettiği görülmektedir. Bu nedenle birçok kadın yönetim görevlerine talip olmamaktadır. Yapılan araştırmalar, kadınların üst yönetimde yer alamayışlarını şu sebeplere bağlamaktadırlar (Köroğlu, 2006):

1. Kadınlar çocuk yapmak için kariyerlerini yavaşlatmakta ya da durdurmaktadırlar. Bu da onların üst yönetime ulaşmalarını engellemektedir.

2. Kadınlar mühendislik, işletme, liderlik becerilerine yeterince sahip olmadıkları gerekçe gösterilerek üst yönetime hazır olmadıklarını düşünmektedirler.

3. Kadınlar işteki ve ailedeki rollerini dengelemek isterler. Evlilik ve çocuk, kadının kendini tümüyle işe vermesini engellemektedir. Bundan dolayı üst yönetim için gerekli zamanı ayıramamaktadırlar.

4. Kadınlar, geleneksel yargılar doğrultusunda insan kaynakları alanında kariyer kadrolarını kendileri belirlemektedir.

5. Kadınlarda, üst yönetici olmak için gereken iş tecrübesi ve otorite yetersizliği vardır.

6. Kadınların yapıları gereği duygusal olmaları, onları yönetme becerisi yönünde yetersiz kılmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, kadın eğitim yöneticilerinin görevleri ile ilgili yaşadıkları sorunları kendilerinin ve görev yaptıkları eğitim kurumundaki personelin görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yapılmıştır. Nitel araştırmalarda insanların doğal ortamlarda davranışlarına ve kendi kelimeleri ile kendi dünyalarını anlatmalarına odaklanılır (Crozby & Bates, 2011).

Araştırmaya ait çalışma grubu, Malatya ve Elazığ illerinde görev yapan okul yöneticileri ve yardımcıları arasından gönüllülük esası dikkate alınarak elde edilmiştir. Toplam 18 kişi ile yüz yüze görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Gerekli literatür taramaları ile birlikte yapılan uzman görüşmeleri sonucu aşağıdaki soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcılara uygulanmıştır:

Yöneticinin kadın olmasında ki;

Dezavantajlar

Kadın olmanın yöneticilik görevini yerine getirmedeki;

Olumlu Etkileri

Olumsuz Etkileri

MEM yöneticilerinin ve çalışanlarının kadın yöneticilere bakış açısı nasıldır?

Kadın yöneticilerin karşılaşmakta oldukları olası sorunlar nelerdir?

Kadın yönetici sayısı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Ataerkil toplumsal kültürden geliyor olmamızın kadın yöneticiler üzerinde etkileri var mıdır? Örneklerle açıklar mısınız?

Yapılan görüşmeler katılımcılardan izinler alınarak ses kaydına alınmıştır. Elde edilen ses kayıtları araştırmacılar tarafından deşifre edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Deşifre edilen formlar arasında eksik ve amaç dışı görünenler çalışma dışında tutulmuştur. Çalışmaya yönelik analizle nitel araştırmalarda kullanılan Nvivo programında yapılmakta olup henüz sonuca ulaşılmamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda yönetim kademelerindeki kadınların durumlarına yönelik yöneticilerin görüşleri elde edilecektir. Bu kapsamda kadınların yönetici olmasının avantaj ve dezavantajları, kadın yönetici oluşun olumlu ve olumsuz etkileri, MEM yöneticilerinin ve çalışanlarının kadın yöneticilere bakış açısı, kadın yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar, kadın sayısı hakkındaki düşünceler ve ataerkil toplum yapısının kadın yöneticiler üzerindeki etkileri incelenecektir. Bu kapsamda sadece kadın değil erkek yöneticilerden de görüş alınmıştır.

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, toplumsal değer yargıları, ataerkil toplum yapısı, kadınların anne rolüne sahip olmaları önemli engeller arasında yer aldığı görülmektedir. Bu kapsamda kadın–erkek eşitliği dikkate alınarak aile içindeki kadın ve erkek sorumluluklarının paylaşılması yönünde önerilere yer verilebilir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim Yönetimi, Kadın Yönetici

Kaynakça

Ağdelen, B. ve Ağdelen, Z. (2006). *"İlköğretim Okullarında Yönetim Süreçlerinin İşleyişine İlişkin Olarak Öğretmen Algılarının Analizi"*, International Conference On Problems And Success Factors in Busines; Perspektives From Emergini Markets and Transition Economic III, Bishkek, Kırgızistan.

Crozby, P. & Bates, S. (2011). Methods in Behavioral Research (11. Press). Newyork: McGraw-Hill.

Çalık, T. (2003). "*Yönetimde Problem Çözme Teknikleri*", Ankara: Nobel Yayınları.

Köse, A., & Uzun, M. (2017). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kadın Yönetici Olmak: Sorunlar ve Eğilimler. Mersin University Journal of the Faculty of Education, 13(3).

Negiz, N., & Yemen, A. (2011). Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: Yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2011 (24).

Taymaz, H. (2003). "*Okul Yönetimi*", Ankara: Pegem Yayınları.

TÜSİAD, (2000). "*Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş*", İstanbul: Lebib Yalkın Yayınları.

(17927) Kadın Okul Yöneticilerinin Kariyer Oluşumunda Yaşadıkları Bariyerler

BİLGEN KIRAL
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Kadının çalışma hayatına girmesiyle birlikte yönetim kademelerinde erkeklerle birlikte görev almasının önünü de açılmıştır. Önceleri sadece ev kadını görevini üstlenen kadınların, son yıllarda valilik, kaymakamlık, dekanlık, rektörlük, kurum müdürlüğü, okul müdür ve müdür yardımcılığı gibi görevler de üstlendikleri görülmektedir. Kariyer, Türk Dil Kurumu (2018) sözlüğünde *"bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık"* ; Oxford Sözlüğünde (2018) bir kişinin hayatındaki ilerleme fırsatları ve hayatının önemli bir bölümünü kaplayan dönem olarak geçmektedir. Baruch (2006) ise kariyeri bireyin iş hayatındaki hiyerarşik merdivende yükselmesi, yüksek kazanım ve statü kazanması şeklinde tanımlamaktadır. Kadınlar da diğer bireyler gibi kariyer oluştururken bir takım yollar izlemekte, ne yapmak istediği, kim olduğu, hayalleri, beklentileri, umutları, korkuları, heyecanları, bazen güvensizlikleri ve hayal kırıklıkları (Goffman, 1959; Baruch, 2004; Baruch ve Rosenstein, 1992) olabilmektedir.

Kadınlar kariyer oluştururken bir takım engellerle karşılaşmaktadırlar. Bu engeller (1) Cam tavan, (2) Çift kariyerli eşler (3) Çift kariyerlilik, (4) Ay ışığı sorunu, (5) Kariyer platosu, (6) Beceri eksikliği (7) Gözden düşme, (8) İşten çıkarılma, (9) Stres ve tükenmişlik şeklinde sıralanabilir. Buna göre *(1) Cam tavan*, kadınların örgütlerde yükselmelerini engelleyen duvarlar, bariyerler olarak adlandırılmaktadır (Werner ve Desimone, 2006; Okakın, 2009). *(2) Çift kariyerli eşler,* her iki çalışan eşin kariyer yapmak için uğraşması (Aytaç, 2000; Şimşek ve Öge, 2009; Güney, 2015) sonucu kadın eşin geri planda kalmasıdır. *(3) Çift kariyerlilik*, kişinin farklı alanlarda uzmanlaşması sonucu tek bir alanda ilerleyememesidir (Dündar, 2009). *(4) Ay ışığı sorunu,* bir kişinin ekonomik yetersizlikleri sebebi ile veya kendini geliştirmek, tecrübe kazanmak ya da farklı sebeplerden ötürü aynı anda farklı işlerde çalışıyor olmasıdır (Budak, 2008). *(5) Kariyer platosu,* kişi kariyerinde terfi edememe, terfi imkânının azalması ya da olmaması gibi nedenlerle kariyerinde duraklama yaşadığı dönemleri ifade etmektedir (Okakın, 2009). *(6) Beceri eksikliği,* kişinin zamanla bir takım sebeplerden ötürü beceri ve yeteneklerini kaybetmesi, teknolojiye uyum sağlayamamasıdır (Güney, 2015). *(7) Gözden düşme,* kişinin yükselmeyi beklerken, bazı nedenlerden ötürü alt kademeye veya orta kademeye indirilmesidir (Bayraktaroğlu, 2008). *(8) İşten çıkarılma,* bireyin isteği dışında, iş yerinin kapanması, performansının düşük bulunması, sistem değişikliği yapılması, örgütün küçülmesi gibi nedenlerden ötürü işinden ayrılmak zorunda kalmasıdır (Tunçer, 2012). *(9) Stres ve tükenmişlik,* ekonomik bunalım, ölüm, hastalık, boşanma, yetersiz ücret ve terfi vb. gibi nedenlerle yaşanan stres ve tükenmişlik sebebi ile bireyin kariyer yapamaması ya da ara vermesidir (Bayraktaroğlu, 2008).

Sayılan bu engellere örgütlerde çok sık yaşanan mobinge yenilme de eklenebilir (Tüzel, 2014). Bir diğer sınıflama ise içsel ve dışsal sınıflamadır (Wentling ve Thomas, 2007; Palmer ve Hyman, 1993). Görüldüğü gibi kadın çalışanların ve kadın yöneticilerin diğer bireylerden daha fazla engelle karşılaştığı görülmektedir.

Yapılan bu çalışmada kadın yöneticilerin kariyer öncesinde, kariyer yapma esnasında ve yöneticilik kariyerleri sırasında yaşadıkları bariyerleri, engelleri ortaya çıkararak kadınların yönetim faaliyetlerine daha çok katılmaları için bilimsel anlamda onlara katkı sağlamak amaçlanmıştır. Buradan yola çıkarak araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir.

Kadın yöneticilerin kariyer yapma sebepleri nelerdir?

Kadın yöneticilerin kariyer öncesinde kariyer yapma isteğini olumsuz etkileyen bariyerler nelerdir?

Kadın yöneticilerin kariyerleri sırasında yaşadıkları zorluklar ve bariyerler nelerdir?

Kadın yöneticilerin kariyer bariyerlerini aşarken kullandıkları yöntem, teknik ve stratejiler nelerdir?

Kadın yöneticilerin, yöneticilik işini kadın öğretmenlere önerme durumu nedir?

Araştırma Yöntemi

Çalışmada, derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla nitel yaklaşım benimsenmiş olup (Patton, 2014), fenomenoloji çalışmasıdır. Buna göre, katılımcıların görüşleri onların gündelik deneyimleri, yaşamları doğrultusunda incelenmiştir (Saban ve Ersoy, 2016). Bu çalışmada kadın yöneticilerin yöneticilik öncesinde ve yöneticilik kariyerleri esnasında var olan bariyerler analiz edilerek, açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Yin, 2011).

Araştırma 2017-2018 akademik yılında Aydın ilinde görevli, ilkokul, ortaokul ve liselerde yöneticilik yapan kadın yöneticilerle yürütülmüştür. Öncelikle çalışma grubu oluşturulmadan önce resmi kanallarla Aydın ilinde görevli yönetici sayıları Aydın il Milli Eğitim Müdürlüğünden istenerek Aydın ilindeki kadın yöneticilerin istatistikleri incelenmiş, görüşmek için gönüllü olan yöneticilerle amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle gönüllü 5 ilkokul, 5 ortaokul ve 5 lise yöneticisi seçilerek araştırma süreci başlamıştır. Yöneticilerle görüşmeden önce alan yazın taranmış ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Form alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşüyle son halini aldıktan sonra, bir kadın okul yöneticisi ile pilot görüşme yapılarak forma nihai şekli verilmiştir. Araştırmada geçerliği sağlamak için üçgenleme denilen stratejiden yararlanılmıştır (Creswell, 2016; Merriam, 2013; Patton, 2014). Analizci üçgenlemesi, katılımcı görüşlerinin teyit ettirilmesi ve katılımcı görüşlerinin doğrudan alıntılarla kullanılması yöntemlerine yer verilmiştir.

Araştırmada katılımcıların görüşleri ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, ardından bilgisayar ortamına aktarılmış ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir (Mason, 2002; Patton, 2014; Rubin ve Rubin, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmada güvenirliği hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) formülünden yararlanılmıştır. Ayrıca katılımcıların kimliğinin gizliliğini sağlamak için çalışmaya katılan kadın yöneticilerin her birine farklı kodlar verilerek, araştırmadaki etik unsurlara dikkat edilmiştir.

Kadının çalışma hayatına girmesiyle birlikte yönetim kademelerinde erkeklerle birlikte görev almasının önünü de açılmıştır. Önceleri sadece kadın olarak ev işleri, çocuk bakımı gibi eve yönelik sorumlulukları üstlenen kadınların, son yıllarda bu sorumluluklarının yanı sıra valilik, kaymakamlık, dekanlık, rektörlük, kurum müdürlüğü veya okul müdür ve müdür yardımcılığı gibi görevler de üstlendiği görülmektedir. Kısacası kadınlar kariyer planlamakta ve bunu uygulamaya dökmektedirler. Kariyer, Türk Dil Kurumu (2018) sözlüğünde *"bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık"* olarak tanımlanırken; Oxford Sözlüğünde (2018) bir kişinin hayatındaki ilerleme fırsatları ve hayatının önemli bir bölümünü kaplayan dönem olarak geçmektedir. Baruch (2006) ise kariyeri bireyin iş hayatındaki hiyerarşik merdivende yükselmesi, yüksek kazanım ve statü kazanması şeklinde tanımlamaktadır. Kadınlar da diğer bireyler gibi kariyer oluştururken bir takım yollar izlemekte, ne yapmak istediği, kim olduğu, hayalleri, beklentileri, umutları, korkuları, heyecanları, bazen güvensizlikleri ve hayal kırıklıkları (Goffman, 1959; Baruch, 2004; Baruch ve Rosenstein, 1992) olabilmektedir.

Kadınlar kariyer oluştururken bir takım engellerle karşılaşmaktadırlar. Bu engeller (1) Cam tavan, (2) Çift kariyerli eşler (3) Çift kariyerlilik, (4) Ay ışığı sorunu, (5) Kariyer platosu, (6) Beceri eksikliği (7) Gözden düşme, (8) İşten çıkarılma, (9) Stres ve tükenmişlik şeklinde sıralanabilir. Buna göre *(1) Cam tavan*, kadınların örgütlerde yükselmelerini engelleyen duvarlar, bariyerler olarak adlandırılmaktadır (Werner ve Desimone, 2006; Okakın, 2009). *(2) Çift kariyerli eşler,* her iki çalışan eşin kariyer yapmak için uğraşması (Aytaç, 2000; Şimşek ve Öge, 2009; Güney, 2015) sonucu kadın eşin geri planda kalmasıdır. *(3) Çift kariyerlilik*, kişinin farklı alanlarda uzmanlaşması sonucu tek bir alanda ilerleyememesidir (Dündar, 2009; Güney, 2015). *(4) Ay ışığı sorunu,*bir kişinin ekonomik yetersizlikleri sebebi ile veya kendini geliştirmek, tecrübe kazanmak ya da farklı sebeplerden ötürü aynı anda farklı işlerde çalışıyor olmasıdır (Budak, 2008; Güney, 2015). *(5) Kariyer platosu,* kişi kariyerinde terfi edememe, terfi imkânının azalması ya da olmaması gibi nedenlerle kariyerinde duraklama yaşadığı dönemleri ifade etmektedir (Okakın, 2009; Güney, 2015). *(6) Beceri eksikliği,* kişinin zamanla bir takım sebeplerden ötürü beceri ve yeteneklerini kaybetmesi, teknolojiye uyum sağlayamamasıdır (Güney, 2015). *(7) Gözden düşme,* kişinin yükselmeyi beklerken, bazı nedenlerden ötürü alt kademeye veya orta kademeye indirilmesidir (Bayraktaroğlu, 2008). *(8) İşten çıkarılma,* bireyin isteği dışında, iş yerinin kapanması, performansının düşük bulunması, sistem değişikliği yapılması, örgütün küçülmesi gibi nedenlerden ötürü işinden ayrılmak zorunda kalmasıdır (Tunçer, 2012). *(9) Stres ve tükenmişlik,* ekonomik bunalım, ölüm, hastalık, boşanma, yetersiz ücret ve terfi vb. gibi nedenlerle yaşanan stres ve tükenmişlik sebebi ile bireyin kariyer yapamaması ya da ara vermesidir (Bayraktaroğlu, 2008; Tunçer, 2012).

Sayılan bu engellere örgütlerde çok sık yaşanan mobinge yenilme de eklenebilir. Kadının iş hayatında, iş yerinde psikolojik olarak şiddete uğraması, kadının buna dayanamamaması mobingdir (Tüzel, 2014). Bu engeller incelendiğinde aslında bireysel, örgütsel ve toplumsal engeller olarak da sınıflanabilir. Bir diğer sınıflama ise içsel ve dışsal sınıflamadır (Wentling ve Thomas, 2007; Palmer ve Hyman, 1993). Görüldüğü gibi kadın-erkek tüm bireylerce kariyer öncesinde ve sırasında bir takım zorluklar ve bariyerler olmasına karşın, kadın çalışanların ve kadın yöneticilerin diğer bireylerden daha fazla engelle karşılaştığı görülmektedir.

Yapılan bu çalışmada kadın yöneticilerin kariyer öncesinde, kariyer yapma esnasında ve yöneticilik kariyerleri sırasında yaşadıkları bariyerleri, engelleri ortaya çıkararak kadınların yönetim faaliyetlerine daha çok katılmaları için bilimsel anlamda onlara katkı sağlamak amaçlanmıştır. Buradan yola çıkarak araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir.

Kadın yöneticilerin kariyer yapma (yönetici olma) sebepleri nelerdir?

Kadın yöneticilerin kariyer öncesinde kariyer yapma isteğini olumsuz etkileyen bariyerler nelerdir?

Kadın yöneticilerin kariyerleri sırasında yaşadıkları zorluklar ve bariyerler nelerdir?

Kadın yöneticilerin kariyer bariyerlerini aşarken kullandıkları yöntem, teknik ve stratejiler nelerdir?

Kadın yöneticilerin, yöneticilik işini kadın öğretmenlere önerme durumu nedir?

Çalışmada, derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla nitel yaklaşım benimsenmiş olup (Patton, 2014), fenomenoloji çalışmasıdır. Buna göre, katılımcıların görüşleri onların gündelik deneyimleri, yaşamları doğrultusunda incelenmiştir (Saban ve Ersoy, 2016). Bu çalışmada kadın yöneticilerin yöneticilik öncesinde ve yöneticilik kariyerleri esnasında var olan bariyerler analiz edilerek, açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Yin, 2011).

Araştırma 2017-2018 akademik yılında Aydın ilinde görevli, ilkokul, ortaokul ve liselerde yöneticilik yapan kadın yöneticilerle yürütülmüştür. Öncelikle çalışma grubu oluşturulmadan önce resmi kanallarla Aydın ilinde görevli yönetici sayıları Aydın il Milli Eğitim Müdürlüğünden istenerek Aydın ilindeki kadın yöneticilerin istatistikleri incelenmiş, görüşmek için gönüllü olan yöneticilerle amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle gönüllü 5 ilkokul, 5 ortaokul ve 5 lise yöneticisi seçilerek araştırma süreci başlamıştır. Yöneticilerle görüşmeden önce alan yazın taranmış ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Form alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşüyle son halini aldıktan sonra, bir kadın okul yöneticisi ile pilot görüşme yapılarak forma nihai şekli verilmiştir. Araştırmada geçerliği sağlamak için üçgenleme denilen stratejiden yararlanılmıştır (Creswell, 2016; Merriam, 2013; Patton, 2014). Analizci üçgenlemesi, katılımcı görüşlerinin teyit ettirilmesi ve katılımcı görüşlerinin doğrudan alıntılarla kullanılması yöntemlerine yer verilmiştir.

Araştırmada katılımcıların görüşleri ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, ardından bilgisayar ortamına aktarılmış ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir (Mason, 2002; Patton, 2014; Rubin ve Rubin, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmada güvenirliği hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) formülünden yararlanılmıştır. Ayrıca katılımcıların kimliğinin gizliliğini sağlamak için çalışmaya katılan kadın yöneticilerin her birine farklı kodlar verilerek, araştırmadaki etik unsurlara dikkat edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde katılımcıların görüşlerine göre kadın yöneticilerin, yönetici olmadan önce bir takım kariyer bariyerleri ile karşılaştığı sonucuna varılmıştır. Kadınların yönetici olmadan önceki yaşadıkları kariyer bariyerleri bireysel, toplumsal, örgütsel ve ailesel bariyerler olarak kategorilere ayrılmıştır. Kadın yöneticiler kariyer bariyerlerini aşmak için aile ve arkadaşlarından destek alma, başkalarını örnek alma ve kendilerine güvenme, psikolojik destek alma gibi yöntem ve tekniklere başvurduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca kadın yöneticilerin tümü yöneticilik kariyeri tecrübesini tüm kadın öğretmenlere tavsiye etmekte, yöneticiliğin sadece erkek işi olmadığını, kadın yöneticilerin de erkekler gibi özverili çalışabileceğini ve başarılı olabileceğini ifade etmişlerdir. Yöneticilik konusunda çekimser davranan kadın öğretmenlere kadın okul yöneticileri tarafından yöneticilik kariyeri ve kariyer bariyerlerini aşmaya yönelik, yöntem, teknik ve stratejilerin anlatımını da içeren seminerler verilebilir. Aynı araştırma tüm kadın yöneticilerle nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde katılımcıların görüşlerine göre kadın yöneticilerin, yönetici olmadan önce bir takım kariyer bariyerleri ile karşılaştığı sonucuna varılmıştır. Kadınların yönetici olmadan önceki yaşadıkları kariyer bariyerleri bireysel, toplumsal, örgütsel ve ailesel bariyerler olarak kategorilere ayrılmıştır. Kadın yöneticiler kariyer bariyerlerini aşmak için aile ve arkadaşlarından destek alma, başkalarını örnek alma ve kendilerine güvenme, psikolojik destek alma gibi yöntem ve tekniklere başvurduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca kadın yöneticilerin tümü yöneticilik kariyeri tecrübesini tüm kadın öğretmenlere tavsiye etmekte, yöneticiliğin sadece erkek işi olmadığını, kadın yöneticilerin de erkekler gibi özverili çalışabileceğini ve başarılı olabileceğini ifade etmişlerdir. Yöneticilik konusunda çekimser davranan kadın öğretmenlere kadın okul yöneticileri tarafından yöneticilik kariyeri ve kariyer bariyerlerini aşmaya yönelik, yöntem, teknik ve stratejilerin anlatımını da içeren seminerler verilebilir. Aynı araştırma tüm kadın yöneticilerle nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılabilir.

Anahtar Kelimeler : kadın okul yöneticisi, bariyer , zorluk

Kaynakça

Aytaç, S. (2000). Çalışma yaşamında çift kariyerli eşler. *Mess Mercek Dergisi.* 5 (18), 45- 52

Baruch, Y. (2006). Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints. *Human Resource Management Review.* 16, 125–138.

Baruch, Y. (2004). *Managing careers, theory and practice.* Glasgow: Bell&Bain Limited Baruch, Y. & Rosenstein, E. (1992). Career planning and managing in high tech organizations. *International Journal of Human Resource Management.* 3(3), 477–496.

Bayraktaroğlu, S. (2008). *İnsan Kaynakları Yönetimi.* Adapazarı: Sakarya Yayınları.

Budak, G. (2008). *Yetkinliğe Dayalı İnsan Kaynakları Yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni.* M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Dündar, G. (2009). *Kariyer Geliştirme. İnsan Kaynakları Yönetimi.* İstanbul: Beta Yayınları.

Goffman, E. (1959). The moral career of the mental patient. *Journal Psychiatry Interpersonal and Biological Processes.* 22, 123-142.

Güney, S. (2015). *İnsan Kaynakları Yönetimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Mason J. (2002). *Qualitative researching.* London: Sage.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin bir Rehber.* S. Turan (Ed.). Ankara: Nobel.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis.* Thousand Oaks, Sage

Oxford Sözlük. (2018). https://www.oxforddictionaries.com/

Okakın, N. (2009). *Çalışma Yaşamında İnsan Kaynakları Yönetimi.* İstanbul: Beta Yayınları

Palmer, M ve Hyman, B. (1993). *Yönetimde kadınlar.* (Çev. Vedat Üner). İstanbul: Rota Yayın.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri.* M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.). Ankara: Pegem Akademi

Rubin, H. & Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri.* Ankara: Anı.

Şimşek, M.Ş. ve Öge, H.S. (2009). *İnsan Kaynakları Yönetimi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Tunçer, P. (2012). Değişen insan kaynakları yönetimi anlayışında kariyer yönetimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 31(1), 203-233.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2018). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts.

Tüzel, E. (2014). *Eğitim Örgütlerinde Kadın Yöneticilerin Kariyer Engellerinin İncelenmesi (Ankara İli Örneği).* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Wentling, R. M. ve Thomas, S. (2007). The career development of women executives in information technology. *Journal of Informational Technology Management.* 18(1), 33-48.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Werner, J. M. ve DeSimone, R. L. (2006). *Human resource development.* USA: Thomson South-Western.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish.* New york: The Guilford Press

(17961) Okullarda Seçmeli Ders Uygulasını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi

HASAN BASRİ MEMDUHOĞLU **YUSUF İPEK**
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ MEB

ÖZET

Problem Durumu

Hayatın her alanında yaşanan hızlı değişim, eğitim sistemini de değişime zorlamaktadır. Bu zorlamalar sonucu eğitim uygulamaları, önceki dönemlerle karşılaştırıldığında daha öğrenci merkezli bir anlayışla yürütülmeye başlanmıştır. Eğitim süreçlerine öğrenci, veli ve öğretmen katılımının sağlıklı bir biçimde hayata geçirilmesi durumunda eğitim paydaşlarının eğitime katılımını artıracaktır. Eğitim paydaşlarının katılımı ile birlikte eğitimle duygusal bağları güçlenmiş olacaktır. Bu yönüyle de eğitim süreçlerine istekli katılım sağlanabildiği oranda eğitim paydaşlarının gözünde eğitim daha cazip olacaktır.

Ülkemizde de zaman zaman, eğitim sisteminde düzenlemeler yapılmaktadır. Bu düzenlemelerden biri de 2012 yılında kabul edilen 6287 sayılı Kanundur. Bu kanunla yapılan değişimlerden biri 4+4+4 modeliyle hayata geçirilen kesintili zorunlu on iki yıllık eğitim modelidir. Bu düzenlemeyle birlikte 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim getirilmiş, 12 yıllık süre üç kademeye ayrılmıştır. 6287 sayılı Kanunla yapılan düzenlemeler seçmeli derslere ilişkin düzenlemeleri beraberinde getirmiştir. Seçmeli derslerin yelpazesi genişletilmiş, ortaokul düzeyinde seçmeli ders sayısı artırılmıştır.

Kesintili 12 yıllık zorunlu eğitim düzenlemesinin en önemli amaçlarından birinin değişik kademelerde oluşturulacak seçmeli derslerle eğitimden beklentilerin, sosyal ve kültürel taleplerin karşılanması olduğu belirtilmektedir (MEB, 2012a). Bu amaca uygun olarak ortaokullarda derslerin seçmeli ve zorunlu dersler olarak düzenlendiği görülmektedir. Zorunlu dersler öğrencilerin okullarından mezun olmaları için gereken dersler iken seçmeli dersler ise öğrencilerin farklı ders grupları içinden seçebilecekleri derslerdir. Seçmeli dersler velilerin resmi dilekçeyle çocuklarının almasını istedikleri derslerin listesi ile okullara başvurması yoluyla öğrencilere okutulmaktadır.

Seçmeli derslerin dünyada iki ayrı uygulama şeklinin olduğu gözlenmektedir. Bunlardan birincisi dil, tarih ve din gibi bazı tartışmalı alanlarda kullanılmasıdır. Seçmeli derslerin İkinci uygulama şekli ise öğrencilerin istidatlarını ve ilgilerini geliştirici ve ortaya çıkarılmasında kullanılmaktadır. Türkiye'de ise seçmeli dersler yoluyla farklı ilgi, ihtiyaç ve yeteneklere sahip öğrencilere programlarda farklı ders seçenekleri sunulmaktadır. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu İlköğretim Kurumları (ilkokul ve ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesini 2012-2013 öğretim yılında başlamak ve aşamalı olarak uygulanmak üzere yeniden düzenlemiştir. Düzenlemede yapılan son değişiklikle birlikte ilköğretim kurumlarında (ortaokul kademesinde) 6 saati seçmeli, 29 saati zorunlu olmak üzere toplam 35 saat haftalık ders yükü oluşmuştur. Seçmeli ders saatlerinde okutulmak üzere; Din Ahlak ve Değerler, Dil ve Anlatım, Yabancı Dil, Fen Bilimleri ve Matematik, Sanat ve Spor İle Sosyal Bilimler olmak üzere 6 grupta 21 farklı seçmeli ders belirlenmiştir.

Seçmeli dersler, uygulandıkları eğitim sistemlerini demokratikleştirme yönünde önemli işlevlere sahiplerdir. Seçmeli dersler, öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda geliştirmesine olanak verme, bireylerin kendini gerçekleştirmesine ve istekleri doğrultusunda gelişimine imkân sunan uygulamaları kapsar. Seçmeli dersler bu yanıyla, aynı ilgi ve yeteneğe sahip bireylerin, benzer ihtiyaçlara bağlı olarak aynı sınıfta toplanmalarına olanak sağlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, tarama modelindedir. Tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi sınırlarında yer alan Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir İlçelerindeki kamu ortaokullarında görev yapan 3540 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemde oranlı tabakalı örnekleme tekniği kullanılarak Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi sınırlarında yer alan Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir İlçelerindeki İli'nde yer alan ortaokullarda görev yapan 280 branş öğretmeninden oluşmaktadır.

Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi

Öğretmenlerin görüşlerine göre ortaokullarda seçmeli ders uygulamasının değerlendirilmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir ölçme araçlarını geliştirmek amacıyla birinci aşamada literatür kapsamlı olarak incelenmiş ve elde edilen kuramsal bilgilerin ışığında 70 maddeden oluşan bir ölçek taslağı oluşturulmuştur. Daha sonra bu taslak araç, eğitim bilimleri, araştırma yöntemleri ve istatistik alanlarında uzman 8 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda söz konusu ölçeğin madde sayısı, tekrarların ve benzer ifadelerin çıkarılması ile 60 maddeye indirgenerek

uygulamaya hazır hale getirilmiş ve "Okullarda Seçmeli Ders Uygulamasının Değerlendirilmesi Ölçeği" olarak adlandırılmıştır.

"Okullarda Seçmeli Ders Uygulamasının Değerlendirilmesi Ölçeği", geçerlik ve güvenirliğini belirlemek üzere Diyarbakır İli'nde yer alan ortaokullarda görev yapan 280 branş öğretmenine uygulama yapılmıştır.

Örneklem sayısının faktör analizi için uygunluğunu belirlemek için KMO ve Barlett küresellik testi yapılmıştır.

KMO değerinin uygun olduğunun görülmesinin ardından, ölçeklerin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi olan temel bileşenler analiz yöntemi esas olarak alınmıştır. Ölçeğin güvenirliği için de iç tutarlılık katsayısını elde etmeyi hedefleyen Cronbach alfa değeri ölçüt olarak değerlendirilmiştir.

Türkiye'de ise seçmeli dersler yoluyla farklı ilgi, ihtiyaç ve yeteneklere sahip öğrencilere programlarda farklı ders seçenekleri sunulmaktadır. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu İlköğretim Kurumları (ilkokul ve ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesini 2012-2013 öğretim yılında başlamak ve aşamalı olarak uygulanmak üzere yeniden düzenlemiştir. Düzenlemede yapılan son değişiklikle birlikte ilköğretim kurumlarında (ortaokul kademesinde) 6 saati seçmeli, 29 saati zorunlu olmak üzere toplam 35 saat haftalık ders yükü oluşmuştur. Seçmeli ders saatlerinde okutulmak üzere; Din Ahlak ve Değerler, Dil ve Anlatım, Yabancı Dil, Fen Bilimleri ve Matematik, Sanat ve Spor İle Sosyal Bilimler olmak üzere 6 grupta 21 farklı seçmeli ders belirlenmiştir.

Üç faktörlü olarak saptanan okullarda seçmeli ders uygulamasının değerlendirilmesi ölçeği her bir alt faktörü için güvenirliğin bir göstergesi olarak alfa iç tutarlık katsayısı ve bu çerçevede madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Faktörlerde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları birinci faktörde .639 ile .843; ikinci faktörde .686 ile .795 ve üçüncü faktörde .665 ile .821 arasında değişmektedir. Elde edilen değerlere göre ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte oldukları değerlendirilmiştir.

Tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen üç faktörlü bir yapının iyi bir modele sahip olduğu savunulabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçekte yer alan maddeler birbirinden bağımsız 3 faktörde toplanmıştır. Analiz sonucunda birinci faktör 21, ikinci faktör 12 ve üçüncü faktör 5 maddeden oluşmuştur.

Okullarda seçmeli ders uygulamasının değerlendirilmesine dönük olarak geliştirilen ölçeğe ilişkin olarak elde edilen açıklanan varyans (Cronbach alfa) değeri; birinci faktörde % 36,049; ikinci faktörde % 25,353 ve üçüncü faktörde % 13,487 olduğu görülmüştür. Her üç faktörün açıkladığı toplam varyans ise % 74,889 olarak belirlenmiştir. Birinci faktör için hesaplanan alfa katsayısı .964 iken, aynı katsayı ikinci faktör için .917 ve üçüncü faktör için .983 olarak belirlenmiştir. Toplam alfa güvenirlik katsayısı ise. 986 olarak bulunmuştur.

Okullarda seçmeli ders uygulamasının değerlendirilmesi Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model, doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, uyum değerleri RMSEA için; 0.089, NFI için 0.97; NNFI için 0.98; PNFI için 0,92; CFI için, 0.98; IFI için 0.98; RFI için; 0.97 ve RMR için ise 0.068, $c^2/sd=2,92$ olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Seçmeli Dersler, Seçmeli Ders Uygulaması, Eğitimin Demokratikleşmesi Bağlamında Seçmeli Dersler

Kaynakça

MEB (2008). *Seçmeli derslerin seçim kriterlerinin değerlendirilmesi araştırması*, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara.

MEB (2012a). *12 yıl zorunlu eğitim sorular-cevaplar*. [Çevrim-içi:http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf] Erişim tarihi: 16 Kasım 2017.

MEB (2012b). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi* http://meb.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

MEB (2017). Haftalık ders çizelgeleri. [Çevrim-içi: *https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik -ders-cizelgeleri/kategori/7] E*rişim tarihi: 16 Kasım 2017.

MEB (1974). IX. Milli Eğitim Şurası.[Çevrim-içi: *https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_ dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf*], Erişim tarihi: 16 Kasım 2017.

MEB (1991). *XVI. Milli Eğitim Şurası*.[Çevrim-içi: *https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_ dosyalar/2017_09/29165513_16_sura.pdf*], Erişim tarihi: 16 Kasım 2017.

MEB (2006). On Yedinci Milli Eğitim Şurası. [Çevrim-içi: *https://ttkb. meb.gov.tr/meb_ iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf],* Erişim tarihi: 16 Kasım 2017.

Memduhoğlu, H. B. ve Mazlum M. M. (2013). Seçmeli ders uygulamasının sosyal ve pedagojik temelleri ve yansımaları. *Kesintili Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu,* 24-25 Haziran 2013, Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Merey, Z. (2013). Temel hak ve özgürlükler bağlamında seçmeli ders ve çocuk hakları. *Kesintili Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu,* 24-25 Haziran 2013, Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Resmi Gazete (2012). İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. [Çevrim-içi: *http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler /2012/04/20120411-8.htm],* Erişim tarihi: 16 Kasım 2017.

Tanhan, F. (2013). Psikolojik danışma ve rehberlik bağlamında seçmeli ders uygulamalarına ilişkin bir değerlendirme: öğrenci merkezli eğitim. *Kesintili Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu,* 24-25 Haziran 2013, Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Tanhan, F., Aslan N. (2013). *Kesintili Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu,* 24-25 Haziran 2013, Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Tanrıverdi, S., Kardaş F. (2013). Öğretmenlerin, idarecilerin ve okul psikolojik danışmanlarının ortaokullarda seçmeli ders sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Van ili örneği. *Kesintili Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu,* 24-25 Haziran 2013, Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Taş, B. S. (2004). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar "seçmeli ders programlarının" öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*, Çukurova Üniversitesi: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

(17968) School Headteachers' Typology According to Their Attitudes Towards Discipline

ŞAKİR ÇINKIR
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

GÜL KURUM
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SEVGİ YILDIZ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

The pimary aim of school management can be said to provide professional leadership, which ensures high qualiity and effective education for all students. For more effective schools, headteachers are expected to implement proper discipline practices across the school (Knoff, 2009,9). For his reason, discipline can be regarded as one of the major components of effective schooling . While the discipline practices at school affect the learning-teaching process, a range of factors including school climate, culture, headteachers' leadership styles and teachers' classroom management methods can impact on discipline practices. It is generally thought that discipline only comes into play when students behave badly. According to Bent and McCann (1960) discipline has been generally used to control students' behaviours since the 1940s. Although it is the school headteacher who is responsible for maintaining discipline at school, it is the teacher who is responsible to maintain it at classroom level. However, school management can face discipline problems in an other sense entirely resulting from staff issues and must respond in a different manner.

Discipline has negative connotations like sanction or punishment, yet it can be defined in different ways. In educational organizations, it means educating individuals in order to get them to acquire self-control (Başaran & Çınkır, 2013, p. 393). School discipline aims to create positive school climate, develop appropriate and consistent student behaviours and ensure fairness, equity and continuous improvement (USA Education Department, 2015). For this reason only teachers or school headteachers cannot be responsible for discipline practices. School discipline practices must be a team effort (Rosen, 2005) not individual responsibility. State, local policy makers as well as other stake holders should take part in creating regulations of school discipline. Disciplinary practice should not undermine the sense of justice of employees. Discipline has a significant effect on productivity and job satisfaction.Therefore, developing whole school discipline requires a collaboration among school community.

Teachers and headteachers have their own views and attitudes towards disciplinary problems in the schools. The discipline procedure in the school may have positive and negative effect on teachers and their performance. . Başaran and Çınkır (2013) have adapted teachers' attitudes towards discipline practices as vindictive, retributive, deterrent, remedial, substition to headteachers' discipline practices towards teachers. Because there is always conflict between teachers and school headteachers (Baeder, 2012). The conflict with teachers may sometimes stem from the principal's relationship with teachers in general such situations as being late to work, low academic achievement, problems based on teacher-parent relations, often asking for permission (Erdemli, 2015). In Turkey as a civil servant, teachers are tied to 657 Civil Servants Law and the regulations, depending on their level of school (primary/post primary). When the teachers behave in a way that is against law or regulations or school rules, it is headteacher, who enforces the law or regulations. The practices (warning, reprobation or dismissal) may be affected by the headteachers' attitudes towards teachers. In this context the purpose of this study is to identify teachers' perceptions about school headteachers' typology based on their school discipline practices towards teachers. In accordance with this purpose, the following questions will be answered.

1. What are the typologies of school headteachers according to their discipline practices towards teachers?

2. Are there any statistically significant differences among teachers' perceptions about school headteachers' typology based on their school discipline practices according to variables including working experience, level of school, whether being a member of school discipline board?

Araştırma Yöntemi

Research Model

This is a descriptive survey. The study consists of two parts. In the first part a valid and reliable scale titled "Typology of School Headteachers' Attitudes Towards Discipline Practices" will be designed and developed. In the second part, the perceptions of teachers will be investigated towards the school headteachers' discipline practices in schools taking into account several variables.

Sample

The research sample will be composed of 300 teachers (100 primary, 100 secondary and 100 high schools) teachers working at public schools in Turkey. In this research, convenience or availability sampling will be used. It is a non-probability

sampling method that depends on data gathered from members of the population, who are conveniently available and volunteer to take part in the study (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Data Collection Tool

"Typology of School Headteachers' Attitudes Towards Discipline Practice Scale" (TSHATDP) will be designed and developed by the researchers. The scale will be composed of two parts. The first part will cover demographic information about the participants. In the second part, items related to school headteachers' attitudes towards discipline Practice in the school will be given. The data will be collected online during the spring term of the 2017-2018 academic year.

Data Analysis

Since the study will investigates the perspectives of teachers on school headteachers' discipline practices the Q methodology will be used in developing the scale. The data gathered by TSHATDP scale will be analysed by using SPSS 22 program. During the analysis, descriptive statistics such as standard deviation, arithmetic mean, percentage, frequency will be used. In order to test whether or not statistically significant differences t-test and ANOVA will be conducted taking into account the result of normality test.

The pimary aim of school management can be said to provide professional leadership, which ensures high qualiity and effective education for all students. For more effective schools, headteachers are expected to implement proper discipline practices across the school (Knoff, 2009,9). For his reason, discipline can be regarded as one of the major components of effective schooling . While the discipline practices at school affect the learning-teaching process, a range of factors including school climate, culture, headteachers' leadership styles and teachers' classroom management methods can impact on discipline practices. It is generally thought that discipline only comes into play when students behave badly. According to Bent and McCann (1960) discipline has been generally used to control students' behaviours since the 1940s. Although it is the school headteacher who is responsible for maintaining discipline at school, it is the teacher who is responsible to maintain it at classroom level. However, school management can face discipline problems in an other sense entirely resulting from staff issues and must respond in a different manner.

Discipline has negative connotations like sanction or punishment, yet it can be defined in different ways. In educational organizations, it means educating individuals in order to get them to acquire self-control (Başaran & Çınkır, 2013, p. 393). School discipline aims to create positive school climate, develop appropriate and consistent student behaviours and ensure fairness, equity and continuous improvement (USA Education Department, 2015). For this reason only teachers or school headteachers cannot be responsible for discipline practices. School discipline practices must be a team effort (Rosen, 2005) not individual responsibility. State, local policy makers as well as other stake holders should take part in creating regulations of school discipline. Disciplinary practice should not undermine the sense of justice of employees. Discipline has a significant effect on productivity and job satisfaction.Therefore, developing whole school discipline requires a collaboration among school community.Therefore, developing whole school discipline requires a collaboration among school community.

Teachers and headteachers have their own views and attitudes towards disciplinary problems in the schools. The discipline procedure in the school may have positive and negative effect on teachers and their performance. . Başaran and Çınkır (2013) have adapted teachers' attitudes towards discipline practices as vindictive, retributive, deterrent, remedial, substition to headteachers' discipline practices towards teachers. Because there is always conflict between teachers and school headteachers (Baeder, 2012). The conflict with teachers may sometimes stem from the principal's relationship with teachers in general such situations as being late to work, low academic achievement, problems based on teacher-parent relations, often asking for permission (Erdemli, 2015). In Turkey as a civil servant, teachers are tied to 657 Civil Servants Law and the regulations, depending on their level of school (primary/post primary). When the teachers behave in a way that is against law or regulations or school rules, it is headteacher, who enforces the law or regulations. The practices (warning, reprobation or dismissal) may be affected by the headteachers' attitudes towards teachers. In this context the purpose of this study is to identify teachers' perceptions about school headteachers' typology based on their school discipline practices towards teachers. In accordance with this purpose, the following questions will be answered.

What are the typologies of school headteachers according to their discipline practices towards teachers?

Are there any statistically significant differences among teachers' perceptions about school headteachers' typology based on their school discipline practices according to variables including working experience, level of school, whether being a member of school discipline board?

Key words: School discipline, teacher, school headteacher

METHOD

Research Model

This is a descriptive survey. The study consists of two parts. In the first part a valid and reliable scale titled "Typology of School Headteachers' Attitudes Towards Discipline Practices" will be designed and developed. In the second part, the

perceptions of teachers will be investigated towards the school headteachers' discipline practices in schools taking into account several variables.

Sample

The research sample will be composed of 300 teachers (100 primary, 100 secondary and 100 high schools) teachers working at public schools in Turkey. In this research, convenience or availability sampling will be used. It is a non-probability sampling method that depends on data gathered from members of the population, who are conveniently available and volunteer to take part in the study (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Data Collection Tool

"Typology of School Headteachers' Attitudes Towards Discipline Practice Scale" (TSHATDP) will be designed and developed by the researchers. The scale will be composed of two parts. The first part will cover demographic information about the participants. In the second part, items related to school headteachers' attitudes towards discipline Practice in the school will be given. The data will be collected online during the spring term of the 2017-2018 academic year.

Data Analysis

Since the study will investigates the perspectives of teachers on school headteachers' discipline practices the Q methodology will be used in developing the scale. The data gathered by TSHATDP scale will be analysed by using SPSS 22 program. During the analysis, descriptive statistics such as standard deviation, arithmetic mean, percentage, frequency will be used. In order to test whether or not statistically significant differences t-test and ANOVA will be conducted taking into account the result of normality test.

Expected outcomes/resutls

Discipline is an important concept, since it can affect school effectiveness, motivation, job satisfaction, trust or justice. While the headteachers try to put the discipline regulations into practice they should be careful. Because any unjustice or strict discipline practice can cause teachers to get low level of motivation, job satisfaction, trust etc. This also affects students' academic achievements negatively. For this reason headteachers' attitudes towards teachers' discipline practice should depend on principles of human relations.

However, it is possible to say that headteachers have strict attitudes towards teachers' discipline practice. In order to determine headteachers' attitudes towards teachers' discipline practices, a valid and reliable scale for "Typology of School Headteachers' Attitudes Towards Discipline Practices" will be developed. From the perspective of teachers, headteachers attitudes may be either "retributive" or "deterrent". The headteachers typology may differ according to research variables.

References

Baeder, J. (2012). Do teachers quit because they hate their principals?. Retrieved 9 January 2015 from http://www.eduleadership.org/do-teachers-quit-because-they-hate-their-principals/

Başaran, İ. E. & Çınkır, Ş. (2013). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi [Turkish education system and school management] (4. Edition). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bent, R. K. & McCain, L. E. (1960). Administration of secondary schools. New York: McGraw-Hill.

Cameron, R. J. (1998). School discipline in the United Kingdom: Promoting classroom behaviour which encourages effectice teaching and learning. School Psychology Review, 27(1), 33-44

Christensen, L. B. Johnson, B. R. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Duman, T., Gelişli, Y. & Çetin, Ş. (2004). Orta öğretim öğrencilerinin, öğretmenlerin sınıfta disiplin sağlama yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 281-292.

Erdemli, Ö. (2015). Teachers' withdrawal behaviors and their relationship with work ethic. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 201-220

Hirschfield, P. J. (2008). Preparing for prison? The criminalization of school discipline in the USA. Theoretical Criminology, 12(1), 79-101.

Knoff, H. M. (2009). Implementing effective school-wide student discipline and behaviour management systems. The USA: Project Achieve Press.

Rosen, L. (2005). *School discipline*. California: Corwin Press.

USA Education Department. (2015). School dıscıplıne guıdance package FAQs. Retrieved 10 January 2015 from http://www2.ed.gov/policy/gen/guid/school-discipline/files/discipline-faq-english.pdf.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Discipline is an important concept, since it can affect school effectiveness, motivation, job satisfaction, trust or justice. While the headteachers try to put the discipline regulations into practice they should be careful. Because any unjustice or strict discipline practice can cause teachers to get low level of motivation, job satisfaction, trust etc. This also affects students' academic achievements negatively. For this reason headteachers' attitudes towards teachers' discipline practice should depend on principles of human relations.

However, it is possible to say that headteachers have strict attitudes towards teachers' discipline practice. In order to determine headteachers' attitudes towards teachers' discipline practices, a valid and reliable scale for "Typology of School Headteachers' Attitudes Towards Discipline Practices" will be developed. From the perspective of teachers, headteachers attitudes may be either "retributive" or "deterrent". The headteachers typology may differ according to research variables.

Anahtar Kelimeler : School discipline, teacher, school headteacher

Kaynakça

Baeder, J. (2012). Do teachers quit because they hate their principals?. Retrieved 9 January 2015 from http://www.eduleadership.org/do-teachers-quit-because-they-hate-their-principals/

Başaran, İ. E. & Çınkır, Ş. (2013). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi [Turkish education system and school management] (4. Edition). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bent, R. K. & McCain, L. E. (1960). Administration of secondary schools. New York: McGraw-Hill.

Cameron, R. J. (1998). School discipline in the United Kingdom: Promoting classroom behaviour which encourages effectice teaching and learning. School Psychology Review, 27(1), 33-44

Christensen, L. B. Johnson, B. R. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Duman, T., Gelişli, Y. & Çetin, Ş. (2004). Orta öğretim öğrencilerinin, öğretmenlerin sınıfta disiplin sağlama yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 281-292.

Erdemli, Ö. (2015). Teachers' withdrawal behaviors and their relationship with work ethic. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 201-220

Hirschfield, P. J. (2008). Preparing for prison? The criminalization of school discipline in the USA. Theoretical Criminology, 12(1), 79-101.

Knoff, H. M. (2009). Implementing effective school-wide student discipline and behaviour management systems. The USA: Project Achieve Press.

Rosen, L. (2005). *School discipline*. California: Corwin Press.

USA Education Department. (2015). School dıscıplıne guıdance package FAQs. Retrieved 10 January 2015 from http://www2.ed.gov/policy/gen/guid/school-discipline/files/discipline-faq-english.pdf.

(17969) Ankara Üniversitesi Öğrencileri Tarafından Algılanan Üniversite Hizmet Kalitesinin Öğrenci Bağlılığına Etkisi

ŞAKİR ÇINKIR ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SEVGİ YILDIZ ANKARA ÜNİVERSİTESİ
GÜL KURUM TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim kurumlarının temel amaçlarının başında, tüm öğrencileri için yüksek nitelikte bir eğitim ve öğretim hizmeti sunmak gelir. Bu kurumlar içinde üniversiteler örgütsel amaç kapsamında öğrenci sayılarını artırırken, yönetsel amaç kapsamında öğrencilerin ve tüm çalışanların iş doyumlarını, memnuniyet düzeylerini artırmaya ve çatışmaları çözmeye çalışır. Diğer taraftan eğitsel amaç olarak öğrencilere nitelikli eğitim sunarken çevrenin eğitim ihtiyaçlarını karşılar. Üniversitelerde, eğitim sürecinin paydaşlarından biri olarak kabul edilen öğrenciler (Yorke, 1999), bir yandan eğitim sürecinin girdisini oluştururken, diğer yandan eğitimin kalitesinin değerlendirilmesinde önemli çıktı göstergelerinden birini oluşturmaktadır. Bu çıktılardan biri de üniversite yaşantıları döneminde öğrencilerin edindikleri deneyimlerine dayalı memnuniyet düzeyidir. Memnuniyet düzeyi de öğrenci bağlılığını yakından etkilemektedir.

Eğitim kurumlarının hizmet kalitesi genel olarak eğitim-öğretim süreci, sosyal-kültürel etkinlikler, örgüt ve yönetim ve ilgi gibi boyutlarda ele alınabilir. Yükseköğretim hizmet kalitesi de öğrencilerin aldığı eğitim-öğretim, sunulan sosyal kültürel etkinlikler, yönetime katılım ve kendilerine gösterilen ilgi bakımından memnuniyetlerinin ölçülmesiyle belirlenebilir. Öğrenciler tarafından yapılan değerlendirme ve geri bildirim çalışmaları öğrencilerin eğitimlerine doğrudan yansımaktadır (Rawley, 2003). Bu değerlendirme öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini sağlayacağından (Çokluk ve Yılmaz, 2007) ve hizmet kalitesine yönelik gösterge olduğu için (Zineldin, Akdağ Camgöz ve Vasicheva, 2011) son derece önemli görülmektedir. Yükseköğretimde kalite, kurumun yapısı ve özellikleri, toplumsal gereksinimlere cevap verme yeteneği ve öğrencilere sunulan hizmet olmak üzere oldukça kapsamlı bir şekilde ele alınması gereken bir kavramdır. Diğer bir deyişle, yükseköğretim kurumlarında kalite kavramı çok boyutlu bir kavram olarak değerlendirilmelidir (Bektaş ve Akman, 2013). Hizmet kalitesi ve memnuniyet kavramlarının genellikle birbirinin yerine kullanılması (Palmer, 2011), bu iki teorik kavram arasında ayrım yapmayı zorlaştırmaktadır. Hizmet kalitesi ile memnuniyet arasında güçlü bir korelasyon söz konusudur.Yılmaz, Filiz ve Yaprak (2007) da eğitim kurumlarının hizmet kalitesinin, öğrencilerin eğitim düzeyi, sosyo-kültürel etkinlikler ve memnuniyet düzeyleri ile belirlendiğini belirtmektedir.

Bağlılık iş ile ilgili tutum ve davranışları ortaya koyan kapsamlı bir kavramdır. Bağlılık alanyazınında bu kavramın daha çok çalışanların örgüte bağlılığı olarak ele alındığı görülmektedir. Ancak bağlılığın etkilenme, aidiyet duygusu, memnuniyet ve kalite algısı gibi eğitim örgütlerini yakından ilgilendiren kavramlarla ilişkisinin ortaya konulması (Strauss ve Volkwein, 2004) çalışmaları, öğrenciler üzerine yönlendirmiştir. Özellikle üniversite öğrencilerinin bağlılıkları üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Çünkü üniversite öğrencilerinin bağlılığın göstergeleri olan memnuniyet, hizmet kalitesi gibi konularda kişisel görüşlerini doğru şekilde ortaya koyacak olgunlukta oldukları söylenebilir.

Tüm bu bilgiler göz önüne alındığında, akademik, sosyo-kültürel, barınma gibi öğrencilere sunulan hizmetlerin kalitesi öğrencilerin memnuniyet düzeylerini (Waggoner ve Goldman, 2005; Tayyar ve Dilşeker, 2012) etkilemektedir. Üniversitede sunulan hizmetlerin kalitesinden memnun kalan öğrencilerin bağlılıklarının da olumlu yönde olması beklenmektedir. Hizmet kalitesinden memnun ve yüksek bağlılık gösteren öğrenciler ise akademik ve sosyo-psikolojik yönden sağlıklı bireyler olarak yetişirler ve topluma hizmet ederler. Bu bağlamda öğrencilerin üniversitede sunulan hizmet kalitesine ilişkin algılarının ve bağlılık düzeylerinin belirlenmesinin hem daha nitelikli nesiller yetiştirilmesine hem de üniversitelerin öz-değerlendirme yaparak, hizmetlerini daha nitelikli duruma getirmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada Ankara Üniversitesinin farklı fakültelerinde öğrenimlerine devam eden lisans öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesinin öğrenci bağlılığına etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1.Öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi nasıldır?

2. Öğrencilerin öğrenci bağlılığı algıları nasıldır?

3. Öğrencilerin algıladıkları hizmet kalitesine ilişkin görüşleri öğrenci bağlılığına ilişkin görüşlerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Üniversite öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesinin öğrenci bağlılığı üzerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evreni, Ankara Üniversitesi bünyesinde yer alan 15 fakültede öğrenimlerine devam eden 39,547 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada evrendeki alt grupların belirlenip bu alt grupların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemde temsil edilmelerini sağlayan tabakalı örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Bu doğrultuda Ankara Üniversitesi'nin aktif olarak öğrencisi bulunan 15 fakültesi birer tabaka olarak kabul edilmiştir. Araştırmada 39, 547 öğrenciyi 2000 öğrencinin temsil edeceği düşünülerek örneklem belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Ankara Üniversitesi öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi ile öğrenci bağlılıkları araştırmacılar tarafından geliştirilen Üniversite Hizmet Kalitesi Ölçeği (ÜHKÖ) ile Öğrenci Bağlılığı Ölçeği (ÖBÖ) ile belirlenecektir. ÜHKÖ, eğitim-öğretim, ölçme-değerlendirme, öğrenci hizmetleri, destek hizmetler, öğrenme ortamı, akademik destek ile örgüt ve yönetim olmak üzere yedi boyut 53 maddeden oluşmaktadır. ÖBÖ ise duyuşsal, devam, normatif, davranışsal ve katılım bağlılığı olmak üzere beş boyut ve 34 maddeden oluşmaktadır. ikisi ölçme ve değerlendirme ve beşi eğitim yönetimi alanında toplam yedi uzmandan alınan görüşler doğrultusunda ölçeklerde ilgili düzeltmeler yapılmış ve bu sayede ölçeklerin kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır. ÜHKÖ için yanıt seçenekleri "1-Hiç Memnun Değilim, 2-Memnun Değilim, 3-Ne Memnunum Ne Memnun Değilim, 4-Memnunum, 5-Çok Memnunum"dan; ÖBÖ için ise "1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum"dan oluşmaktadır. Araştırmanın pilot çalışması, evrende yer alan fakültelerde öğrenim görmeye devam eden 3 ve 4. sınıflara uygulanmaya devam etmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama araçları hedef guruba araştırmacılar tarafından 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yüz yüze uygulanacaktır. Verilerin çözümlenmesinde Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (SPSS) kullanılacaktır. Ölçeklerin geliştirilmesinde AFA ve DFA analizleri, verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ile çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılacaktır.

Ankara Üniversitesi Öğrencileri Tarafından Algılanan Üniversite Hizmet Kalitesinin Öğrenci Bağlılığına Etkisi

Araştırma Deseni

Üniversite öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesinin öğrenci bağlılığı üzerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelindedir.

Beklenen sonuçlar

Türkiye'nin köklü, merkezi ve saygın üniversitelerinden biri olan Ankara Üniversitesi'nin lisans öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesi ve üniversiteye bağlılık düzeylerinin ortalamanın üzerinde olması beklenmektedir. Ancak özellikle fakülte değişkenine bağlı olarak bu düzeylerin anlamlı olarak farklılaşacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında lisans öğrencilerinin algıladıkları hizmet kalitesinin bağlılıkları üzerinde önemli bir yordayıcı olacağı öngörülmektedir. Öte yandan öğrenci memnuniyeti çalışmaları kurumların sürekli olarak hizmetlerini geliştirebilmeleri ve mevcut durumun ötesine geçebilmelerine olanak sağladığından ve böylece yenilikçiliği teşvik ettiğinden, öğrencilerin üniversite hizmet kalitesine ilişkin algıları, üniversitenin kendisini geliştirmesi, iyileştirmesi ve öz-değerlendirme yapması gibi pek çok alanda faydalı olacaktır. Öğrenci hizmet kalitesi ve bağlılık algısının toplamda öğrencinin akademik, sosyal hayatını ve geleceğini derinden etkilediği göz önüne alındığında araştırmanın sonuçlarının öğrencilerin yanı sıra üniversitenin tüm personelini yakından ilgilendirdiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Hizmet kalitesi, memnuniyet, öğrenci bağlılığı, yükseköğretim

Kaynakça

Çokluk, Ö. ve Yılmaz, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40* (2), 179-204.

Rowley, J. (2003). Designing student feedback questionnaires. Quality Assurance in Education, 11 (3), 142-9.

Strauss, L. C. ve Volkwein, J. F. (2004). Predictors of studentcommitment at two-yearandfour-yearinstitutions. Journal of HigherEducation, 203-227.

Tayyar, N. ve Dilşeker, F. (2012). Devlet ve vakıf üniversitelerinde hizmet kalitesi ve imajın öğrenci memnuniyetine etkisi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28, 184-203.

Waggoner, D. ve Goldman, P. (2005) Universities as communities of fate. Institutional rhetoric and student retention policy. *Journal of Education Administration,* 43, 86–101.

Yılmaz, V. Filiz, Z. ve Yaprak, B. (2007). SERVQUAL yöntemiyle yükseköğretimde hizmet kalitesinin ölçülmesi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 299-316.

Yorke, M. (1999). Assuring quality and standards in globalised higher education. *Quality Assurance in Education, 7*(1), 14-24.

Zineldin, M. Akdağ Camgöz, H. ve Vasicheva, V. (2011) Assessing quality in higher education: New criteria for evaluating students' satisfaction. *Quality in Higher Education, 17* (2), 231-243.

(17999) Okullarda Takas Kuramının Uygulanma Durumu, Yöneticiye Güven ve Örgütsel Uyum Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

AYNUR BOZKURT BOSTANCI — UŞAK ÜNİVERSİTESİ
MUSTAFA BAYRAKÇI — SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SEBİLA BÜLBÜL — UŞAK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Araştırmada, okullarda öğretmen ve yöneticiler arasında takas kuramının uygulanma durumu ile öğretmenlerin yöneticiye güvenleri ve örgütsel uyumları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Takas kuramı, birine hizmet veya yarar sağlayan bir kişinin karşısındakini yükümlülük altında bırakmasını durumunu açıklayan bir yaklaşımdır. Kurama göre kişi bu yükümlülüğü yerine getirmek ve borçlu kalmamak için, kendi hizmetlerinden fazlasını verme eğiliminde olmaktadırlar. Yine kişiler, karşılıklı olarak temel beklentileri üzerine ilişki kurup, bu ilişkiyi karşılıklı kazanç sağlamak amacıyla devam ettirmektedirler (Blau, 1986; Zafirovski, 2006'den Akt. Kuşkonmaz Çildir, 2008). Örgütlerde birbiriyle karşılıklı bağımlılık içerisinde çalışan iş görenler, bir arada saatlerini geçirdikleri bir ortamda kendi çıkar ve değerlerini korumak için bazı mekanizma ve eylemlere ihtiyaç duymaktadırlar (Leslie & Gelfand, 2011). Bu anlamda işgörenlerle yöneticiler örgütlerde sürekli alışveriş halindedirler. Bu alışverişte yöneticiye güven önemlidir. Çünkü yöneticiler işgörenleri destekleyerek güven sağladıklarında, işgörenler daha yaratıcı, başarılı ve örgütsel amaçlar yolunda hareket etmeye istekli olmaktadırlar (Montani, Odoardi & Battistel, 2012). Yöneticiye güven, üstlerin öngörülebilirliği ve onlara duyulan inanca dayalı olarak yönetime güveni oluşturmaktadır. Bu nedenle yöneticilerin örgütsel amaçların gerçekleşmesinde en önemli öğe olan iş görenleri, örgüt amaçları doğrultusunda etkilenmeleri örgütsel başarı için kritik bir öneme sahiptir (Polat, 2008; Balser & Carmin, 2009; Mosca, Fazzari & Buzza, 2010; Lee, Chiang, Chen & Chen, 2010). Takas kuramı da bu anlamda bir etkileme olarak düşünülebilmektedir. Okulun başarısı için okul yöneticileri, öğretmenleri güdülemede, örgütsel amaçlar etrafında birleştirmede, kendilerini okula adamalarını sağlamada ve en önemlisi de eğitim-öğretim sürecini geliştirmede etkilerini kullanmak zorundadırlar (Akçay, 2003). Çünkü yöneticiler bu yolla işgörenlerin ihtiyaç duyulan davranışı göstermelerini sağlayabilmektedirler (Kacmar, Carlson & Harris, 2013). Bu durumda işgörenlerin örgüte uyumunu da kolaştıracağı beklenebilmektedir. Çalışanların örgüte uyumu ise farklı koşullar altında uygun bir şekilde davranabilmek ve değişen durumlara uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanabilmektedir (Özbek, 2011). Açıklamalardan anlaşılacağı üzere okulda yöneticilerle öğretmenler arasındaki takas kuramını uygulamalarıyla, öğretmenlerinin yöneticilerine güven duymaları ve örgütsel uyumları arasında ilişkiler olabileceği düşünülebilmektedir. Bu nedenle bu araştırmada okullarda takas kuramının uygulanma durumu, yöneticiye güven ve örgütsel uyum arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okullarda öğretmen ve yöneticiler arasında takas kuramının uygulanma durumuna yönelik öğretmen görüşleri nedir?

2.Öğretmenlerin yöneticilerine güven düzeyi nedir ?

3. Öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri nedir?

4. Öğretmenlerin okullarda takas kuramının uygulanma durumuna yönelik görüşleri ile yöneticilerine güven ve örgütsel uyum düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

5. Öğretmenlerin okullarda takas kuramının uygulanma durumuna yönelik görüşleri, yöneticiye güven ve örgütsel uyum düzeylerini yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada okullarda öğretmenlerle yöneticiler arasında takas kuramının uygulanma durumu ile öğretmenlerin yöneticilerine güven düzeyleri ve örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik olarak görüşleri taranmıştır.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Sakarya ili'nde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden yararlanılmıştır. Çizelgede 5000 kişilik evrende %95'lik güven düzeyi, α=.05 anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğü 356 kişi olarak belirtilmiştir (Balcı, 2011). Hesaplanan

örneklem büyüklüğünden daha fazla dağıtılan 450 ölçekten geriye dönen ölçek sayısına göre Sakarya İli'nde görev yapan 397 ilkokul ve ortaokul ortaokul öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Verilerin toplanması

Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmada veriler, Kuşkonmaz Çildir(2008) tarafından geliştirilen "Takas Kuramının Uygulanması Ölçeği" ve Polat (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yöneticiye Güven Ölçeği" ve araştırma için Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Uyum Ölçeği" ile toplanmıştır.

Verilerin analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS ve LİSREL Paket Programları kullanılmaktadır. Araştırmada öncelikle öğretmenlerin okulda öğretmenlerle yöneticiler arasında takas kuramının uygulanma durumuna, yöneticilerine güven ve örgütsel uyum düzeylerine yönelik görüşlerinin aritmetik ortalamaları alınmıştır. Öğretmenlerin okullarda takas kuramının uygulanma durumu, yöneticilerine güven düzeyi ve örgütsel uyuma yönelik görüşleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için ise, verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı katsayısı ve Path analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, okullarda öğretmen ve yönetciler arasında takas kuramının uygulanma durumu, öğrtmenlerin yöneticilerine güven düzeyleri ve örgütsel uyumları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik olarak yapılmıştır. Araştırmada veriler henüz yorum aşamasındadır. Araştırmadan elde edilmesi umulan sonuçlar su şekilde ifade edilebilmektedir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin yöneticilerine güven ve örgütsel uyum düzeylerinin yüksek olacağı sonucuna ulaşılabilir. Yine araştırmada öğretmen görüşlerine göre takas kuramının uygulanma durumu ile öğretmenlerin yöneticilerine güven düzeyleri ve örgütsel uyumları arasında ilişkilere rastlanabileceği düşünülmektedir. Araştırmada son olarak öğretmenlerinin takas kuramının uygulama boyutları olan kaşılıklık, yükümlülük ve güç boyutlarının, öğretmenlerin yöneticilerine güven düzeylerini ve örgütsel uyum düzeylerini yordaması beklenmektedir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmada çeşitli öneriler sunulacaktır

Anahtar Kelimeler : Takas kuramı; yöneticiye güven; örgütsel uyum

Kaynakça

Akçay, A. (2003). Okul müdürleri öğretmenleri etkileyebiliyor mu? *Milli Eğitim Dergisi*. 157.

Balser, D. B. & Carmin, J. (2009). Leadership succession and the emergence of an organizational identity threat. *Nonprofit Management & Leadership*, 20 (2), 185-201.

Kacmar, K. M., Carlson, D.S. & Harrıs, K.J.(2013).Interactive effect of leaders' influence tactics and ethical leadership on work effort and helping behavior.*The Journal of Social Psychology*, 2013, *153*(5), 577–597

Kuşkonmaz Çildir, T.(2008). Ankara ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin takas kuramının uygulanmasına ilişkin algıları. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Leslie, L.M ve Gelfand, M.J(2012) .The culturel psychology of social influence: İmplications for oganizational politics. *Politics in organization. theory and research considerations* (Edt.Greald R.Ferris and Darren Treadway).pp.411-447 https://books.google.com.tr.

Lee, Y.D.,Chiang, Chen, S.H. & Chen,P.C. (2010). The moderating effect of employees' personality on the relationship betweencharismatic leadership and organizational citizenship behavior: analysis of the high-tech firms in Southern Taiwan. http://ieeexplore.ieee.org. Proceedings of PICMET.

Montani, F., Odoardi, C. & Battistel, A.(2012). Explaining the relationships among supervisor support, affective commitment to change, and innovative work behavior: the moderating role of coworker support. *Bollettıno Dı Psıcología Applıcata*, 264, 43-57

Mosca, J. B., Fazzari, A. & Buzza, J. (2010). Coaching to win: A systematic approach to achieving productivity through coaching. *Journal of Business & Economics Research*, 8 (5), 115-130.

Özbek, M.,F.(2001).Örgüt içerisindeki güven ve işe yabancılaşma ilişkisinde örgüte uyum sağlamanın aracı rolü. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16(1),231-248.

Polat, S. & Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. Educational Administration: Theory and Practice Spring 54, 307-331

(16099) Bir Öğrenme Ortamı Olarak Müze Atölyeleri

KADER KARADENİZ AKDOĞAN ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EMEL DURMAZ ANKARA ÜNİVERSİTESİ
İLAYDA KİMZAN ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DİLEK ACER ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Müzeler, bilim ve sanat eserlerinin sergilendiği, toplumsal gelişmeyi hedefleyen ortamlardır (Casson, 1992). Kültürün depolanmasında ve gelecek nesillere aktarılmasında rol oynayan müze ortamları, bireylere dünya ile kurdukları ilişkiyi, edindikleri deneyimleri ya da deneyimler sonucu oluşturdukları düşüncelerini paylaşma olanağı sunmakta ve dolayısıyla toplumsal gelişime katkıda bulunmaktadır (Karadeniz, 2009). Hooper-Greenhill'e (1999) göre değişen toplumlar ve eğitim anlayışları son yıllarda müzelerin öğrenme ortamı olarak etkin bir şekilde kullanılmasına olanak sağlamıştır. 19. yüzyılın başlarında müzeler ve galeriler, kütüphaneler ya da konferans salonları gibi kuruluşlar birer öğrenme ortamı olarak görülmüştür. Müzeler topluma çeşitli eğitim fırsatları sunarak yetişkinlerin yanı sıra çocuklar için de eğitimci rolü üstlenmiştir. Müzelerin bir öğrenme ortamlarının bir öğrenme ortamı olarak kullanılması için çocukların aktif bir şekilde öğrenmesine ve ortam ile etkileşim kurmasına olanak verecek biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda birey öğrenme sırasında aktiftir ve bilgi doğrudan içselleştirilmek yerine öğrenen tarafından oluşturulmaktadır. Bu yaklaşıma göre çocukların müzelerde bulunan nesneler ve ortam ile etkileşim kurarak bilgiyi üretmesi beklenmektedir (Schunk, 2011). Yapılandırmacı öğrenme süreçleri bireysel ve sosyal süreçleri içerdiğinden öğrenme ortamları değişebilir ve dönüştürülebilir olmalıdır. Öğrenen merkezli öğrenme anlayışından kaynaklı ortam çocukların rahatça öğrenmelerine olanak verecek şekilde özgürce hareket etmelerini sağlayan ferah bir şekilde düzenlenmeli ve kullanılacak materyaller ulaşılabilir olmalıdır (Kıldan, 2013). Müze eğitimi alanında yapılandırmacı yaklaşıma vurgu yapan Hein (2004) müzelerin ziyaretçileri için bir deneyim yaşama ortamı olduğunu ifade etmiştir. Müzede geçirilen süreç ziyaretçiye birinci elden bilgiyi alma, yorumlama, daha önceden sahip olduğu bilgiler ile birleştirerek yeni bilgiler oluşturma, ortamda bulunan diğer kişiler ile paylaşımda bulunma, gözlemler yapma ve farklı anlamlar ortaya çıkarma olanağı sunmaktadır (Onur, 2012; Yenawine, 2002). Çocuklar için müzenin en büyük değeri müzenin içeriği ile ilgilidir. Müzeler, çocukların hayal gücünü harekete geçirir, merak etme isteğini artırarak daha derinlemesine anlam aramasını ve kendi zamanının dışındaki şeylere değer vermesini sağlayarak dünyaya ilişkin merak duygusunu canlandırır (Bettelheim, 1980). Çocukların müzeler ile etkileşime girebilmesi için müzelerde oluşturulan öğrenme ortamları onların ilgilerinden yola çıkılarak oluşturulmuş, duyulara hitap eden, deneyime fırsat veren, merak duygularını, ilgi ve öğrenmelerini destekleyen, kendi kendilerine anlam yaratmalarına olanak veren, akranları ve yetişkinler ile etkileşim kurabilecekleri ve keşfetmeye, oyuna ve kendi kendilerini yönetmelerine yardımcı olacak bir ortam olmalıdır (Judd ve Kracht, 1986). Bütün bunların ışığında müzelerin öğrenme sürecinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bu sebeple müzelerin yetişkinlerden çok daha farklı gelişimsel becerileri olan çocuklar için uygun öğrenme ortamları olup olmadığının incelenmesi gerekmektedir. Bu amaçla, bu araştırmada müzeler bünyesindeki atölye ortamlarının da birer öğrenme ortamı olarak incelenmesi önemsenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenerek planlanmıştır (Creswell, 2014). Çalışma grubu oluşturulmadan önce Ankara'da yer alan bütün resmi ve özel kurumlara bağlı müzelerin listesine ulaşılarak, telefon ile aranmış ve bünyelerinde atölye bulunup bulunmadığına ilişkin bilgi alınmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan ve çocuk atölyesi olan 9 müze oluşturmaktadır. Dolayısı ile amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama süreci için araştırmacılar tarafından yapılandırılmış gözlem formu geliştirilmiştir. Gözlem formunun geliştirilmesi sürecinde okul öncesi dönem çocukları için uygun öğrenme ortamlarında gerekli olan bileşenlerin neler olduğuna ilişkin alan taraması yapılmış, 9 müze arasından rastgele 3 müze seçilerek çocuk atölyelerinde ön inceleme yapılmıştır. ve. Ardından alan uzmanlarından görüş alınarak gözlem formu oluşturulmuştur. Oluşturulan formun geçerliliği bir pilot çalışması kapsamında test edilerek forma son şekli verilmiştir. Son şekli verilen gözlem formu ile dokuz atölyeye gözlem yapılmak amacıyla birer kez gidilmiştir. Gözlemler eş zamanlı olarak iki/üç araştırmacı tarafından aynı anda yapılmıştır. Veri çeşitlendirilmesi için yapılan gözlemlere ek olarak müze ve/ veya atölye sorumluları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır (Merriam, 2013). Görüşmelerde kullanılan formun geliştirilmesi için öncelikle ilgili alan taraması yapılmış, alan uzmanlarından görüşler alınmış ve bir pilot çalışma yapılmıştır. Verilerin analizinde çalışmayı yürüten tüm araştırmacılar tarafından uzman paneli oluşturulacak ve veri çözümleme işlemleri gerçekleştirilecektir. Elde edilen veri örüntüleri belirli temalar altında toplanarak literatüre dayalı olarak yorumlanacaktır.

Bu araştırmada müzelerdeki çocuk atölyelerinin öğrenme ortamları bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenen araştırmada çalışma grubu Ankara ilinde bulunan ve çocuk atölyesi olan

toplam dokuz müzeden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak atölye ortamlarında kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Buna ek olarak müze ve / veya atölye sorumlusu ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek literatür ışığında yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri toplama sürecine ilişkin çalışmalar devam etmektedir. Yapılan pilot çalışmalardan elde edilen verilerin analizinden yola çıkılarak araştırmanın sonucunda müzelerde yer alan çocuk atölyelerinin fiziksel özelliklerinin ve atölyede uygulanan eğitim programlarının hitap ettiği yaş grubuna uygunluğu, kullanılan eğitim programının içeriğine ilişkin sonuçlara ulaşılacaktır. Aynı zamanda programın oluşturulma sürecinde kimlerin yer aldığı, atölyede yürütülen program ve ortamın birbiriyle uyumluluğu gibi sorulara ilişkin de cevaplar elde edilecektir. Elde edilen sonuçların müzelerdeki çocuk atölyelerinin ortamlarına ve eğitim programlarına ilişkin değerli bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın müzelerde çocuklar için oluşturulan ortamların düzenlenmesi ve ilerleyen süreçlerde çocuklar için oluşturulacak diğer öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Müze, atölye, erken çocukluk, öğrenme ortamı, fiziksel ortam

Kaynakça

Artar, M. (2010). Müzede Öğrenme. *Müze Eğitimi Seminerleri (2): Mardin Müzeleri* içinde (s.43- 55).

Bettelheim, B. (1980). Children, curiosity and museums, *Roundtable Report,* 5 (2), 8-13.

Casson, L. (1992). *Antik Çağda Seyahat*, MB Yayınevi, İstanbul.

Creswell, J. W. (2014). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (M, Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Greenhill, Hooper, E. (1999). *Müze ve Galeri Eğitimi*, (Çev. Meltem Örge Evren, Emine Gül Kapçı), Yay. Haz: Prof. Dr. Bekir Onur, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Arastırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No:4, Ankara.

Hein, E. G. (2004). John Dewey and museum education. *Curator: The Museum Journal*, 47(4), 413-426.

ICOM (2007). http://icomturkey.org/tr adresinden 04.01.2018 tarihinde alınmıştır.

Judd, M. K. ve Kracht, J. B. (1986). The world at their fingertrips: Children in museums. B. Hatcher (ed). Learn,ng opoortunities beyond the school (21-27). Wheaton: Association for Childhood Education International.

Karadeniz, C. (2009). Dünyada çocuk müzeleri, bilim, keşif ve teknoloji merkezlerinin incelenmesi ve Türkiye için bir çocuk müzesi modeli oluşturulması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karadeniz, C. ve Okvuran, A. (2014). Müzede bir gece: Ankara Üniversitesi öğrencileri ile Çorum Arkeoloji Müzesi'nde müze eğitimi. İlköğretim Online, 13(3), 865-879.

Kıldan, O. (2013). Yapılandırmacı yaklaşım. F. Temel (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde programlar ve yaklaşımlar* (15-43). Ankara: Vize.

(16340) MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi

ÇAĞLA BANKO
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

TÜLİN GÜLER YILDIZ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, bireylerin yaşamlarında önemli bir etkiye sahiptir. Yapılan araştırmalar okul öncesi eğitimi alan bireylerin dil gelişimlerinin, eğitim süreçlerine devam etme yıllarının, mesleki kariyerlerinin ve bulunulan çağa uyum sağlama becerilerinin eğitim almayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman ve Cemalcılar, 2009). Geleceğimizi şekillendiren ve geleceğin canlı mesajları olan çocukların edindiği deneyimler ve öğretiler de bu nedenle oldukça önemlidir. Özellikle okul öncesi dönemin yaşam boyu etkisi düşünüldüğünde çocukların edindikleri bu deneyim ve öğretilerin öneminin oldukça fazla olduğu söylenebilir. Toplumun huzuru da çocukların iyi bir yaşama sahip olmaları ve sağlıklı bir şekilde gelişmeleri ve büyümelerine bağlıdır (Kepenekçi, 2006; Senemoğlu;2001; Uçuş, 2014). Toplumun önemli bireyleri olan çocukların sorumluluklarını yerine getirmeleri Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan haklarını bilmeleriyle mümkün olacağı düşünülmektedir (Howe ve Covell, 2005). 1989 yılında yayımlanan Çocuk Hakları Sözleşmesi bütün çocukların doğdukları andan itibaren sahip oldukları hakları içermektedir. Bu haklar çocukların refah ve mutluluk içinde yaşamalarını, her türlü sömürü ve ihmalden korunmaları, bağımsız olmalarını ve sorumluluklarının bilincinde olan yetişkinler olarak gelişmelerini amaçlamaktadır (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989). Çocukların bu hakları öğrenmeleri ve toplumun faydası için kullanması da ancak gerekli koşullar sağlandığında gerçekleşebilir (Aral ve Gürsoy, 2001). Osler ve Starkey'e (1998) göre çocuklar haklarını okulda öğrenir ve yaşamlarında uygularlar. Bu nedenle okul yönetimi ve öğretmenler çocukların haklarına uygun olacak şekilde ortamları hazırlamalı ve çocuklara haklarını öğrenmeleri ve yaşamlarında aktif kullanmaları konusunda iyi birer model olmalıdırlar. Aynı zamanda eğitim programlarının da çocuk haklarına uygun ve bu hakları destekleyici bir şekilde hazırlanması gerekmektedir (Howe ve Covell, 2005). Batur-Musaoğlu ve Haktanır (2012), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 36-72 aylar arasındaki çocuklar için hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nı çocuk haklarına uygunluk açısından incelemiştir. Yapılan inceleme sonucunda programda demokratik eğitim anlayışının ve herkes için eğitimin savunulduğu bulunmuştur. Fakat çocukların haklarını öğrenmesi, başkalarının haklarına saygı gösterilmesi ve özgür bir yaşamdan bahsedilmediği görülmüştür. Öğretmenlerin de çocuk haklarına uygun davranmaları vurgulanmamış ve hak ihlalleri konusunda ne yapacaklarına yönelik bilgilere yer verilmemiştir. Aynı zamanda katılım hakkına da yeteri kadar değinilmediği saptanmıştır. Sosyal ve duygusal alandaki bazı kazanımlarda çocuk haklarına ilişkin göstergelere rastlansa bile etkinlik kitabında çocuk haklarına değinilmemesi bu kazanımların uygulamalara ne kadar yansıtıldığı sorusunu akla getirmektedir. 2006 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı 2013 yılında güncellenmiştir. Gelişimsel felsefeye uygun olarak hazırlanmış bu programda çocuk merkezli uygulamalar yer almaktadır. Bu doğrultuda programda çocuk haklarına yer veren ve çocuk hakları ile ilgili uygulamaların gerçekleştirilmesine yönlendiren açıklamaların olması beklenmektedir. Alan yazın incelendiğinde, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan maddelere uygun ilkeler, kazanımlar ve özelliklere göre inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada güncellenmiş programın Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan şemsiye haklara göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitimi Programı'nın çocuk haklarına uygunluğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu nitel araştırmada doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi araştırılacak olan olgu ve olaylar konusunda bilgiler barındıran yazılı materyallerin analiz edilmesini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesi sırasında da Bailey (1982) tarafından analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma olarak belirlenen dört analiz aşaması dikkate alınmıştır. Programın Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan şemsiye haklardan olan katılım, korunma, yaşama-gelişme hakları ile ayrımcılık gözetmeme ve yüksek yararı gözetme ilkelerine uygunluğu değerlendirilmiştir. Programda yer alan Türk Milli Eğitiminin genel amaçları, Okul Öncesi Eğitimin Amaçları, Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri, Okul Öncesi Eğitimi Programının Tanıtımı ve Gelişim Özellikleri, Kazanım ve Göstergeleri bölümleri içerik analizi yöntemi ile çocuk haklarının şemsiye haklarına uygunluğunu belirlemek amacıyla incelenmiştir. Aynı zamanda etkinlik kitabında yer alan etkinlik örnekleri de bu haklar açısından içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın güvenirliğini test etmek amacıyla araştırmacıların ayrı ayrı yaptıkları içerik analizleri arasındaki tutarlılık Miles ve Huberman'ın (2015) önerdiği "Güvenirlik = Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı" formülü uygulanarak test edilmiş ve güvenirliğin sağlandığı görülmüştür. Aynı zamanda doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular yorumlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı'nca 2013 yılında güncellenerek yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nın çocuk haklarının şemsiye haklarından olan katılım hakkı, korunma hakkı, yaşama ve gelişme hakkı ile ayrımcılığı gözetmeme ve yüksek yararı gözetme ilkelerine göre incelemektir. Nitel bir araştırma olan bu araştırmada doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi sırasında elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulmuştur. Elde edilen bulgular ışığında programın çocukların yaşama ve gelişme hakkı ile yüksek yarar ilkesine uygun unsurlar taşıdığı; katılım ve korunma hakkı ile ayrımcılığı gözetmemeye yönelik doğrudan olmasa da dolaylı ifadeler içerdiği söylenebilir. Aynı zamanda programın çocuk merkezli yaklaşımı benimsemesi de çocuk uygun özellikler taşıdığını gösterebilir. Bununla birlikte programın uygulama boyutunu şekillendirecek örnek etkinliklerin olduğu etkinlik kitabında çocuk haklarına yönelik örneklerin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, programın çocuk haklarına uygun özellikler gösterdiği fakat öğretmenlere çocuk haklarını uygulamalara yansıtma konusunda yönlendirici ifadelerin daha çok yer alması gerektiği düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Programın ilkeleri incelendiğinde programın demokratik eğitim anlayışını savunduğunu, çocuk hakları eğitimi sonucunda elde edilecek sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi becerilerin geliştirilmesini desteklediği, hem çocuğa saygıya hem de çocuğun saygıyı öğrenmesine önem verdiği görülmektedir. Programın çocuk hakları maddeleriyle uyuşan ilkelerinin yer aldığı söylenebilir.

Programda çocuk haklarına yönelik kazanım ve göstergeler bulunmaktadır. Bilişsel, dil, sosyal, motor gelişimi ve öz bakım becerilerine yönelik kazanım ve göstergelere yer verilmekte, öğretmenlerin bu kazanım ve göstergelere uygun olan uygulamalar tasarlamaları beklenmektedir. Kazanımlar çocukların bütün gelişim alanlarına hitap etmektedir. Bu nedenle programdaki kazanımların çocukların yaşama-gelişme hakkına uygun olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bu kazanımlarda çocukların gelişimlerine katkı sağlanmak amaçlandığından çocuğun yüksek yararını da gözettiği düşünülebilir. Çocukların fikirlerinin alınması ve önemsenmesiyle ilgili bilişsel, dil ve sosyal gelişime yönelik kazanımlarda yer alan bazı göstergelerin katılım hakkını desteklediği söylenebilir fakat yeteri kadar desteklenmediği düşünülmektedir. "Farklılıklara saygı gösterir" ve "Farklı kültürel özellikleri açıklar" gibi kazanımların yer alması öğretmenlerin ayrımcılık gözetmeme ilkesini göz önünde bulundurarak etkinlikler hazırlamasına yönelteceği söylenebilir. Çocukların korunma hakkına yönelik de doğrudan bir kazanım veya göstergeye rastlanmasa da öz bakım becerilerine yönelik kazanım ve göstergelerin çocukların korunma haklarına dolaylı katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : çocuk hakları, okul öncesi eğitimi, okul öncesi eğitim programı

Kaynakça

Aral, N. & Gürsoy, F. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi, 151.*

Banko, Ç. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutum, davranış ve görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Batur- Musaoğlu, E. & Haktanır, G. (2012). Investigation of MONE preschool program for 36-72 months old children (2006) according to Children Rights. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(4), 3285-3305.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, *Convention on the Rights of the Child*, 20 November 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, [Çevrim-içi: http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx, Erişim tarihi 9 Kasım 2017].

Howe, R.B. & Covell, K. (2005). *Empowering children: Children's Rigts Education as a pathway to citizenship.* Canada: University of Toronto Press.

Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N. & Cemalcılar, Z. (2009). Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30,* 764-779.

Kepenekci, Y. (2006). A study of university studets' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights, 14*, 307-319.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (2. Baskı). (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Osler, A. & Starkey, H. (1998). Children's rights and citizenship: some implications for the management of schools. *International Journal of Children's Rights, 6*, 313-333.

Senemoğlu, N. (2001). Çocuk Hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları**.** *Milli Eğitim Dergisi*, 151.

Uçuş, Ş. (2014). Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi: uygulama öğretmeninin ve katılımcıların görüşleri, *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 3*(2), 1-24.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (*10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(16378) Sınıfında Mülteci Çocuk Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Yönetimi ve Aile Katılımı Çalışmalarında Karşılaştıkları Problemler

EBRU KARAKUŞ ÖZDEMİR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ESRA ÖMEROĞLU
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim hakkı, demokratik özelliğe sahip politik sistemlerin temel şartlarındandır ve bütün vatandaşların sahip olduğu bu hakkın, korunması ve erişiminin sağlanması bir gerekliliktir (ŞİŞMAN, 2006). Sosyal adalet bütün bireylerin farklılıklarına bakılmaksızın tüm kurum ve yapılara özgürce ve eşit derecede erişebilmeleri anlamına gelmektedir. (Bhugra, 2016). Eğitimde sosyal adalet ise, okul binalarının donanımı, öğrenme materyalleri, öğretmen eğitim ve maaşlarının eşit olmayan dağılımı, kız-erkek, farklı sosyal sınıflar, etnik ve kültürel gruplar gibi konularla ilgilidir. Bir yönüyle etnik, politik ayrıma maruz kalan dezavantajlı kesim için eşitliğin sağlanmasını amaçlamaktadır (Enslin, 2006).

Dünyamızın küreselleşmesiyle, üzerindeki toplumlarda tek kültürlü toplum olmaktan farklı kültürleri aynı çatı altında toplamaya, çokkültürlü topluma dönüşmeye başlamıştır. Bu çeşitliliğin kendisini eğitim sürecinde de göstermesiyle çokkültürlü eğitim kavramı yaşamımıza girmiştir (ASLAN & KOZİKOĞLU, 2017).

Farklı kültürlerin bulunduğu okul ortamlarında öğretmenlerin, öğrencilerinin kültürlerine yönelik farklılıkların algılanması ve duyarlı olmaları, adil ve eşit eğitim ortamı sağlamaları, kültürel çatışmalarının ortadan kaldırılmasında ve kültürlerarası iletişimin sağlanmasında etkilidir (RENGİ & POLAT, 2014).

Öğretmenlerin öğrencilerin yeni öğrenmelerinde var olan bilgileriyle arasında köprü kurabilmelerini destekleme noktasında öğrencilerini tanımaları, okul dışı yaşantıları ve aileleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğretilen bilgilerin yaşamlarından bağımsız olduğunu düşünmeleri durumunda öğrenciler, öğrenmeye direnç gösterebilir, sıkıcı bulabilirler. Öğrencileri yakından tanımak için öğretmenlerin ailelerle çeşitli etkinlikler yapmaları ve öğrencilerinin geldikleri kültürdeki kişilerden bilgi almaları gibi yollar kullanılabilir (BAŞBAY & BEKTAŞ, 2009). Okul öncesi eğitim programının önemli bileşenlerinden biri olan aile katılımı etkinliklerinin günlük eğitim akışında düzenli olarak uygulanması beklenmektedir. Mülteci çocuk olan sınıflarda ise, aile katılımı etkinliklerinin özel bir değeri vardır. Kendi dillerine, kültürlerine yabancı bir ortamda okula uyum sağlamaya çalışan çocukların öğretmenleriyle bağ kurabilmelerinde aile en önemli yardımcılardan olacaktır. Çocuk ailesinin referansıyla öğretmen ve okula güven duygusu geliştirecektir.

Öğretmenler çokkültürlü sınıflarda dil noktasında sıkıntı yaşayabilmektedir. Sınıf yönetimini etkileyen faktörlerden biri eğitim dilini az ya da hiç konuşamayan öğrencilerle iletişim kurabilmektir. EVERTSON & EMMER (2013), eğitim dilinde sınırlılığı olan öğrencilerin öğretmenlerine bazı önerilerde bulunmaktadır: bu öğrencilerin isimlerini doğru telaffuz etmeye özen gösterin, öğrencilerin dilindeki 'lütfen, dinle, evet..' gibi anahtar kelimeleri öğrenin, iletişiminizde yaratıcılığınızı kullanarak jest-mimik, çizim gibi araçlardan yararlanın, öğrencileri mümkün olduğunca etkinliklere katılmaya teşvik edin, sınıfta kendi kültürel özelliklerini paylaşmalarına cesaretlendirin, farklılıklarına saygılı davranın.

Eğitim programlarında kültürel çeşitliliğin göz ardı edilmemesi önemlidir. Okul, okul kültürü eğitimin bütün kademesindeki öğrenciler için önemli katkı ve etkileri olan bileşenlerdendir.

Kapsayıcı okul kavramı çeşitli kültürel, etnik, sosyo-ekonomik gruplardan gelen veya anadili farklı olan öğrencilerin farklılıklarına değer veren, kucaklayıcı özellikteki okullardır. Bu okullarda lider pozisyonundaki okul yöneticilerinden okulun başarılı konuma getirilmesinde öğrenci-öğretmen-aile ve personlin kapsayıcı eğitimin temel felsefesini anlamalarında, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi destekleyici yeni yöntemleri kullanmaları konusunda teşvik etme, aile ve yerel toplumu eğitme gibi konularda görev almaları beklenmektedir (ÖZTÜRK, CENGİZ, KÖKSAL, & İREZ, 2017).

Okul öncesi eğitim programı öğretmenlere çocukların gereksinimlerine yanıt veren, kültürel özelliklerine duyarlı, çocukların ailelerini de eğitime dahil edebilecekleri düzenlemeler yapmalarına imkan tanımaktadır. Ancak bu nokta da öğretmenlerin mülteci çocuklar ve ihtiyaçlarının farkında olmaları gerekmektedir. Bu çalışmayla sınıfında mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerine çocukların kültürel özellikleri hakkında bilgileri, çocukların aileleriyle olan etkileşimleri, sınıf yönetiminde karşılaştıkları durumlar, idarenin tutumu gibi yaşadıkları problemler ve başa çıkma yöntemlerini ortaya koymak hedeflenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel desende oluşturulmuştur. Tek bir gerçeğin olmadığı bu araştırma yoluyla olayın tüm gerçekliği, ayrıntılı biçimde yansıtılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008, s. 23-24). Araştırmanın deseni, nitel araştırma tekniklerinden biri olan, durum çalışmasıdır. Bir duruma ilişkin bütün etkenlerin ele alındığı, durumu nasıl etkilediği ve etkilendiği üzerine odaklanılır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 77).

Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçüt veya ölçütler üzerinde derinlemesine çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 107). Bu araştırmada ölçüt, anaokullarında görev yapan ve sınıfında Suriyeli mülteci çocuk olan gönüllü öğretmenlerin dahil edilmesi olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında 10 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Mersin ili Yenişehir ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmuştur.

Araştırmada veriler, yüz yüze görüşme yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile ses kayıt cihazı kullanılarak elde edilmiştir. Bu teknikte önceden hazırlanan sorular, görüşme esnasında tüm katılımcılara aynı şekilde aynı sırayla sunulur; ancak katılımcılar soruları istedikleri genişlikte yanıtlayabilmektedirler. Gerekli görülmesi durumunda görüşmeci sorularla ilgili ek açıklamalarda bulunabilir (Berg, 1998). Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmaktadır. Form, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla cinsiyet ve yaşları, öğrenim durumları, mesleki kıdemleri, mülteci çocuklara yönelik herhangi bir eğitim alıp almadıkları; gibi sorular bulunmaktadır. İkinci bölümünde öğretmenlerin mülteci çocukların kültürel özellikleri hakkında bilgileri, ailelerle etkileşimleri, sınıf yönetiminde karşılaştıkları durumlar, idarenin tutumu gibi yaşadıkları problemler ve başa çıkma yöntemlerini belirleyecek sorulardan oluşmaktadır.

Veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Çalışmanın amacına uygun olarak, kategorisel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu analizde mesajlar önce birimlere ayrılır, sonrasında belirlenen birimler çalışmanın amacına göre kategorilendirilir (Bilgin, 2006, s. 19).

Eğitim hakkı, demokratik özelliğe sahip politik sistemlerin temel şartlarındandır ve bütün vatandaşların sahip olduğu bu hakkın, korunması ve erişiminin sağlanması bir gerekliliktir (ŞİŞMAN, 2006). Sosyal adalet bütün bireylerin farklılıklarına bakılmaksızın tüm kurum ve yapılara özgürce ve eşit derecede erişebilmeleri anlamına gelmektedir. (Bhugra, 2016). Eğitimde sosyal adalet ise, okul binalarının donanımı, öğrenme materyalleri, öğretmen eğitim ve maaşlarının eşit olmayan dağılımı, kız-erkek, farklı sosyal sınıflar, etnik ve kültürel gruplar gibi konularla ilgilidir. Bir yönüyle etnik, politik ayrıma maruz kalan dezavantajlı kesim için eşitliğin sağlanmasını amaçlamaktadır (Enslin, 2006).

Dünyamızın küreselleşmesiyle, üzerindeki toplumlarda tek kültürlü toplum olmaktan farklı kültürleri aynı çatı altında toplamaya, çokkültürlü topluma dönüşmeye başlamıştır. Bu çeşitliliğin kendisini eğitim sürecinde de göstermesiyle çokkültürlü eğitim kavramı yaşamımıza girmiştir (ASLAN & KOZİKOĞLU, 2017).

Farklı kültürlerin bulunduğu okul ortamlarında öğretmenlerin, öğrencilerinin kültürlerine yönelik farklılıkların algılanması ve duyarlı olmaları, adil ve eşit eğitim ortamı sağlamaları, kültürel çatışmalarının ortadan kaldırılmasında ve kültürlerarası iletişimin sağlanmasında etkilidir (RENGİ & POLAT, 2014).

Öğretmenlerin öğrencilerin yeni öğrenmelerinde var olan bilgileriyle arasında köprü kurabilmelerini destekleme noktasında öğrencilerini tanımaları, okul dışı yaşantıları ve aileleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğretilen bilgilerin yaşamlarından bağımsız olduğunu düşünmeleri durumunda öğrenciler, öğrenmeye direnç gösterebilir, sıkıcı bulabilirler. Öğrencileri yakından tanımak için öğretmenlerin ailelerle çeşitli etkinlikler yapmaları ve öğrencilerinin geldikleri kültürdeki kişilerden bilgi almaları gibi yollar kullanılabilir (BAŞBAY & BEKTAŞ, 2009). Okul öncesi eğitim programının önemli bileşenlerinden biri olan aile katılımı etkinliklerinin günlük eğitim akışında düzenli olarak uygulanması beklenmektedir. Mülteci çocuk olan sınıflarda ise, aile katılımı etkinliklerinin özel bir değeri vardır. Kendi dillerine, kültürlerine yabancı bir ortamda okula uyum sağlamaya çalışan çocukların öğretmenleriyle bağ kurabilmelerinde aile en önemli yardımcılardan olacaktır. Çocuk ailesinin referansıyla öğretmen ve okula güven duygusu geliştirecektir.

Öğretmenler çokkültürlü sınıflarda dil noktasında sıkıntı yaşayabilmektedir. Sınıf yönetimini etkileyen faktörlerden biri eğitim dilini az ya da hiç konuşamayan öğrencilerle iletişim kurabilmektir. EVERTSON & EMMER (2013), eğitim dilinde sınırlılığı olan öğrencilerin öğretmenlerine bazı önerilerde bulunmaktadır: bu öğrencilerin isimlerini doğru telaffuz etmeye özen gösterin, öğrencilerin dilindeki 'lütfen, dinle, evet..' gibi anahtar kelimeleri öğrenin, iletişiminizde yaratıcılığınızı kullanarak jest-mimik, çizim gibi araçlardan yararlanın, öğrencileri mümkün olduğunca etkinliklere katılmaya teşvik edin, sınıfta kendi kültürel özelliklerini paylaşmalarına cesaretlendirin, farklılıklarına saygılı davranın.

Eğitim programlarında kültürel çeşitliliğin göz ardı edilmemesi önemlidir. Okul, okul kültürü eğitimin bütün kademesindeki öğrenciler için önemli katkı ve etkileri olan bileşenlerdendir.

Kapsayıcı okul kavramı çeşitli kültürel, etnik, sosyo-ekonomik gruplardan gelen veya anadili farklı olan öğrencilerin farklılıklarına değer veren, kucaklayıcı özellikteki okullardır. Bu okullarda lider pozisyonundaki okul yöneticilerinden okulun başarılı konuma getirilmesinde öğrenci-öğretmen-aile ve personlin kapsayıcı eğitimin temel felsefesini anlamalarında,

öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi destekleyici yeni yöntemleri kullanmaları konusunda teşvik etme, aile ve yerel toplumu eğitme gibi konularda görev almaları beklenmektedir (ÖZTÜRK, CENGİZ, KÖKSAL, & İREZ, 2017).

Okul öncesi eğitim programı öğretmenlere çocukların gereksinimlerine yanıt veren, kültürel özelliklerine duyarlı, çocukların ailelerini de eğitime dahil edebilecekleri düzenlemeler yapmalarına imkan tanımaktadır. Ancak bu nokta da öğretmenlerin mülteci çocuklar ve ihtiyaçlarının farkında olmaları gerekmektedir. Bu çalışmayla sınıfında mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerine çocukların kültürel özellikleri hakkında bilgileri, çocukların aileleriyle olan etkileşimleri, sınıf yönetiminde karşılaştıkları durumlar, idarenin tutumu gibi yaşadıkları problemler ve başa çıkma yöntemlerini ortaya koymak hedeflenmektedir.

Araştırma nitel desende oluşturulmuştur. Tek bir gerçeğin olmadığı bu araştırma yoluyla olayın tüm gerçekliği, ayrıntılı biçimde yansıtılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008, s. 23-24). Araştırmanın deseni, nitel araştırma tekniklerinden biri olan, durum çalışmasıdır. Bir duruma ilişkin bütün etkenlerin ele alındığı, durumu nasıl etkilediği ve etkilendiği üzerine odaklanılır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 77).

Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçüt veya ölçütler üzerinde derinlemesine çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 107). Bu araştırmada ölçüt, anaokullarında görev yapan ve sınıfında Suriyeli mülteci çocuk olan gönüllü öğretmenlerin dahil edilmesi olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında 10 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Mersin ili Yenişehir ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmuştur.

Araştırmada veriler, yüz yüze görüşme yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile ses kayıt cihazı kullanılarak elde edilmiştir. Bu teknikte önceden hazırlanan sorular, görüşme esnasında tüm katılımcılara aynı şekilde aynı sırayla sunulur; ancak katılımcılar soruları istedikleri genişlikte yanıtlayabilmektedirler. Gerekli görülmesi durumunda görüşmeci sorularla ilgili ek açıklamalarda bulunabilir (Berg, 1998). Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmaktadır. Form, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla cinsiyet ve yaşları, öğrenim durumları, mesleki kıdemleri, mülteci çocuklara yönelik herhangi bir eğitim alıp almadıkları; gibi sorular bulunmaktadır. İkinci bölümünde öğretmenlerin mülteci çocukların kültürel özellikleri hakkında bilgileri, ailelerle etkileşimleri, sınıf yönetiminde karşılaştıkları durumlar, idarenin tutumu gibi yaşadıkları problemler ve başa çıkma yöntemlerini belirleyecek sorulardan oluşmaktadır.

Veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Çalışmanın amacına uygun olarak, kategorisel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu analizde mesajlar önce birimlere ayrılır, sonrasında belirlenen birimler çalışmanın amacına göre kategorilendirilir (Bilgin, 2006, s. 19).

Bulunduğumuz ilçede görüşmeye katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğu mülteci çocukların kültürel özelliklerine yönelik olarak, Türk kültüründen farklı özelliklerinin olduğunu ancak içerik olarak çok fazla bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler mülteci çocuklarla sınıf yönetiminde sorun yaşamadıklarını, neden olarak ise genelde sessiz, çekingen oldukları ve çok fazla diyaloğa girmediklerini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenler sınıflarında birden fazla mülteci çocuğun bir arada bulunmasıyla kendi içlerinde grup oluşturarak Türk akranları ve öğretmen kontrolü noktasında sorun oluşturabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden çocuklara sınıf kurallarını anlatma noktasında da dil engeli nedeniyle zorluk yaşadıklarını belirtenler olmuştur. Öğretmenler bütün sınıfa yönelik aile katılımı etkinlikleri düzenledikleri, mülteci ailelerinde çocukların etkinliklerinde bulunmalarının önemini belirtmeye çalıştıkları ancak onlarla anlaşmada sıkıntı yaşadıkları, okullara görevlendirilen Arap öğretmenlerin de Türkçe bilmemesi nedeniyle bu sıkıntılarının giderilmesinde yardımcı olamadıkları ortaya çıkmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulunduğumuz ilçede görüşmeye katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğu mülteci çocukların kültürel özelliklerine yönelik olarak, Türk kültüründen farklı özelliklerinin olduğunu ancak içerik olarak çok fazla bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler mülteci çocuklarla sınıf yönetiminde sorun yaşamadıklarını, neden olarak ise genelde sessiz, çekingen oldukları ve çok fazla diyaloğa girmediklerini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenler sınıflarında birden fazla mülteci çocuğun bir arada bulunmasıyla kendi içlerinde grup oluşturarak Türk akranları ve öğretmen kontrolü noktasında sorun oluşturabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden çocuklara sınıf kurallarını anlatma noktasında da dil engeli nedeniyle zorluk yaşadıklarını belirtenler olmuştur. Öğretmenler bütün sınıfa yönelik aile katılımı etkinlikleri düzenledikleri, mülteci ailelerinde çocukların etkinliklerinde bulunmalarının önemini belirtmeye çalıştıkları ancak onlarla anlaşmada sıkıntı yaşadıkları, okullara görevlendirilen Arap öğretmenlerin de Türkçe bilmemesi nedeniyle bu sıkıntılarının giderilmesinde yardımcı olamadıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : mülteci çocuklar, okul öncesi eğitim, öğretmen

Kaynakça

Aslan, M., & Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Van İli Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(31), 729-737. doi:DOI: http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1829

Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim, 34*(152), 30-43.

Berg, B. L. (1998). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences.* Boston: Allyn and Bacon.

Bhugra, D. (2016). Social discrimination and social justice. *International Review of Psychiatry, 28*(4), 336-341. doi:https://doi.org/10.1080/09540261.2016.1210359

Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Enslin, P. (2006). Democracy, Social Justice and Education: Feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory, 38*(1), 57-67.

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2013). *Classroom Management for Elementary Teachers.* (A. AYPAY, Çev.) Ankara: Nobel.

Öztürk, M., Cengiz, G. Ş., Köksal, H., & İrez, S. (2017). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı.* (S. AKTEKİN, Dü.) Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Rengi, Ö., & Polat, S. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Farklılık Algıları Ve Kültürlerarası Duyarlılıkları. *Journal of World of Turks, 6*(3), 135-156.

Şişman, M. (2006). Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı. *Eğitimde Demokrasi ve Sosyal Adalet: Türkiye Eğitim Sisteminin Değişmeyen Miti* (s. 290-305). Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 16.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(16860) Dezavantajlı Aileler için Anne-Çocuk Oyun Grubu Programı Oluşturulması ve Uygulanması

EMEL ERTÜRK MUSTUL
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ZERRİN TURAN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Oyun grubu programı (OGP) 1980'lerden bu yana gelişmiş ülkelerde, çocukların ebeveynleriyle birlikte katılım gösterdikleri erken çocukluk programı ve sosyal destek sistemi olarak yürütülmektedir (French, 2005; Jackson, 2009). OGP iki ana amaç üzerinde temellendirilmektedir. *Birinci amaç,* erken çocukluk döneminde (0-3 yaş), çocuklara gelişimleri için ihtiyaç duydukları zengin bir eğitim ortamı sağlamaktır. Değişimin ve gelişimin en hızlı olduğu 0-3 yaş insan yaşamında kritik dönemi oluşturmaktadır. Kritik dönemde çevre ile etkileşim sonucunda oluşan deneyimler genetik kodların da etkisiyle beyin gelişimini gerçekleştirmektedir (Santrock, 2010). Bu nedenlerle, 0-3 yaş döneminde sağlanacak zengin öğrenme ortamının çocuklar için iyi bir başlangıç oluşturarak okul ve yetişkinlik yıllarına önemli katkılar sağladığına inanılmaktadır. *İkinci amaç,* ebeveynlere çocuk yetiştirme sürecinde sosyal destek sağlamaktır. Sağlanan sosyal destek ile ailenin işlevselliğinin artırılması ve toplumsal kalkınmayı desteklemek amaçlanmaktadır (French, 2005; Jackson, 2009; 2011). Bronfenbrenner'in (1975) ekolojik yaklaşımına göre, aile mikrosistem, mezosistem, egzosistem ve makrosistem ile kuşatılmıştır. İç içe geçmiş bu sistemler içinde meydana gelen sosyal, psikolojik, politik ve ekonomik değişikliklerden etkilenerek aile varlığını sürdürme çabası göstermektedir (Myers, 1996; Özkan ve Kılıç, 2013). Bu değişikliklerden ise en çok dezavantajlı ailelerin etkilendiği düşünülmektedir. Alt sosyo ekonomik düzeyde (SED), parçalanmış, ebeveynlerinden birisi cezaevinde, üyelerinden birisi engelli olan ve mülteci aileler alan yazında *dezavantajlı aileler* olarak nitelendirilmektedir (Hanson ve Lynch, 2004; Landy ve Menna, 2006). Bu tip ailelerin maruz kaldıkları sosyal izolasyonun, toplumun aileden beklediği çocuk yetiştirme rollerini olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Davis-Kean, 2005). Konuya ilişkin uluslararası araştırmalar, OGP ile çocuklara sosyal ve eğitim anlamında daha adil bir başlangıç sağlandığını, zengin bir çevre içinde desteklenmeleriyle çocukların okul öncesi eğitime hazır oluşlarının ve geçişlerinin kolaylaştığını göstermektedir. Ebeveynlerin diğer ebeveynlerle bilgi, deneyim, duygu paylaşımında bulundukları sosyal ağ ile ailenin bütününün desteklendiği belirtilmektedir (Barros, Kitson ve Midgley, 2008; Finch, 1984; French, 2005; Freiberg vd., 2005; Hancock vd., 2012; Jackson, 2009). Ancak ulusal alan yazında erken çocukluk dönemi eğitimine aile katılımının önemi sıklıkla vurgulanmasına rağmen Türkiye'de 0-3 yaş çocukların ebeveynleriyle birlikte katıldıkları OGP'ye ilişkin hem bir araştırmaya hem de kurum ve kuruluşlarda yürütülen yaygın bir programa rastlanmamaktadır.

Türkiye'de erken çocukluk hizmetleri bakanlıklar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler tarafından yürütülmektedir. Bu kurum ve kuruluşlar arasında yerel yönetimlerin 5393 sayılı belediye kanunu doğrultusunda kadınlara, gençlere, çocuklara, engelli bireylere sosyal, kültürel ve eğitimsel faaliyetlerde hizmet verme konusunda görev ve sorumlulukları bulunmaktadır (Aygen, 2014). Bu kapsamda Eskişehir ilindeki belediyelerin de il halkına çeşitli hizmetler verdikleri görülmektedir. Araştırmaya gönüllü katılım gösteren belediye de sosyal belediyecilik anlayışı ile kadının güçlendirilmesini ve erken çocukluk eğitimini desteklemek adına pek çok hizmet yürütmektedir. Bu nedenlerle bu araştırmada belediye bünyesinde hizmet veren bir okul öncesi kurumda dezavantajlı aileler için anne-çocuk OGP'nin oluşturulmasına ve uygulanmasına ilişkin bir pilot çalışma yapmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1)OGP nasıl oluşturulmaktadır?

2)OGP'nin uygulaması nasıl gerçekleşmektedir?

3)OGP'yi yürütecek öğretmenler nasıl desteklenmektedir?

4)OGP ile anneler nasıl desteklenmektedir?

5)OGP ile çocuklar nasıl desteklenmektedir?

Araştırma Yöntemi

OGP'nin oluşturulması ve uygulanması aşamaları sistematik, döngüsel, yansıtmalı ve işbirlikli çalışmayı gerektirdiği için bu çalışmada *eylem araştırması* yaklaşımı benimsenmiştir (Johnson, 2005). Araştırmanın veri toplama süreci Ağustos 2017'de başlamıştır. Devam etmekte olan araştırmanın Ağustos 2018'de tamamlanması öngörülmektedir. OGP'nin amacına hizmet etmesi ve araştırma için gönüllü olması nedenleriyle Eskişehir ilinde belediye bünyesinde faaliyet gösteren bir okul öncesi kurum araştırmanın ortamını oluşturmaktadır. Söz konusu okul öncesi kurum, il genelinde babanın cezaevinde olduğu, alt

SED olan, sağlık, sosyal ve eğitsel faaliyetlerden ücret karşılığında faydalanması mümkün olmayan ailelerin 36-40 ay arasındaki çocuklarına hizmet vermektedir. Araştırmanın katılımcıları kurum bağlantıları yoluyla ulaşılan 8 anne-çocuk (11-33 ay) çifti, kurumda çalışmakta olan 5 okul öncesi öğretmeni, 1 psikolog, 1 kurum müdürü ile araştırma ekibinden (2 araştırmacı) oluşmaktadır. Araştırmanın verileri katılımcı bilgi formları, odak grup görüşmeleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler, OGP değerlendirme formları, yansıtmalı günlükler (araştırmacı ve öğretmen günlükleri) yoluyla toplanmıştır. Verilerin toplanması ve analiz edilmesinde döngüsel bir süreç takip edilmektedir (Johnson, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Odak grup görüşmeleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler betimsel analiz, OGP değerlendirme formları, gözlemler ve günlükler ise sistematik analitik analiz yoluyla çözümlenmektedir. Nitel ve eylem araştırmaları uzmanı olan bir araştırmacının da katılım sağladığı geçerlik güvenirlik komitesi yoluyla veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçleri denetlenmektedir. Araştırma (a) hazırlık, (b) uygulama ve (c) değerlendirme olmak üzere üç aşamalı planlanmıştır. Uygulama aşaması ise 2017-2018 eğitim öğretim yılının I. ve II. dönemi olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu çalışmada araştırmanın (a) hazırlık aşaması ve (b) uygulama aşamasının 2017-2018 eğitim öğretim yılı I. dönem bulgularının sunulması öngörülmektedir.

0-3 yaş grubu çocukların ebeveynleriyle birlikte haftada 1 gün 2 saat süreyle katıldıkları oyun grubu programı (OGP) gelişmiş ülkelerde çocuklar için erken çocukluk, ebeveynler için de sosyal destek hizmeti olarak yürütülmektedir. İnsan gelişiminin en hızlı olduğu 0-3 yaş döneminde çocukları zengin çevre ile desteklemenin ve bu sürece aile katılımının gerekliliği bilinmektedir. Alan yazında dezavantajlı (alt sosyo ekonomik düzeyde, parçalanmış, ebeveynlerinden birisi cezaevinde, üyelerinden birisi engelli olan ve mülteci aileler vb.) olarak nitelendirilen ailelerin toplumun kendisinden beklediği çocuk yetiştirme rollerini olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle, uluslararası araştırmalarda OGP ile çocuklara sosyal ve eğitim anlamında daha adil bir başlangıç sağlanması, ebeveynlere ise bilgi, deneyim ve duygu paylaşımı olanağı yaratmasıyla dezavantajlı ailelerin desteklendiği belirtilmektedir. Ulusal araştırmalarda ise erken çocukluk dönemi eğitiminde aile katılımının ve ailenin desteklenmesinin önemine sıklıkla rastlanmaktadır. Türkiye'de erken çocukluk hizmetleri veren kurum ve kuruluşlar arasında yerel yönetimler de bulunmaktadır. Eskişehir ilindeki belediyeler de sosyal belediyecilik anlayışı çerçevesinde kadının güçlendirilmesini ve erken çocukluk eğitimini desteklemek amacıyla çeşitli hizmetler yürütmektedir.

Okul öncesi kurumda dezavantajlı aileler için anne-çocuk OGP'nin oluşturulmasına ve uygulanmasına ilişkin pilot çalışma yapılması amaçlanan bu araştırmada eylem araştırması yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma ortamını Eskişehir ilinde belediyeye bağlı okul öncesi kurum, katılımcılarını ise 8 anne-çocuk (11-33 ay) çifti, 5 okul öncesi öğretmeni, 1 psikolog, 1 kurum müdürü ile araştırma ekibi oluşturmaktadır. Katılımcı bilgi formları, odak grup görüşmeleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler, OGP değerlendirme formları, yansıtmalı günlükler yoluyla araştırma verileri toplanmaktadır. Verilerin toplanması ve analiz edilmesinde döngüsel bir süreç takip edilerek odak grup görüşmeleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler betimsel analiz, OGP değerlendirme formları, gözlemler ve günlükler ise sistematik analitik analiz yoluyla çözümlenmektedir. Geçerlik güvenirlik komitesi yoluyla veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçleri denetlenmektedir. (a) Hazırlık, (b) uygulama ve (c) değerlendirme olmak üzere üç aşamalı planlanan araştırmanın, (a) hazırlık aşaması ve (b) uygulama aşamasının 2017-2018 eğitim öğretim yılı I. dönem bulgularının sunulması öngörülmektedir.

Araştırmanın (a) hazırlık aşamasından elde edilen bulgular, öğretmenlerin eğitimi ile OGP'nin uygulama aşamasına hazırlık işlemlerinin yapıldığını göstermektedir. (b) Uygulama aşamasındaki bulgular ise öğretmenlerin çeşitli oyunlar, etkinlikler, rutinler yoluyla çocuklar için öğrenme ortamı oluşturduklarını göstermiştir. Öğretmenlerin annelere model oldukları, annelerin de kendi aralarında ve öğretmenlerle bilgi, deneyim ve duygu paylaşımında bulundukları görülmüştür. Sonuç olarak, OGP sürecinin anne-çocuk çiftlerini desteklediği ileri sürülebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular (a) hazırlık aşamasında; alan yazın taraması, belediye ile işbirliği kurulması, öğretmenlerin desteklenmesi, OGP'nin sınıfına, gününe, saatine, süresine ve oyunlar/etkinliklerine karar verilmesi işlemlerinin gerçekleştirildiğini göstermektedir. (b) Uygulama aşamasında; 14 OGP seansı gerçekleştirildiği, seansların kahvaltı, serbest oyun, müzik etkinlikleri, hikâye kitabı/sıralı resim bakma, masa etkinlikleri şeklinde planlandığı ve yürütüldüğü ortaya çıkmıştır. OGP seanslarında öğretmenlerin, çocuklarla oyunlar oynadıkları, annelere oyun ve etkileşim konusunda model oldukları, evde oynanacak oyunlar/etkinlikler konusunda öneriler verdikleri ve zaman zaman annelerle sohbet ettikleri görülmüştür. Annelerin çocuklarıyla oyun ve etkileşim kurma gayretlerinin olduğu, birbirleriyle arkadaşlık kurdukları, yardımlaştıkları, aralarında ve öğretmenlerle bilgi ve deneyim paylaştıkları ortaya çıkmıştır. Çocukların da ilk seanslarda daha çok tek başına ve anneleriyle oyun oynamayı tercih ettikleri görülürken zamanla diğer çocuklarla ve annelerle oyun oynamaya başladıkları gözlemlenmiştir. Sonuç olarak araştırmanın ilk bulguları, OGP sürecinin çocuklar ve anneleri desteklediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Anne-çocuk oyun grubu programı, erken çocukluk eğitimi, ekolojik yaklaşım, sosyal destek, dezavantajlı aileler

Kaynakça

Aygen, M. (2014). Sosyal belediyecilik üzerine bir inceleme: Elazığ belediyesi örneği. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi 1*(1), 173-192.

Barros, M., Kitson, A. ve Midgley, N. (2008). A qualitative study of the experience of parents attending a psychoanalytically informed parent–toddler group. *Early Child Development and Care*, *178*(3), 273-288.

Bronfenbrenner, U. (1975). Is early intervention effective. *Handbook of Evaluation Research*, *2*, 519-603.

Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, *19*(2), 294.

Finch, J. (1984). A First-class environment? Working-class playgroups as preschool experience. *British Educational Research Journal*, *10*(1), 3-17.

Freiberg, K., Homel, R., Batchelor, S., Carr, A., Hay, I., Elias, G., ... Lamb, C. (2005). Creating pathways to participation: A community-based developmental prevention project in Australia. *Children & Society*, *19*(2), 144-157.

French, G. (2005). *Valuing community playgroups: Lessons for practice and policy: Community playgroup initiative: 2001-2004: evaluation report*. Health Service Executive (HSE). http://www.lenus.ie/hse/bitstream/10147/560469/1/playgroupinitiative2001-2004.pdf adresinden 17.1.2018 tarihinde alınmıştır.

Hancock, K., Lawrence, D., Mitrou, F., Zarb, D., Berthelsen, D., Nicholson, J. M. ve Zubrick, S. R. (2012). The association between playgroup participation, learning competence and social-emotional wellbeing for children aged 4-5 years in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, *37*(2), 72-81.

Hanson, M. J. ve Lynch, E. W. (2004). *Understanding families: Approaches to diversity, disability, and risk*. Baltimore: P.H. Brookes Pub.

Jackson, D. (2009). *A place to'be': The role of supported playgroups in creating responsive, social spaces for parent and child wellbeing*. Doktora tezi, Batı Sydney Üniversitesi, Sydney. http://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws%3A8842/datastream/PDF/view adresinden 17.1.2018 tarihinde alınmıştır.

Jackson, D. (2011). What's really going on?: Parents' views of parent support in three Australian supported playgroups. *Australasian Journal of Early Childhood*, *36*(4), 29-37.

Johnson, A. (2005). *A short guide to action research*. USA: Pearson/Allyn and Bacon.

Landy, S. ve Menna, R. (2006). *Early intervention with multi-risk families: An integrative approach*. Baltimore, Md.: P.H. Brookes Pub.

Myers, R. (1996). *Hayatta kalan oniki: Üçüncü dünya'da erken çocukluk gelişimi programlarının güçlendirilmesi* (Çev.: R. Bağış Akay ve E. Ünlü). İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.

Özkan, Y. ve Kılıç, E. (2013). Ailenin psiko-sosyal destek ihtiyacını karşılamada yeni bir model önerisi: Aile sağlığı merkezlerinde aile psiko-sosyal destek birimi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *7*(30), 25-44.

Santrock, J. (2010). *Child development.* (13. Baskı). The United States of America: McGraw-Hill Companies, Inc.

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

(17086) Dezavantajlı Grupların Eğitimine Yönelik Bir Alanyazın Çalışması: Türkiye-Amerika Örneği

EDA BÜTÜN KAR — SİNOP ÜNİVERSİTESİ
ELİF MERCAN UZUN — ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
REYHAN ŞEKERCİ — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Dezavantajlı gruplar ekonomik açıdan zor koşullarda yaşayan, cinsiyeti nedeniyle ayrımcılığa maruz kalan, yaşadığı ülkenin çoğunluğundan etnik açıdan farklı olan ya da farklı bir dil konuşan, bir ülkede mülteci ya da sığınmacı olarak yaşayan, yaşadığı ülkeye ekonomik ya da sosyal olarak uyum veya katılım sağlama konusunda daha az şansa sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır (Caillods, 1998). Dezavantajlı gruplar her ülke için farklılık gösterdiği gibi, her ülkenin kendi tarihi içinde de dezavantajlı duruma düşen bireyler farklılık gösterebilmektedirler. Savaşlar, göçler, ekonomik buhranlar, gelir adaletsizliği dezavantajlı grupların oluşmasında en önemli etkenler arasında gösterilmektedir.

Dezavantajlı grupların söz konusu gerekçelerle "dezavantajlı" duruma düşmelerindeki nedenler yaşadıkları toplumun ya da ülkenin imkânlarından ülkedeki diğer vatandaşlar ile aynı şekilde faydalanamamalarıdır. Bu bireylerin aynı haklardan diğerleri gibi faydalanmasının önünde yasal olarak bir engel olmamakla birlikte toplumdaki genel kabuller, kültür ya da inançlar bu bireylerin önüne gizli bir duvar örebilmektedir. Dezavantajlı grupların karşılaştıkları bu tür sorunları aşabilmelerinin yolu eğitimden geçtiği gibi dezavantajlı grupların bu tür gerekçelerle en sık dezavantajlı duruma düştükleri sistemlerden biri de eğitimdir. İdeal eğitim anlayışında beklenilen bireyin kendini her yönden geliştirerek yeteneklerini ortaya çıkarmak ve bu doğrultuda gelişimini desteklemektir. Bireylerin farklılıklarına saygı duyarak ortak dil, kültür ya da değerler gibi unsurların bireylere kazandırılması amaçlanmaktadır. Ayrıca anayasa ile güvence altına alınan "eğitimde fırsat eşitliği" ve "parasız eğitim" ilkeleri ile eğitim-öğretim hizmetlerinin toplumun her kesimi için ulaşılabilir olması ve her bireyin eğitim sisteminden azami düzeyde faydalanması planlanmaktadır. Ancak ideal olan durumdan sıyrılıp işleyiş üzerinden değerlendirmeler yapıldığında dünyanın birçok yerinde eğitim sistemi içinde dezavantajlı grupların ciddi bir varoluş mücadelesi verdikleri görülebilmektedir (Johansson&Höjer, 2012; Fortsyth&Furlong, 2003; Caillods,1998). Türkiye'den yola çıkılacak olursa dezavantaj oluşturan unsurlardan birisi bireylerin ekonomik şartlarının eğitimden sağladıkları fayda üzerinde etkili olabilmesidir. Özellikle özel okulların artış göstermesi ile maddi olarak daha iyi koşullarda yaşayan aileler çocuklarını bu tür okullara göndermeyi tercih etmektedirler. Bu okullar incelendiğinde fiziki şartlar bakımından, öğretmen seçme kriterleri ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yönelik imkânlar açısından devlet okullarından çok daha önde bir grafik çizmektedirler. Daha da önemlisi bu tür okullar bireyi sadece akademik açıdan değil sosyal ve sportif alanlarda da destekleyecek imkânlar sunabilmektedirler. Ortalama bir devlet okulunun bile birçok açıdan donanımlı olan bu okullar ile aynı imkânları sağlamakta güçlük çektiği bir durumda ülkemizde halen bileştirilmiş sınıflarda eğitim görmekte olan çocuklar bulunmaktadır. Bu öğrencilerin hepsinin yolunun muhtemelen kesiştiği tek ortak nokta kendilerini bir üst eğitim kurumuna taşıyacak olan çeşitli ortak sınavlardır. Çok farklı koşullarda eğitim gören bu öğrenciler aynı sınav ile aynı şartlarda sınanmaktadırlar (Elma, 2013; Berberoğlu ve Kalender, 2005; Kocabaş ve Karaköse, 2003) .

Ülkemizdeki bir diğer dezavantajlı grubu Suriye, Irak gibi ülkelerden sığınmacı ya da mülteci olarak gelen bireyler oluşturmaktadır. Bu bireylerin eğitim aracılığı ile ülkemize uyum sürecinin kolaylaşması beklenirken öğrencilerin sadece fiziksel olarak okul ortamında bulunduğu, eğitim sisteminden beklenilen faydaları göremedikleri yapılan çalışmalardan da anlaşılmaktadır. Şu anda bu bireylere yönelik olarak eğitim çalışmaları ve çeşitli programlar geliştirilse de bu bireylere tam olarak ulaşılamadığı, özellikle dil sorununun ve kültürel farklılıkların bireylere ulaşmada ciddi bir engel teşkil ettiği görülmektedir (Uzun ve Bütün, 2016; Seydi, 2014).

Araştırma Yöntemi

Dezavantajlı grupların eğitimine yönelik çalışmalar ve raporlar incelendiğinde söz konusu dezavantajlar arttırılabilir. Örneğin Taşdelen, Turhan, Erikci ve Özkan'ın (2014) okullardaki dezavantajlı ve risk altındaki çocuklarla ilgili yaptıkları projede sokak çocuklarını, suça itilen çocukları, çalışan çocukları, istismara maruz kalan çocukları, göç etmiş mülteci çocukları ve ruhsal ve davranışsal bozukluğu olan çocukları da bu grup altında incelemişlerdir. Bu çalışmanın konusunu ise ekonomik koşullar nedeniyle dezavantajlı duruma düşen okul öncesi ve ilkokul öğrencileri ile mülteci olarak dil ve kültür farklılıkları nedeniyle dezavantajlı duruma düşen okul öncesi ve ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada ülkemizde ve Amerika Birleşik Devletleri'nde bu tür dezavantajlara sahip çocuklara uygulanan sosyal sorumluluk projeleri, eğitim programlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın daha önemli ve işlevsel kısmını ise bu çalışmalar incelendikten sonra ülkemizin şartlarına uygun öneriler geliştirilmesi oluşturmaktadır.

Bu amaçla araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmaktadır. Doküman inceleme yönteminde konu ile ilgili verileri içeren kaynaklar belirlenir. Kaynak olarak yazılı materyaller (kitap, gazete, dergi, tutanak…) fotoğraflar, filmler kullanılabilmektedir (Ekiz, 2015; Cemaloğlu, 2014; Johnson & Christensen, 2014; Yılıdırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmanın örneklemini Türkiye'de ve Amerika'da söz konusu dezavantajlara yönelik yapılan çalışmalara ait raporlar, makaleler ve kitaplar oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin analizinde incelenen dökümanlardan elde edilen veriler araştırmanın veri kaynağını oluşturduğu için içerik analizi yöntemi kullanılmaktadır (Yılıdırım ve Şimşek, 2016).

Dezavantajlı grupların eğitimine yönelik çalışmalar ve raporlar incelendiğinde söz konusu dezavantajlar arttırılabilir. Örneğin Taşdelen, Turhan, Erikci ve Özkan'ın (2014) okullardaki dezavantajlı ve risk altındaki çocuklarla ilgili yaptıkları projede sokak çocuklarını, suça itilen çocukları, çalışan çocukları, istismara maruz kalan çocukları, göç etmiş mülteci çocukları ve ruhsal ve davranışsal bozukluğu olan çocukları da bu grup altında incelemişlerdir. Bu çalışmanın konusunu ise ekonomik koşullar nedeniyle dezavantajlı duruma düşen okul öncesi ve ilkokul öğrencileri ile mülteci olarak dil ve kültür farklılıkları nedeniyle dezavantajlı duruma düşen okul öncesi ve ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada ülkemizde ve Amerika Birleşik Devletleri'nde bu tür dezavantajlara sahip çocuklara uygulanan sosyal sorumluluk projeleri, eğitim programlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın daha önemli ve işlevsel kısmını ise bu çalışmalar incelendikten sonra ülkemizin şartlarına uygun öneriler geliştirilmesi oluşturmaktadır.

Bu amaçla araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmaktadır. Doküman inceleme yönteminde konu ile ilgili verileri içeren kaynaklar belirlenir. Kaynak olarak yazılı materyaller (kitap, gazete, dergi, tutanak…) fotoğraflar, filmler kullanılabilmektedir (Ekiz, 2015; Cemaloğlu, 2014; Johnson & Christensen, 2014; Yılıdırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmanın örneklemini Türkiye'de ve Amerika'da söz konusu dezavantajlara yönelik yapılan çalışmalara ait raporlar, makaleler ve kitaplar oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin analizinde incelenen dökümanlardan elde edilen veriler araştırmanın veri kaynağını oluşturduğu için içerik analizi yöntemi kullanılmaktadır (Yılıdırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmada elde edilen verilerden hareketle ekonomik koşullar nedeniyle dezavantajlı duruma düşen okul öncesi ve ilkokul öğrencileri ile mülteci olarak dil ve kültür farklılıkları nedeniyle dezavantajlı duruma düşen okul öncesi ve ilkokul öğrencilerine yönelik farklı projeler hazırlandığı söylenebilir. Bazı erken müdahale programlarının dezavantajlı gruplarda yer alan çocukların karşılaşabilecekleri sorunları sorun yaşanmadan önlemeye yönelik olduğu, bazılarının ise özellikle mülteci çocuklar gibi hem sosyal ve duygusal hem de dil açısından desteğe ihtiyaç duyan grupların desteklenmesine ve sorunlarını çözmeye yönelik olduğu görülmektedir. Ayrıca fırsat eşitsizliği gibi durumları ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalara da rastlanmaktadır. Çalışmalardan elde edilen verilerin analizine devam edilmekte olup bulgular karşılaştırmalara başvurularak sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen verilerden hareketle ekonomik koşullar nedeniyle dezavantajlı duruma düşen okul öncesi ve ilkokul öğrencileri ile mülteci olarak dil ve kültür farklılıkları nedeniyle dezavantajlı duruma düşen okul öncesi ve ilkokul öğrencilerine yönelik farklı projeler hazırlandığı söylenebilir. Bazı erken müdahale programlarının dezavantajlı gruplarda yer alan çocukların karşılaşabilecekleri sorunları sorun yaşanmadan önlemeye yönelik olduğu, bazılarının ise özellikle mülteci çocuklar gibi hem sosyal ve duygusal hem de dil açısından desteğe ihtiyaç duyan grupların desteklenmesine ve sorunlarını çözmeye yönelik olduğu görülmektedir. Ayrıca fırsat eşitsizliği gibi durumları ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalara da rastlanmaktadır. Çalışmalardan elde edilen verilerin analizine devam edilmekte olup bulgular karşılaştırmalara başvurularak sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Dezavantajlı gruplar, nitel araştırma, doküman inceleme.

Kaynakça

Berberoğlu, G., Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 4*(7), 21-35.

Caillods, F. (1998). *Education strategies for disadvantaged groups: Some basic issues*. International Institute for Educational Planning, UNESCO.

Cemaloğlu, N. (2014). Veri toplama: Nicel-nitel, (ed. Abdurrahman Tanrıöğen). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Elma, C. (2013). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*(1), 75-87.

Fortsyth, A., Furlong, A. (2003). Access to higher education and disadvantaged young people. *British Educational Research Journal*, 29, 205-225.

Johansson, H., Höjer, I. (2012). Education for disadvantaged groups- Structural and individual challenges. *Children and Youth Service Review*, 34, 1135-1142.

Johnson, R. B., Christensen, L. B. (2014). *Eğitim araştırmaları nitel, nicel ve karma yaklaşımlar*. Ankara: Eğiten Kitap.

Kocabaş, İ., Karaköse, T. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2*(1), 3-14.

Mercan Uzun, E., Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 72-78.

Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 31, 267-305.

Taşdelen, H., Turhan, M., Erikci, M., Özkan, S. (2014). Okullardaki dezavantajlı ve risk altındaki çocuklar. 02.02.2018 tarihinde http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/42/01/964696/dosyalar/2015_01/05025647_okullardakdezavantajl%C4%B1verskalt%C4%B1ndakocuklar.pdf adresinden erişilmiştir.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin

(17187) Scientific Practices In Early Childhood Science Education: An Action Research

CANSU DEMİRTAŞ
BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ

EBRU KAYA
BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

When looking at the current studies about science education, focusing on how science works is placed in many science curriculums and regarded as a crucial part of science. (Taber,2014). Osborne and Dillon (2008) also reported the goal of science education as both developing an understanding of scientific knowledge and of how science works. In this respect, many studies throughout the history of science education gives emphasize on nature of science (NOS) in science education. One of the recent studies refers to NOS is carried by Erduran and Dagher (2014) extended the idea of Family Resemblance Approach (FRA) (Irzik &Nola,2014) and provide a comprehensive approach to the NOS called as RFN (Kaya& Erduran, 2016)

Erduran & Dagher(2014) added set of categories and extended the RFN and they modeled RFN as a wheel. Science as cognitive epistemic parts is placed in the center of the wheel consists of aims and values, practices, knowledge, methods and methodological rules, social institutional aspects of science, professional activities, political power structures, financial systems and social organizations and interactions. These categories interacts each other and flow in all directions naturally. There are some studies addressed the issues in terms of curriculum (Kaya&Erduran,2016) and preservice science teachers perspectives. (Sarıbaş&Ceyhan, 2015)

From all of the categories, scientific practices as cognitive part of the RFN is the central of the study. To enhance students' understanding of scientific practices, Erduran and Dagher (2014) constructed Benzene Ring Heuristic (BRH) as an instructional tool. The components of BRH are activities, real world, data, model, prediction, and explanation. Activities divided as observation, classification and experimentation. All these parts are supported with argumentation and classroom discussion which is created in learning environment. BRH is the tool that used in the study to improve children understanding of scientific practices in early science education.

Among studies about NOS in early childhood science education, few studies addressed the issue from children's and teacher's perspectives. One study done by Quigley, Pongsanon and Akerson (2010) found that young learners are capable to learn NOS via explicit instruction embedded in science content and another study carried by Akerson, Buzzelli and Eastwood (2011) claimed that K-2 students can understand NOS when they are scaffolded by teacher. On the other hand, Akerson, Buzzelli and Donnelly (2009) realized that teachers as corner stone for classes were not planned to teach NOS in their plans either. There is a deficiency about how NOS is taught in early science education.

Therefore, there is a need for an instructional method to serve preschool teachers to apply scientific practices within science content. In this respect, this study presents Benzene Ring Heuristic (Erduran&Dagher,2014) as an instructional tool to apply scientific practices. This study is distinct from others because adapting science content in scientific practices via Benzene Ring Heuristic has not been explored in early childhood education in Turkey before.

Araştırma Yöntemi

Individual action research was applied for the study because in educational settings it gives opportunity to solve everyday problems therefore it has positive influence on school environment. Hence, I worked as teacher researcher in the classroom. For the study, the sample consists of middle income 12 students in one preschool classroom who were approximately 54 month year old. Study was applied throughout 8 weeks which was one for pre test, 6 for lectures and one for post test. Children drew pictures based on the question what scientist do and an interview constructed accordance with BRH components was applied to all children as pre and post. Some of interview questions are "what do your scientists do here?", "did your scientist think what will happen at the end?" and "what information did your scientist gather?".After pre interview, children were participated in science courses 1 hour per week during 6 weeks. Scientific practices that embedded in science content in lessons were based on BRH and they were written and applied by the teacher. During the lectures, children did predictions and model, made a relation between the subject and real life, carried on activities and fulfilled a data table with findings, and explained their finding to the class. Besides, teacher's reflections for each lecture and explanation of children's own models were transcript and analyzed qualitatively. Triangulation was used to analyze the data. Further, classroom

observation scoring system and individual observation scoring system gave quantitative understanding of the study for general and individual improvement.

The goal of the study was to understand the improvement of learning scientific practices in early childhood science education. Components of scientific practices in this study rely on the Benzene Ring Heuristic (Erduran &Dagher ,2014) cognitive epistemic part of RFN (Kaya & Erduran, 2016). 6 components including real world, prediction, activities, data, model, and explanation and classroom discussion and argumentation were determined as scientific practices. The study was conducted in one of the classes in a private preschool which consists of 12 students. 6 science topics including living things, matters and physical world were chosen and designed in accordance with Benzene Ring Heuristic. Those topics were applied throughout 6 weeks. Each topic took 1 hour per week. Individual action research was applied during the study and lectures were video recorded. Pre and post interviews on children's drawings about what scientists do were applied to find out the differences of their perceptions about scientific practices. Moreover, while individual and classroom observation scoring system analyzed quantitatively, teacher's reflections and children's model were analyzed qualitatively. At the end, preliminary result of the study shows that children improve their understanding of scientific practices when the answers of the children taken into consideration. The study has an importance because it is one of the preliminary investigative research about scientific practices and a necessary first step for early childhood science education enhanced by scientific practices which has been underexplored

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Even in 6 weeks process, children have many changes about science itself in their minds.

The answers for pre interviews were that scientists do machine, robot, play with balloons, read books, eat meals, look to people. Also, they could not give relevant response to other questions and they told their stories in their minds. 2 of the children mentioned about exploration and investigation during their first interview. Children replied the goals of scientists as to help other scientists, to be successful, to do good things and to make sculpture.

After 6 weeks program, they mentioned that scientists design a cleaning robot, make mixtures to understand the differences and to find out something, investigate substance, investigate animals and environment, observe flowers and do experiment with them, explore new areas to see living things and design a rocket. Briefly understood, children adopted their learning and gave emphasize on scientific practices via BRH.

Anahtar Kelimeler : Scientific practices, Benzene Ring Heuristic, Reconceptualizing the Family Resemblance Approach to NOS, Early childhood science education.

Kaynakça

Akerson, V. L., Buzzelli, C. A., & Donnelly, L. A. (2009). On the nature of teaching nature of science: Preservice early childhood teachers' instruction in preschool and elementary settings. *Journal of Research in Science Teaching*.

Akerson, V. L., Buzzelli, C. A., & Eastwood, J. L. (2011). Bridging the gap between preservice early childhood teachers' cultural values, perceptions of values held by scientists, and the relationships of these values to conceptions of nature of science. *Journal of Science Teacher Education, 23*(2), 133-157.

Erduran, S., & Dagher, Z. R. (2014). Reconceptualizing Nature of Science for Science Education. *Reconceptualizing the Nature of Science for Science Education Contemporary Trends and Issues in Science Education,* 1-18.

Irzik, G. ve Nola, R. (2014). New directions for nature of science research. In M. Matthews (Ed.) *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching*. pp.999- 1021. Springer.

Kaya, E., & Erduran, S. (2016). From FRA to RFN, or How the Family Resemblance Approach Can Be Transformed for Science Curriculum Analysis on Nature of Science. *Sci&Educ, 25*, 1115-1133**.**

Kaya, E., & Erduran, S. (2016). Yeniden Kavramsallaştırılmış "Aile Benzerliği Yaklaşımı": Fen Eğitiminde Bilimin Doğasına Bütünsel Bir Bakış Açısı. *Part B: Türk Fen Eğitimi Dergisi,13*(2), 77-90.

Osborne,J., Dillon,J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections*. Nuffield Foundations.

Quigley, C., Khemmawadee, P., & Akerson, V.L. (2011). If we teach them, they can learn:Young students' views of nature of science during an informal science education program. *Journal of Science Teacher Education.* 22(2), 129-149

Saçkes, M., Trundle, K. C., Bell, R. L., & O'connell, A. A. (2010). The influence of early science experience in kindergarten on children's immediate and later science achievement: Evidence from the early childhood longitudinal study. *Journal of Research in Science Teaching, 48*(2), 217-235.

Sarıbaş, D., Ceyhan, G. D. (2015). Learning to teach scientific practices: Pedagogical decisions and reflections during a course for pre-service science teachers. *International Journal of STEM Education* 2015, 2(7).

Taber, K. S. (2014). *Student Thinking and Learning in Science: Perspectives on the Nature and Development of Learners' Ideas*. New York: Routledge

(17247) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklara Yönelik Yaklaşımlarının İncelenmesi

HÜLYA TERCAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

HAKTAN DEMİRCİOĞLU
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, gelişim alanlarının desteklenmesinin yanı sıra istenmedik davranışların önlenmesi, çocuğa istendik davranışlar kazandırılması ve mevcut davranış problemlerinin anlaşılıp bu problemlere yönelik müdahale stratejilerinin planlanması bazında oldukça önemli bir süreçtir. Yapılan araştırmalar erken çocukluk dönemdeki davranışların ve okul yaşantılarının, öğretmen tutumları ile yakından bağlantılı olduğunu ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları arasında doğrudan ilişki bulunduğunu göstermektedir (Akgün, E., Yarar, M., & Dinçer, Ç., 2011; Sucuoğlu, 2008). Bu bilgi üzerinden, okul öncesi dönemde ortaya çıkan davranış problemlerinin belirlenmesi ve onlara müdahale edilmesi aşamasında yaşanan sıkıntıların ve süreç içerisinde karşılaşılabilinecek yanlış tutumların yeni problem davranışlara sebep olabileceği öngörülebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin istenmeyen bir davranış karşısında takındıkları sözel ya da sözel olamayan yaklaşımlarının incelenmesinin erken çocukluk döneminde görülen bazı davranış problemlerinin ortaya çıkışı ve takibi açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Şüphesiz ki okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışı başarılı bir şekilde yönetmek için öncelikle istenmedik davranışın altında yatan nedenleri anlamaya çalışması gerekmektedir. Davranışı anlamak ve buna uygun tutumlar sergilemek mevcut sorunların ortaya çıkma ve tekrarlanma olasılığını azaltabileceği gibi gelecekte ortaya çıkabilecek olan istenmedik davranışların önlenmesi, ortaya çıktığında doğru bir yaklaşımla çözülmesi için önemlidir. Unutmamak gerekir ki özellikle erken çocukluk döneminde öğretmenin benimsediği tutum ve iletişim kurma şekli, istenmedik davranışın yok olmasında ya da yinelemesinde etkili olmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk yıllarında sınıf içi dinamikleri yönetme ve davranış problemlerine yönelik tutumları ya da stratejileri ile ilgili olarak yapılan çalışmaların ülkemiz alan yazınında sınırlı olduğu görülmektedir. Sadık (2002) okul öncesi sınıflarda öğretmenlerin en sık karşılaştığı problem davranışları gürültü, ilgisizlik, şikayet etme, söz kesme, diğerlerini rahatsız etme, yerinde düzgün oturmama ve diğerlerine zarar verme olarak belirlemiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin bu problem davranışla baş etmede kullandıkları yöntemler sözel uyarı, açıklama yapma ve fiziksel yakınlığı kullanmadır. Ayrıca sözü edilen çalışmada öğrenciye bakma, I. Tip ceza ve II. Tip ceza, rehberlik sağlama kullanılan diğer yöntemler arasında olduğu ve öğretmenlerin aile ile işbirliğine önem verdikleri ancak meslektaş ve yönetim ile konuşma konusuna çok sıcak bakmadıkları diğer bulguları arasında yer almıştır.

Bu bağlamda söz konusu bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin, çocuğun problemli davranışından sonra sergiledikleri yaklaşımları ile bir problem davranışın gözlenmesine neden olan yaklaşımlarını "öğretmen tutumları", "iletişim engelleri" ve "temas iletileri" bağlamında ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma, nitel araştırma yöntemine ve etnografi modeline göre tasarlanmıştır. Bir grubun kültürünü anlamak için çalışılan grupta vakit geçirilmelidir. Etnografik çalışmalar, konuşulan ortak bir dil ile birlikte doğrudan katılımın olduğu etkinlikleri içermektedir. Ortamda katılımcı gözlemci olarak bulunmak veri toplamanın öncelikli metodudur (Merriam, 2013).

Veri toplama sürecinde de gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Gözlem, davranış ilk elden gözlenebildiğinde ve insanlar araştırma konusu üzerinde konuşmak istemediklerinde kullanılabilecek bir araştırma tekniğidir. Nitel araştırmalarda gözlem önemli bir veri toplama aracıdır (Merriam, 2013).

Veriler, çocuk gelişimi bölümü üçüncü sınıf öğrencileri tarafından dört aylık bir süre içerisinde gözlem formu kullanılarak elde edilmiştir. Öğrencilerden okul öncesi dönem çocukları ile çalışmalar yapmak üzere gittikleri staj kurumlarında belli zaman aralıkları ile gözlemler yapmaları ve bu gözlemleri gözlem formu aracılığı ile kaydetmeleri istenmiştir. Gözlemler özellikle öğretmenlerin sorumlu oldukları sınıflardaki çocuklara yönelik tutumları ve iletişim şekillerini kapsayacak şekilde planlanmıştır. Gözlemler yapılırken sınıf içi davranış ve uyum problemleri yaşayan çocuklar özellikle takip edilmiş ve gözlemci tarafından kayıtlar oluşturulmuştur.

Araştırmada veriler, Ankara ilinde bulunan 19 adet anaokulunda gerçekleştirilen dört aylık gözlemler üzerinden elde edilmiştir. Sürenin sonunda toplam 60 katılımcı 95 adet gözlem kaydetmiş ve gözlemler "öğretmen tutumları", "iletişim engelleri" ve "temas iletileri" ana temaları üzerinden değerlendirilmiştir. Veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sürecinde her bir gözlem satır satır yazılmış ve ilgili kodlamalar yapılmıştır. Veriler doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur.

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin, çocuğun problemli davranışından sonra sergiledikleri yaklaşımları ile bir problem davranışın gözlenmesine neden olan yaklaşımlarını "öğretmen tutumları", "iletişim engelleri" ve "temas iletileri" bağlamında ortaya koymak amacıyla nitel yöntem ile tasarlanmış bir çalışmadır. Araştırma, Ankara ilinde bulunan toplam 19 anaokulunda gerçekleştirilen 95 adet gözlem kaydını içermektedir. Veriler, çocuk gelişimi bölümü üçüncü sınıf öğrencileri tarafından dört aylık bir süre içerisinde gözlem formu kullanılarak elde edilmiştir. Veri toplama süreci öncesinde öğrencilere test dışı ölçme teknikleri, gözlem aşamaları, gözlemin nitelikli kaydı ile ilgili bilgilendirmede bulunulmuş, ayrıca "öğretmen tutumları", "iletişim engelleri" ve "temas iletileri" ile ilgili temel bilgiler paylaşılmıştır. Elde edilen bulgular, ***öğretmen tutumları, iletişim engelleri ve temas iletileri*** olmak üzere üç ana tema üzerinden değerlendirilmiştir. Gözlemlerde öğretmenlerin istenmedik davranışlar karşısında genellikle tepkisel modeli benimsedikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin eylem ve söylemlerinin okul öncesi dönemde görülen davranış problemlerine etkileri alan yazın desteği ile tartışılmış ve öğretmenlerin istenmedik davranışlar karşısında, davranışı şekillendirme ve doğru davranışın sıklığını arttırma amacıyla çeşitli stratejilerden yararlanması önerilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerin sınıf içerisinde istenmeyen herhangi bir durum karşısında kullandıkları stratejiler ve geliştirdikleri yaklaşımların, okul öncesi dönemde davranış problemlerinin ortaya çıkması ve devam etmesine neden olabilecek güçlü bir faktör olduğu söylenebilir. Uysal, Akbaba-Altun ve Akgün (2010) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlar karşısında en çok "sözel uyarı", "sözel olmayan uyarı" ve "1. Tip ceza" stratejilerini kullandıkları görülmüştür (Akgün, Yarar, Dinçer; 2011). Aynı çalışmada öğretmenler gözlemlenmiş ve öğretmenlerin istenmedik davranışla karşılaştığında çocuğa yüksek sesle *"yerine otur, sessiz ol, çalışmanla ilgilen, şikâyet etme gibi"* emir verme eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Benzer şekilde, bu çalışmada öğretmenlerin istenmeyen bir durum karşısında çocuklarla iletişim engelleri oluşturacak sözel uyarılar verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin istenmedik davranışlara müdahale yöntemleri düşünüldüğünde tepkisel modeli benimsedikleri görülmektedir. Son olarak yapılan bu çalışmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlerin bir bakış, bir baş sallama, bir gülümseme, bir kelime, bir dokunuş şeklinde gösterebildikleri temas iletilerinin davranış problemleri üzerinde etki yaratabilme potansiyeli taşıdığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : okul öncesi öğretmenleri, öğretmen yaklaşımları

Kaynakça

Akgün, E., Yarar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *1*(3), 1-9.

Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Merriam, S. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Çev.Ed.Turan.S. *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber.* Nobel Yayınları. Ankara

Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar.* Ankara: Nobel Yayınları.

Sucuoğlu, B. (2008). Okul öncesi sınıflarda kaynaştırma ve sınıf yönetimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 40.).

Uysal, H., Altun, S. A., & Akgün, E. (2010). *Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler.* İlköğretim Online, 9(3).

(17249) Pre-service and In-service Early Childhood Education Teachers' Views on Physical Activity: Knowledge, Practice and Teacher Role

EDA SEVİNC
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİ.

BETÜL YILMAZ
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

FUNDA EDA TONGA
ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Due to the fact that early years have essential importance for people's future years in many different aspects, whole development of child should be supported in those years (Gabbard, 2000). One of the areas that should be supported in early years is physical development which can be enhanced by increasing the knowledge and levels of physical activity. Physical activity has significant benefits in terms of health such as keeping healthy body weight, decreasing risk for chronic health condition, reducing risk of childhood obesity (Jago et al, 2005; Goldfield, Hervey, Gratton & Adama, 2012; Pate, 1995; Warburten, Nicol & Bredin, 2006; Waters, 2011). In order to provide active lifestyle in adulthood, physical activity should be encouraged in childhood as a habitual behavior (Biddle & Asare, 2011). To provide children's active participation in lifelong physical activity school-based activities and implementations have vital roles by encouraging the children in early years. Additionally, school based physical activity helps children to overcome early heath related problems such as childhood obesity. (Trost et al., 2002). Not only health-related benefits, but also, physical activity plays vital role on improving social, cognitive and phycological development of children (Pate, Baranowski, Dowda & Trost, 1996). In addition, since physical activity has a playful nature, it can be seen as an appropriate source for children's personality (Stork & Sanders, 2008; Wright, 2004). There are internal and external factors that can be effective while improving physical activity in children. In this current study, the researchers will focus on external factors which are early childhood setting and early childhood education teachers. According to Martyniuk and Tucker (2011), even if early childhood setting can be designed to promote physical activity, low level of physical activity is observed. This situation can be seen as an evidence for understanding significance of teachers' role. That is, when teachers' role on arranging environment, developing and implementing the curriculum, choosing developmental appropriate activities, enhancing play quality and increasing physical activity levels are considered, teachers' knowledge, attitude, belief, skills and awareness should be studied (Coelho, 2000; Morgan, Bourke & Thompson, 2001; Tucker, Zandvoort, Burke & Irwin, 2011). In this current study, the researchers will mainly concentrate on pre- service and in- service early childhood teachers' views on physical activity which can provide data to make interpretation on their knowledge and classroom practices. Therefore, the aim of this study is to investigate pre- service and in- service ECE teachers' views to receive data on their knowledge, practices of physical activity and their roles in early years.

Araştırma Yöntemi

Research questions: What are the views of pre- service and in- service ECE teachers on the knowledge and practices of physical activity, and teacher role in early years?

Design: The researchers will use qualitative, phenomenological research in order to reveal teachers' views.

Participants: 6 pre- service and 6 in- service ECE teachers will be included in the study. Purposive sampling will be utilized in order to select participants. Those 6 pre- service ECE teachers will be 4th grade students that have been taken school experience course who are studying in a public university in Ankara. 6 in- service ECE teachers will be the ones who are working at public preschools in Ankara.

Instrumentation and Data Collection: A semi- structured interview will be prepared by the researchers with reviewing the literature. There will be three parts which are related to knowledge on importance of physical activity, integration of physical activity to the curriculum and the role of the teacher in promoting physical activity in early years. Interview questions were developed by the researchers by reviewing the related literature. Then the questions redeveloped by taking expert opinion and conducting pilot study. Interview places and time will be determined by participants preferences, but the place should not be distractive. Interviews will be held approximately 20 minutes. If participants allow, the researchers will use audio tape recorder to keep the data in safe.

Data analysis: Data will be analyzed by using Creswell's method (2007). Data will be transcribed by the researcher and coding of the results will be made by researchers for intercoder agreement.

Early childhood years has vital role for children to gain long lasting habits. Early childhood education teachers one of the most important leader which help preschool children to gain physical activity related habits. The current study focused the views of pre- service and in- service early childhood teachers to receive data on their knowledge, practices of physical

activity and their roles in early years. 6 in- service early childhood education teachers and 6 pre- service early childhood education teachers will share their views about their knowledge of physical activity, practice and the teachers' role in these process via semi-structured interview. It was expected that this study will reveal the possible incompatibility between teacher's theoretical knowledge and their practices for providing physical activity in early years.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In Turkey, early childhood teachers are supposed to teach physical activity in public preschool settings since physical education teachers are not provided. Although early childhood teachers have knowledge on the importance of physical activity in children's development, they provide poor quality physical activity opportunities, and this situation decreases the effectiveness of their practices (Graber et al. 2008; Kirk, 2005; Hardman, 2005; Ross, 2013; Stork & Sanders, 2008). In the light of this literature, expected results of this current study will be related to ECE teacher's knowledge and practices. This means that even if they think that they have the theoretical knowledge on physical activity, they might have problems on practices for using the environmental opportunities, providing appropriate activities and integrating physical activity in curriculum. The current study will help to reveal the curriculum integrations of physical activities and possible limitations which affect these curriculum integrations.

Anahtar Kelimeler : Early Childhood Education, Physical Activity, Pre-service Teachers, In-service Teachers

Kaynakça

Biddle, S. J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British Journal of Sports Medicine, 45*(11), 886- 895. doi:10.1136/bjsports-2011-090185

Coelho, J. D. (2000). Student Perceptions of Physical Education in a Mandatory College Program. *Journal of Teaching in Physical Education, 19*(2), 222-245. doi:10.1123/jtpe.19.2.222

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Gabbard, C. (2000). *Lifelong motor development*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Goldfield, G. S., Harvey, A., Grattan, K., & Adamo, K. B. (2012). Physical Activity Promotion in the Preschool Years: A Critical Period to Intervene. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 9*(12), 1326-1342. doi:10.3390/ijerph9041326

Graber, K., L. Locke, D. Lambdin, and M. Solmon. (2008). The Landscape of Elementary School Physical Education. *Elementary School Journal, 108* (3): 151–159.

Hardman, K. (2005). Rhetoric and Reality School Physical Education in Europe: The Evidence of Research. In The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport, edited by F. Carreiro Da Costa, M. Cloes, and M. Gonzalez Valeiro, 63–87. Lisbon, Portugal: Faculdade de Motricidate Humana.

Jago, R., Baranowski, T., Baranowski, J. C., Thompson, D., & Greaves, K. A. (2005). BMI from 3–6 y of age is predicted by TV viewing and physical activity, not diet. *International Journal of Obesity, 29*(6), 557-564. doi:10.1038/sj.ijo.0802969

Kirk, D. (2005). Physical Education, Youth Sport and Lifelong Participation: The Importance of Early Learning Experiences. *European Physical Education Review.* 11: 239–255.

Martyniuk, O. J., & Tucker, P. (2014). An exploration of Early Childhood Education students' knowledge and preparation to facilitate physical activity for preschoolers: a cross-sectional study. *BMC Public Health, 14*(1). doi:10.1186/1471-2458-14-727

Morgan, P., & Bourke, S. (2008). Non-specialist teachers confidence to teach PE: the nature and influence of personal school experiences in PE. *Physical Education & Sport Pedagogy, 13*(1), 1-29. doi:10.1080/17408980701345550

Pate, R. R., Baranowski, T., Dowda, M., & Trost, S. G. (1996). Tracking of physical activity in young children. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 28*(1), 92-96.doi:10.1097/00005768-199601000-00019

Pate, R. R. (1995). Physical Activity and Health: Dose-Response Issues. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 66*(4), 313-317. doi:10.1080/02701367.1995.10607917

Ross, S. (2013). Pre-K Physical Education: Universal Initiatives and Teacher Preparation Recommendations. Quest 65: 1–13.

Stork, S., & Sanders, S. (2008). Physical Education in Early Childhood. *The Elementary School Journal, 108*(3), 197-206. doi:10.1086/529102

Trost, S.G., Pate, R.R., Sallis, J.F., Freedson, P.S., Taylor, W.C., Dowda, M., et al. (2002). Age and gender differences in objectively measured physical activity in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, *34*(2), 350–355.

Tucker, P., Zandvoort, M. M., Burke, S. M. & Irwin, J. D. (2011). Physical activity at daycare: Childcare providers' perspectives for improvements. *Journal of Early Childhood Research*, 9(3), 207-219. doi:10.1177/1476718x10389144

Warburton, D. E. R., Nicol, C.W. & Bredin, S. S. D. (2006) Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal, 174*(6), 801-809. doi:10.1503/cmaj.051351

Wright, L. (2004). Preserving the Value of Happiness in Primary School Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 9* (2): 149–163.

(17257) 4-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Demografik Değişkenler ve Sosyo-Dramatik Oyun Oynama Sıklığı Açısından İncelenmesi

ASİYE İVRENDİ
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

AHMET EROL
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi alan yazınında öz düzenleme becerilerinin çocukların gelişim ve öğrenme düzeyleri ile ilişkisine odaklanan çalışmalara olan ilgi her geçen gün artmaktadır. Öz-düzenleme dürtülerin, belleğin ve dikkatin düzenlemesini (Bodrova ve Leong, 2007) içermekte (Veijalainen, Reunamo ve Alijoki, 2017) ve amaca yönelik olarak sergilenen (Hofmann, Schmeichel ve Baddeley, 2012), bireyin performansını yönlendiren ve yöneten beceriler şeklinde tanımlanmaktadır (Singer ve Bashir, 1999).

Öz düzenleme becerileri yaşımın ilk yıllarında hızlı bir gelişim göstermekte ve çocukların gelişimlerini birçok yönden etkileyen önemli bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Öz düzenleme becerilerinin dil becerileri (Bono ve Bizri, 2014), matematik başarısı (Becker, McClelland, Loprinzi ve Trost, 2013; Matthews, Ponitz ve Morrison, 2009), okul başarısı (McClelland ve diğ., 2007), üstbiliş performansları ve motor becerileri (Veijalainen, Reunamo ve Alijoki, 2017) gibi değişkenlerle pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca, öz düzenleme becerilerinin akran etkileşimini desteklediği ve öğrenmeyi artırdığı belirtilmektedir (Byrnes ve Wasik, 2009; Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster, 2014). Séguin ve MacDonald (2016) duygu düzenleme becerileri yüksek olarak derecelendirilen çocukların pozitif sosyal ilişkilere sahip olduğu ve daha az anti-sosyal davranış sergilediğini ifade etmektedirler. Morra ve Panesi (2017), çalışma belleğinin serbest çizim ve çizim tamamlama becerileri ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca, alan araştırmaları öz düzenleme becerilerinin cinsiyet, anne baba öğrenim durumu, yaş gibi demografik değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Klenberg, 2015; Son, Lee ve Sung, 2013; Onchwari ve Keengwe, 2011; Tominey ve McClelland, 2013).

Öz düzenleme becerilerinin çocuklar için çeşitli ortamlar yaratılması ve aktif katılım sağlayacakları etkinlikler sunulması yoluyla desteklenebileceği önerilmektedir (McClelland ve Cameron, 2012; McClelland ve diğ., 2007; Robson, 2016). Konu ile ilgili Robson (2016) çalışmasında çocuk tarafından başlatılan etkinliklerin yetişkinler tarafından başlatılan etkinliklere oranla çocukların öz düzenleme ve yürütücü işlev becerilerini desteklediğini saptamıştır. Sosyo-dramatik oyun çocuk tarafından başlatılan ve onları aktif kılan önemli deneyimler arasında yer almaktadır. Sosyo-dramatik oyun çocukların hem hayal güçlerini kullanmalarına hem de oyunla ilgili ayrıntıları tekrar tekrar düşünmelerine fırsat vermesi ve rollere uygun hareket etmeyi gerektirmesi gibi özellikleri açısından öz düzenleme becerilerini desteklemektedir (Bodrova ve Leong, 2007). Sosyo-dramatik oyunun öz düzenleme üzerindeki bu öneminden hareketle bu çalışmanın amacı, 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı demografik değişkenler ve sosyo-dramatik oyun oynama sıklığı açısından farklılaşma durumunu belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma ilişkisel tarama deseni ile yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcılarını Türkiye'nin bir güneybatı ilinde bulunan anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıflarında 2017-2018 güz dönemimde öğrenim gören 438 okul öncesi dönem çocuğu (219 = kız ve 219 = erkek) oluşturmaktadır. Çocukların yaş ortalaması 5.7'dir. Çocukların 317'si bir yıldır, 107'si iki yıldır ve 14'ü ise 3 yıldır okul öncesi eğitime devam etmektedir. Çalışmada veriler öğretmenlerin yaş, kıdem, sınıftaki çocuk sayısı gibi maddeleri içeren kişisel bilgi formu ve İvrendi ve Erol (2018) tarafından geliştirilen 4-6 yaş çocukları için öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu) aracılığıyla elde edilmiştir. Öz düzenleme becerileri ölçeği engelleyici kontrol (8 madde), dikkat (9 madde), çalışma belleği (5 madde) şeklinde üç alt boyut ve 22 madden oluşmaktadır. Ölçeğin toplamına yönelik iç tutarlılık katsayısı .94 şeklindedir. Alt boyutlara yönelik iç tutarlılık katsayısı ise, çalışma belleği için .87, engelleyici kontrol için .91 ve dikkat için .91'dir. Çalışmaya dokuz anaokulundan 20 öğretmen katılmış ve sınıflarında bulunan çocukların sosyo-dramatik oyun oynama sıklıklarını (hiçbir zaman, nadiren, bazen, sıklıkla, her zaman) gözlemlerine dayalı olarak derecelendirmeleri ve öz düzenleme becerileri ölçeğini her çocuk için ayrı ayrı doldurmaları istenmiştir. Veriler, SPSS paket programı kullanılarak ilişkisiz örneklemler için t-testi, ilişkisiz örneklemler için varyans analizi (ANOVA) ve basit doğrusal regresyon teknikleriyle analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öz düzenleme becerilerinin öğretmenlerin kıdemleri, sınıftaki çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti, sosyo-dramatik oyun oynama sıklığı ve okul öncesi eğitime devam yılı değişkenleriyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Öz düzenleme becerilerinden engelleyici kontrol ve çalışma belleği, öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arttıkça anlamlı şekilde farklılaşırken, dikkat alt boyutunda ise anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Çocukların öz düzenleme becerileri ölçeğinin tüm boyutları çocuk sayısının 11-15 ve 21-üstü arasında olması ile 16-20 arasında olması lehine ve cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Sosyo-dramatik oyunu her zaman oynayan çocukların öz düzenleme becerileri sıklıkla, bazen, nadiren oynayan ve hiçbir zaman oynamayan çocuklara göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sosyo-dramatik oyun oynama sıklığı öz düzenleme becerilerini anlamlı şekilde yordamakta ve %18 düzeyinde açıklamaktadır (R=.42;F=93.726;p<.01).

Anahtar Kelimeler : Öz düzenleme becerileri, sosyo-dramatik oyun

Kaynakça

Becker, D. R. McClelland , M. M., Loprinzi, P. & Trost, S. G. (2013). Physical activity, self-regulation, and early academic achievement in preschool children early. *Education and Development,* 56-70.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the Mind The Vygotskian Approach to Early Childhood Education (8. Editon).* PEARSON Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey. ISBN: 0-13-027804-1.

Bono, K. E. & Bizri, R. (2014). The role of language and private speech in preschoolers' self-regulation. *Early Child Development and Care, 184*(5), 658-670. DOI: 10.1080/03004430.2013.813846.

Byrnes, J. P. & Wasik, B. A. (2009). Factors predictive of mathematics achievement at kindergarten, first and third grades: An opportunity-propensity analysis. *Contemporary Educational Psychology, 34,* 167–183.

Hofmann, W., Schmeichel, B. J. & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self regulation. *Trends in Cognitive Sciences, 16,* 174-180. DOI:10.1016/j.tics.2012.01.006. Keep All the Crickets in the Basket? *Young Children*, March 2008: 56-58.

Klenberg, L. (2015). Assessment and development of executive functions in school-age children (Unpublished master thesis). Institute of Behavioural Sciences University of Helsinki, Finland.

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-Regulation in Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures. *Child Development Perspectives The Society for Research in Child Development,* 1-7. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. & Morrison, F. J. (2007). Links Between Behavioral Regulation and Preschoolers' Literacy, Vocabulary, and Math Skills. *Developmental Psychology, 43*(4), 947–959.

Montroy, J. J. Bowles, P. P., Skibbe, L. L. & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement, *Early Childhood Research Quarterly, 29*, 298–309.

Morra, S. & Panesi, S. (2017). From scribbling to drawing: the role of working memory. *Cognitive Development, 43,* 142–158.

Onchwari, G. & Keengwe, J. (2011). Regulation Ability Examining the Relationship of Children's Behavior to Emotion. *Early Childhood Education Journal*, 39, 279–284. DOI 10.1007/s10643-011-0466-9.

Robson, S. (2016) Self-regulation, metacognition and child- and adult-initiated activity: does it matter who initiates the task? *Early Child Development and Care*, 186(5), 764-784, DOI: 0.1080/03004430.2015.1057581.

Séguin, D. G. & MacDonald, B. (2016). The role of emotion regulation and temperament in the prediction of the quality of social relationships in early childhood. *Early Child Development and Care.* DOI: 10.1080/03004430.2016.1251678.

Singer, B. D. & Bashir, A. S. (1999). What are executive functions and selfregulation and what do they have to do with language-learning disorders? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 30,* 265-273.

Son, S. H., Lee, K. & Sung, M., (2013). Links Between Preschoolers' Behavioral Regulation and School Readiness Skills: The Role of Child Gender. *Early Education and Development*, 24(4), 468-490. DOI: 10.1080/10409289.2012.675548.

Tominey, S. L. & McClelland, M. M. (2013). Quantitative and qualitative factors related to the effectiveness of a preschool behavioral regulation intervention. *Dialog*, 16(3), 21–44.

Veijalainen, J., Reunamo, J., & Alijokib, A. (2017). Children's self-regulation skills in the Finnish day care nvironment. *Journal of Early Childhood Education Research, 6*(1), 89–107.

(17463) Oyun Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Temel İhtiyaçlarının Neresinde?

HATİCE UYSAL BAYRAK
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Oyun; çocukluk döneminin temel amacı öğrenme, yaratma, tecrübe kazanma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma aracı, duyguları ifade etme yolu, sıkıntılardan kurtuluş, özgürce yapılan, haz veren, mutluluk kaynağı olan, çocuğu geliştiren ve eğlendiren, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen etkinliklerin tümü olarak özetlenebilir (Poyraz, 1999). Jersild'e göre oyun, çocuğun en ciddi uğraşısıdır. Bu uğraş sırasında tıpkı yetişkinler gibi güçlerini ve marifetlerini sergilerler. Okul öncesi dönemdeki çocuk için, içinde yaşadığı dünyayı, sevgilerini, kıskançlıklarını, mutluluk ve kırıklıklarını, düşmanlıklarını ve iç çatışmalarını, hayallerini, düşüncelerini ifade edebilmesi için en uygun dil olarak kabul edilmektedir (Kamaraj, 2000). Çocuklarda öğrenmenin gerçekleşmesinde oyunun büyük öneme sahip olduğu bilinmektedir. İnsanın hayatına yön veren okul öncesi dönemde oyun, çocuklara doğal öğrenme ortamları sunarak çocukların sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel yönden gelişimlerini sağlamaktadır. Oyun etkinlikleri sayesinde çocuk; nesneleri tutma ve kullanma, bedenini kontrol etme, nesnelerin işleyiş tarzlarını kavrama yeteneği kazanır ve iletişim becerilerini geliştirir. (Jones, 2007). Çocukların oyuna ilişkin algılarının büyük ölçüde öğretmenlerin tutum ve davranışlarından etkilendiği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin oyunu diğer etkinlikler kadar ciddi bir şekilde ele alarak oyunların yoğunluğu ve niteliği arttırılmalıdır. Benzer şekilde aileler de çocukların oyununa değer veren tutum ve davranışlar sergilemeli ve bu konuda desteklenmelidir. Froebel (1902); genel olarak erken çocukluk eğitiminin öneminden bahsettiği makalesinde, oyunun önemi üzerinde vurgu yaparak oyunun önemsiz bir zaman dilimi olmadığını, oldukça ciddi ve derin bir öneme sahip olduğunu, çocukluk dönemindeki oyunun daha sonraki yaşamın tohumlarını attığını belirtmektedir. Çocukların doğal gelişimlerini teşvik etmek için, Frobel oyunu anaokulu programının merkezindeki bileşen olarak ele alarak, iş ve oyun şeklinde ikiye ayırmaktan kaçınmış, bunun yerine oyunu çocukların işi olarak görmüştür (akt. Brosterman, 1997). Oyun merkezli bir programın uygulanması konusunda okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri ile gerçekleştirilen bir çalışmada, öncelikle öğretmenlerin oyunu nasıl gördüklerine ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda; öğretmenlerin oyunu, çocukların kendi seçimlerini yapabilmeleri ve karar verebilmeleri için bir şans, duygularını ve düşüncelerini paylaşabilecekleri sosyal bir ortam, özel gereksinimli çocuklar için kendilerini rahatça ifade edebildikleri, değerli hissettikleri anlar ve çocukları derinlemesine tanımak için gözlem yapabilecekleri önemli bir zaman dilimi olarak gördükleri ortaya konulmuştur (Hoorn ve ark., 2007). Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların temel ihtiyaçları arasında yer alan oyuna ilişkin öğretmen adaylarının algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Betimsel nitelik taşıyan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Araştırma için öğretmen adaylarının katılımında gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. 2017-2018 eğitim döneminde Niğde ilinde devlet üniversitesi sınıf öğretmenliği programı üçüncü sınıfa devam eden 79 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun dokuzu erkektir. Çalışma grubunun seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Katılımcıların beden eğitimi ve oyun öğretimi dersini almış erken çocukluk eğitimi dersini almamış olarak araştırmaya katılmasına dikkat edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının oyuna ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde okul öncesi dönem çocukların temel ihtiyaçlarından üçünü yazmaları ardından "oyun önemlidir çünkü …" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel veri analizinde temel amaç, sosyal gerçekliğin içerisinde gizil bir biçimde bekleyen bilginin gün yüzüne çıkartılmasıdır (Özdemir, 2010). Verilerin analizi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde araştırmacı öncelikli olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirmektedir. Araştırmacı daha sonra, incelemiş olduğu veri setinde, bu kategoriler içerisine giren kelime, cümle ya da resimleri saymaktadır (Özdemir, 2010). Veriler iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanarak kodlayıcılar arası tutarlılık elde edilecektir.

Oyun; çocukluk döneminin temel amacı öğrenme, yaratma, tecrübe kazanma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma aracı, duyguları ifade etme yolu, sıkıntılardan kurtuluş, özgürce yapılan, haz veren, mutluluk kaynağı olan, çocuğu geliştiren ve

eğlendiren, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen etkinliklerin tümü olarak özetlenebilir (Poyraz, 1999). Jersild'e göre oyun, çocuğun en ciddi uğraşısıdır. Bu uğraş sırasında tıpkı yetişkinler gibi güçlerini ve marifetlerini sergilerler. Okul öncesi dönemdeki çocuk için, içinde yaşadığı dünyayı, sevgilerini, kıskançlıklarını, mutluluk ve kırıklıklarını, düşmanlıklarını ve iç çatışmalarını, hayallerini, düşüncelerini ifade edebilmesi için en uygun dil olarak kabul edilmektedir (Kamaraj, 2000). Çocuklarda öğrenmenin gerçekleşmesinde oyunun büyük öneme sahip olduğu bilinmektedir. İnsanın hayatına yön veren okul öncesi dönemde oyun, çocuklara doğal öğrenme ortamları sunarak çocukların sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel yönden gelişimlerini sağlamaktadır. Oyun etkinlikleri sayesinde çocuk; nesneleri tutma ve kullanma, bedenini kontrol etme, nesnelerin işleyiş tarzlarını kavrama yeteneği kazanır ve iletişim becerilerini geliştirir. (Jones, 2007). Çocukların oyuna ilişkin algılarının büyük ölçüde öğretmenlerin tutum ve davranışlarından etkilendiği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin oyunu diğer etkinlikler kadar ciddi bir şekilde ele alarak oyunların yoğunluğu ve niteliği arttırılmalıdır. Benzer şekilde aileler de çocukların oyununa değer veren tutum ve davranışlar sergilemeli ve bu konuda desteklenmelidir. Froebel (1902); genel olarak erken çocukluk eğitiminin öneminden bahsettiği makalesinde, oyunun önemi üzerinde vurgu yaparak oyunun önemsiz bir zaman dilimi olmadığını, oldukça ciddi ve derin bir öneme sahip olduğunu, çocukluk dönemindeki oyunun daha sonraki yaşamın tohumlarını attığını belirtmektedir. Çocukların doğal gelişimlerini teşvik etmek için, Frobel oyunu anaokulu programının merkezindeki bileşen olarak ele alarak, iş ve oyun şeklinde ikiye ayırmaktan kaçınmış, bunun yerine oyunu çocukların işi olarak görmüştür (akt. Brosterman, 1997). Oyun merkezli bir programın uygulanması konusunda okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri ile gerçekleştirilen bir çalışmada, öncelikle öğretmenlerin oyunu nasıl gördüklerine ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda; öğretmenlerin oyunu, çocukların kendi seçimlerini yapabilmeleri ve karar verebilmeleri için bir şans, duygularını ve düşüncelerini paylaşabilecekleri sosyal bir ortam, özel gereksinimli çocuklar için kendilerini rahatça ifade edebildikleri, değerli hissettikleri anlar ve çocukları derinlemesine tanımak için gözlem yapabilecekleri önemli bir zaman dilimi olarak gördükleri ortaya konulmuştur (Hoorn ve ark., 2007). Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların temel ihtiyaçları arasında yer alan oyuna ilişkin öğretmen adaylarının algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Betimsel nitelik taşıyan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Araştırma için öğretmen adaylarının katılımında gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. 2017-2018 eğitim döneminde Niğde ilinde devlet üniversitesi sınıf öğretmenliği programı üçüncü sınıfa devam eden 79 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun dokuzu erkektir. Çalışma grubunun seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Katılımcıların beden eğitimi ve oyun öğretimi dersini almış erken çocukluk eğitimi dersini almamış olarak araştırmaya katılmasına dikkat edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının oyuna ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde okul öncesi dönem çocukların temel ihtiyaçlarından üçünü yazmaları ardından "oyun önemlidir çünkü …" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel veri analizinde temel amaç, sosyal gerçekliğin içerisinde gizil bir biçimde bekleyen bilginin gün yüzüne çıkartılmasıdır (Özdemir, 2010). Verilerin analizi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde araştırmacı öncelikli olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirmektedir. Araştırmacı daha sonra, incelemiş olduğu veri setinde, bu kategoriler içerisine giren kelime, cümle ya da resimleri saymaktadır (Özdemir, 2010). Veriler iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanarak kodlayıcılar arası tutarlılık elde edilecektir. Araştırma sonunda ulaşılan verilerden şu ana kadar yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının okul öncesi dönem çocukların temel ihtiyaçlarını sırasıyla beslenme, eğitim, sevgi olarak ifade ettiği belirlenmiştir. Oyun ise bu ihtiyaçlar arasında dördüncü sırada yer almıştır. Ayrıca barınma ve eğlenme ihtiyaçlarının da adı geçen diğer ihtiyaçlar arasında yerini aldığı görülmüştür. Bunun dışında uyku, temizlik, güven ve başarma ihtiyaçlarının en az belirtilen ihtiyaçlar arasında yer alması da araştırmanın dikkat çeken diğer bulguları arasındadır. "oyun önemlidir çünkü …" cümlesine ilişkin edinilen verilerin analizi devam etmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular alan yazın ışığında tartışılacak ve alana ve uygulamaya dönük önerilere araştırma sonunda yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda ulaşılan verilerden şu ana kadar yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının okul öncesi dönem çocukların temel ihtiyaçlarını sırasıyla beslenme, eğitim, sevgi olarak ifade ettiği belirlenmiştir. Oyun ise bu ihtiyaçlar arasında dördüncü sırada yer almıştır. Ayrıca barınma ve eğlenme ihtiyaçlarının da adı geçen diğer ihtiyaçlar arasında yerini aldığı görülmüştür. Bunun dışında uyku, temizlik, güven ve başarma ihtiyaçlarının en az belirtilen ihtiyaçlar arasında yer alması da araştırmanın dikkat çeken diğer bulguları arasındadır. "oyun önemlidir çünkü …" cümlesine ilişkin edinilen verilerin analizi devam etmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular alan yazın ışığında tartışılacak ve alana ve uygulamaya dönük önerilere araştırma sonunda yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler : oyun, okul öncesi dönem, temel ihtiyaçlar

Kaynakça

Brosterman, Norman (1997) *Inventing kindergarten*. New York: Abrams/Times Mirror.

Hoorn V. Judith, Nourot, M. Patricia, Scales, B. and Alward,.R. Keith (2007). *Play at the center of curriculum*, 4th Edition, Pearson Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.

Jones, M. (2001). Oyun ve Çocuk. Çev., Ayda Çayır. İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.

Kamaraj, I. (2000). Okul Öncesi Eğitimde Oyuncak Kütüphanesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 177-182.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(1), 323-343.

Poyraz, H. (2003). Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak. Ankara: Anı Yayıncılık.

(17526) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Masallara İlişkin Farkındalıklarının Resimli Çocuk Kitapları ile Yeniden Çerçevelendirilmesi

ASİYE PARLAK RAKAP
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

ŞULE BAŞTEMUR
ORDU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Kültürel bir ürün olarak kabul gören masallar, renkli dünyaları sebebiyle kimi zaman önemli bir eğitim unsuru olarak, kimi zaman ise çocuklar üzerinde olumsuz bir etki oluşturabilen bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple literatürde masallara ve içeriklerine yönelik tartışmalar bulunmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık becerileri, yeni kelimeler öğrenmeleri, dil gelişimleri gibi birçok alanda önemli etkiye sahip olan masalların içeriklerinin incelenmesi son yıllarda üzerinde sıklıkla durulan bir konudur. Masalların okul öncesi dönem çocuğu üzerinde olumsuz etki yaptığını vurgulayan birçok çalışmanın yanında olumlu yönlerine de odaklanan çalışmaların olması masalların eğitimdeki yeri ve öneminin tekrar sorgulanmasını gerekli kılmaktadır. Masalların olumsuz eğiticilik boyutunu vurgulayan çalışmalar, masallar içerisinde sıklıkla güzellik kavramına aşırı önem yüklendiğini (Baker-Sperry ve Grauerholz, 2003), kadın ve erkek için farklı sıfat tanımlamalarının kullanıldığını (Sezer, 2004), hayvanlara ve diğer canlılara zarar verildiğini (Güneş, 2006) ve şiddet unsurları içerdiğini (Tatar, 2003) vurgulamaktadır. Diğer taraftan ise çocukların okul öncesi dönemde korku unsurlarını tanıdıkları ve masalların içerisinde planlı şekilde korku unsurlarının verilmesi gerektiğini savunan araştırmacılar da bulunmaktadır (Schaufelberger 1990; akt., Güneş, 2006). Masalların okul öncesi dönemde önemli bir eğitim aracı olduğunu savunanlar ise içeriğinde çocuksuluğun vurgulandığını, masalların çocukların ruhunu beslediğini, onları geleceğe ve gerçek hayata hazırladığını ve hayal dünyasını geliştirdiğini (Şirin, 1994) belirtmektedir.

Ülkemizde okul öncesi dönemde sıklıkla çocuklara okunan masallardan biri olan Grimm Masalları da birçok çalışmada farklı bağlamda incelenmiştir. Literatüre bakıldığında Grimm Masallarında bulunan renkler ve sayıları merkeze alarak bu durumun kültürlerde nasıl yorumlandığına (Ulukan, 2012), içerisindeki açlık, fakirlik ya da çocuk işçiliği durumuna (Boynukalın, 2015), farklı kültürlerle karşılaştırılmasına (Karail-Nazlıcan, 2017), ahlaki gelişim bağlamında incelenmesine (Akbaba, 2001), cinsel unsurların, gerçek ve gerçeküstü kavramların ve kurban oluşun nasıl vurgulandığına (Tatar, 2003), en güzel olmaya yönelik vurguya (Sezer, 2004) odaklanan çalışmalar bulunmaktadır. Tüm bu çalışmalardan sonra ortaya çıkan noktalardan birisi masalların çocuklara nasıl aktarıldığı, masal anlatma sürecinin okul öncesi öğretmenler tarafından nasıl yürütüldüğü ve okul öncesi öğretmenlerinin masalların içeriklerine yönelik farkındalıklarının incelenmesi gerektiğidir.

Ülkemizde de en çok bilinen ve okul öncesi eğitiminde kullanılan masallardan olan Grimm Masalları kendine özgü dil yapısı, kurgusu ve fantastik yapısı ile de çocukların en çok ilgisini çeken masallardandır. Bu sebeple bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin seçilen Grimm Masallarına yönelik farkındalıklarının incelenerek yeniden çerçevelendirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin masallara yönelik farkındalıklarının derinlemesine incelenmesi için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmada nitel bir görüşme yöntemi olarak odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Araştırmada yaşanılan deneyim aşaması, amaçlılık ilkesi, paranteze alma süreci, fenomenolojik azalma, yaratıcı varyasyon süreci ve yardımcı araştırmacılar aşamaları takip edilmiştir.

Veri Toplama Süreci:

Çalışmanın tasarımlanmasında öncelikle Grimm Masalları (Yapı Kredi Yayınları, 201., Cilt I-II) ve Julia Donalds'ın Türkçe'ye kazandırılan resimli çocuk kitapları okunmuştur. Benzer olay örgüsüne sahip olduğu düşünülen 3 Grimm Masalı ile 3 resimli çocuk kitabı belirlenmiştir. Bunlara ek olarak rastgele yöntemle seçilen 20 Grimm Masalı da katılımcılarla paylaşılmak üzere seçilmiştir. Araştırmanın ilk oturumunda öğretmenlerin gün boyu çocuklarla kurdukları iletişim, okumayı tercih ettikleri kitaplar ve masallara ilişkin düşünceleri sorulmuştur ve araştırmacılar tarafından seçilen bir masal incelemeleri için verilmiştir. İkinci, üçüncü ve dördüncü oturumda belirlenen Grimm masalları ve benzer içerikteki resimli çocuk kitapları okunmuştur. Masal ve hikaye arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların neler olduğu, öğretmenlerin masal ve resimli çocuk kitaplarına yönelik düşünceleri ve öğrencilerine okurken nelere dikkat etmek istediklerine yönelik bir etkileşim ortamı oluşturulmuştur. Son oturumda ise kendilerini bir masal kahramanı olarak hissetmeleri ve değiştirmek istedikleri masala giderek, olay örgüsünü

değiştirmeden masalı yeniden çerçevelemeleri istenmiştir. Katılımcıların notları ve oluşturdukları yeni masallar ve ses kayıtları analiz edilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi ve Analizi: Verilerin analizinde feminist teorinin varsayımlarından faydalanılarak post yapısalcı bir yaklaşım sergilenecektir. Süreçte ses kayıtlarının deşifresi yapılıp, içerik analizi tekniklerinden kategorik analiz ve duygusal yön analizi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda, yapılan paylaşımlara dayanılarak, okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerine daha çok resimli çocuk kitapları okumayı tercih ettiklerinin görüldüğü söylenebilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin masallara ilişkin olumlu ve olumsuz stereotipleri bulunduğu görülmüştür. Okunan masallarda ise hem olumlu hem olumsuz unsurların bulunduğu ancak bu masalların birçoğunda kullanılan metaforik anlatımların çocuklara okunurken dikkatli şekilde incelenmesinin gerekliliğinin okul öncesi öğretmenlerince vurgulandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde araştırmacıların Grimm Masallarına yönelik olumsuz stereotiplerinin değişmeye başladığı, içerisinde fazlaca olumsuz unsur olduğunu düşündükleri masalların bile yeniden çerçevelenebileceğine yönelik farkındalık kazanmaları beklenmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin masalların ve içeriğindeki metaforik anlatımların gerçek hayatta karşılıkları bulunabileceğine yönelik de farkındalık kazanmaları beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Grimm Masalları, Okul öncesi dönem, Resimli çocuk kitapları

Kaynakça

Akbaba, S. (2001). Farklı öğretim kademelerinde okutulan masalların Kohlberg'in Moral Gelişim Evreleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *26*(121).

Baker-Sperry, L. & Grauerholz, L. (2003). The pervasiveness and persistence of the feminine beauty ideal in children's fairy tales. *Gender & Society*, *17*(5), 711-726.

Boynukalın, N. (2015). Açlık, fakirlik, çocuk işçi, yamyamlık ve toplumsal cinsiyet bağlamında Hansel ve Gretel. *Mavi Atlas*, (5), 115-125.

Güneş, H. (2006). Grimm masallarının olumsuz eğiticilik boyutu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2).

Karail Nazlıcan, D. D. (2017). Alman ve İtalyan halk masallarında hayvan figürü: Grimm Kardeşler'in Kurbağa Prens ve İtalo Calvino'nun Yengeç Prens masallarının karşılaştırması. *Journal of International Social Research*, *10*(52).

Sezer, M. Ö. (2004), Masallarda toplumsal cinsiyetin işlenişi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şirin, M. Ruhi. (1994). *Çocuk edebiyatı.* İstanbul: Çocuk Vakfı.

Tatar, M. (2003). *The hard facts of the Grimms' fairy tales*. New Jersey: Princeton University Press.

Ulukan, A. (2012). Farklılığın renk ve sayılarda buluşan aynılığı. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (48).

(17591) Erken Okuryazarlık Programlarının Etkililiği: Meta-Analiz

MELİKE YUMUS
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

FİGEN TURAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Erken okuryazarlık; formal okuma-yazma öğretimine başlamadan önceki dönemlerde, okuma yazmaya ilişkin kazanmaları beklenen önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümü olarak ifade edilmektedir (Sulzby ve Teale, 1991; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Justice, Invernizzi & Meier 2002). Çocukların resmi okuma-yazma öğretiminden önceki döneme karşılık gelen ilk beş yılda, belli düzeyde erken okuryazarlık bilgisine sahip olması beklenir. Çünkü doğumdan itibaren beş yaşına kadar çocuklar; kavramsal, duyuşsal ve dikkat kapasiteleri açısından özellikle dil edinim becerilerinde daha aktiftirler. Pek çok araştırma, erken okuryazarlık becerilerinin çocukların ilerideki okuma performansları başta olmak üzere tüm akademik becerilerinde güçlü bir belirleyici olduğunu belirtmektedir (Storch & Whitehurst, 2002; Lane ve diğerleri, 2014; Hood, Conlon, & Andrews, 2008). Özellikle erken yaşlarda kazanılması beklenen dil ve kelime eksiklikleri, daha sonraki dönemlerde çocukların öğrenme süreçlerinde engel olarak karşılarına çıkmaktadır. Dolayısıyla çocukların sergiledikleri akademik ve sosyal başarı onlara sağlanan erken dil deneyimleri ile doğrudan ilişkilidir. İçinde bulunduğumuz toplum, ev, okul, günlük süreçte yaşadığımız anlamlı ve etkileşimsel ilişkiler bizi doğal olarak okuryazarlık becerilerini kullanmaya zorlamaktadır (Morrow, 2005). Ancak edindiğimiz okuryazarlık becerileri de bu günlük yaşam sürecindeki farklı yaşam koşul ve şekillerine göre farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmaya bağlı olarak bazı çocuklar özellikle ileride düşük akademik performans sergilemekte, var olan potansiyellerine erişememekte ya da okumaya ilgisiz bir tutuma sahip olmaktadır. Elbette ki binlerce saat kitaplara maruz kalan, zengin ve destekleyici sözlü iletişim ortamında yetişen çocuklarla ile ekonomik, sosyal, duygusal yönden yoksunluk içinde bulunan çocukların dil ve akademik gelişimlerinin aynı düzeyde olmasını bekleyemeyiz. Bu nedenle bu türde müdahale programlarının varlığının ve etkisinin bilinmesi özellikle çocuklar arasındaki eşitsizlik ve dengesizliği önleme açısından son derece önemlidir. Bununla birlikte; bugüne kadar erken okuryazarlık becerileri kapsamındaki programların etkinliği ve etki alanları hakkında çok az şey bilinmektedir.

Alan yazın incelendiğinde; farklı sosyoekonomik düzeydeki çocuklar arasındaki farkı önemli ölçüde daraltma ve başta dil becerileri olmak üzere gelişimsel becerileri hızlandırma ve arttırmayı hedefleyen, okuryazarlık müdahale programlarının potansiyel etkisinin daha iyi anlaşılmasına ihtiyaç vardır. Bu amaca yönelik olarak tasarlanan bu meta-analiz çalışması 2005 ile 2017 yılları arasındaki çalışmaları şu soruları ele alarak incelemek üzere tasarlanmıştır;

Erken okuryazarlık programları çocukların dil becerileri üzerinde etkili bir yöntem midir?

Hangi türde okuryazarlık programları çocuklar üzerinde daha etkili olmaktadır?

Erken okuryazarlık müdahale programlarının farklı sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar arasındaki farkı daraltmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu amaç doğrultusunda araştırmaların incelenme aşamasında belli kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Bunlar; (a) yapılan araştırmaların bir eğitim, müdahale ya da belirli bir öğretim tekniği içermesi;(b) buna yönelik dahil edilen çalışmaların kontrol gruplu deneysel çalışmalar düzeyinde olması;(c) araştırmaların 0-6 yaş aralığını kapsayan erken çocukluk dönemine yönelik olması; (d) araştırmaların tek bir dil üzerinden gerçekleştirilmesi ve (e) 2005 ile 2017 yılları arasında gerçekleşen araştırmalar olması dikkate alınarak araştırmalar çalışmaya dahil edilmiştir. Bu kriterleri karşılayan hem yayımlanmış hem de yayımlanmamış araştırmaların dahil edildiği çalışmadaki asıl amaç; erken okuryazarlık programlarının etkinliğini belirlemektir. Bu bağlamda kapsamlı bir araştırma yapmak için ilgili araştırmaları bulmaya yönelik araştırma teknikleri geliştirildi. Ayrıca, çeşitli veritabanlarında kullanılan tüm anahtar kelimeleri ve etiketleri içerdiğinden emin olmak için kütüphanede görevli eğitim uzmanına danışıldı. Araştırmaya yönelik veri tarama sürecinde Education Abstracts, ProQuest Projeler ve tezler, Educational Resources Information Center (ERIC, CSA, OCLC FirstSearch) ve YÖK tez merkezinden yararlanıldı. Taramalar; *erken okuryazarlık, okuryazarlık, paylaşımlı kitap okuma, okuryazarlık modelleri, erken okuryazarlık bileşenleri, müdahale programları, eğitim programları* terimleri üzerinden gerçekleştirilmektedir. Uygun çalışmaların seçimi ve tespitinin gerçekleştirilmesinden sonra her bir araştırma sorusuna yönelik beş özellik belirlendi. Araştırma süreci halen devam etmekte olduğu için bir sonraki aşamaya henüz geçilememiştir. Bundan sonraki aşamaları ise çalışma verilerinin kodlanarak etki büyüklüklerinin hesaplanması ve çalışma verilerinin yorumlaması oluşturacaktır.

Formal okuma-yazma öğretimine başlamadan önceki dönemlerde, okuma yazmaya ilişkin kazanmaları beklenen önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümü olarak ifade edilen erken okuryazarlık becerilerinin; hangi türdeki programlar kapsamında daha etkin olduğu, özellikle hangi beceriler üzerinde ne derecede etkili olduğu ve farklı sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar arasındaki farkı kapatmadaki başarısı hakkında çok az şey bilinmektedir. Bu bağlamda; bu çalışmada erken okuryazarlık programlarının potansiyel etkisinin betimsel ve meta-analizi yapılarak daha iyi anlaşılması amaçlanmaktadır. Çalışmada belirlenen kriterlere uygun 2005 ile 2017 yılları arasındaki araştırmalar hedef alınmıştır. Araştırma süreci halen devam etmekte olup, araştırma sonucunda tüm çocukların ileriye yönelik akademik becerilerinde daha fazla başarılı olmasında ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı çocukların ileriye yönelik başarısızlıklarını önlenmede erken okuryazarlık programlarının etkisinin ne düzeyde olduğunun ortaya konulması planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Birden fazla amaca yönelik olarak tasarlanan bu çalışmanın yapılma sebebini "erken okuryazarlık" programlarının çocukların okuma-yazma, dil becerileri ve akademik başarıları üzerindeki etkilerinin ne düzeyde olduğunu belirleme, bu süreçte hangi türde müdahale programlarının daha etkin olduğunu saptama ve farklı sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar arasındaki dengeyi bulmada ne derecede etkili olduğunu belirlemek oluşturmaktadır. Bu yüzden tüm çocukların ileriye yönelik akademik becerilerinde daha fazla başarılı olması ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı çocukların ileriye yönelik başarısızlıklarını önlenmesi açısından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda elde edilen araştırmaların örneklem sayısı, standart sapmaları ve aritmetik ortalamaları kullanılarak çalışmaya ait genel karakterik özellikler belirlenerek tablolar halinde verilecektir. Daha sonrasında belirlenen ölçütlere uygun olan çalışmaların yabancı ve türkçe olmasıyla ilgili dağılımları değerlendirilecek ve belirlenen kategorilere ilişkin sonuçlar paylaşılacaktır. Ayrıca yapılan çalışma; alanyazında erken okuryazarlık programları ile ilgili eksik ve ihtiyaç alanları belirlenmesine katkı sağlayarak, gelecekteki deneysel çalışmalara yön verecektir.

Anahtar Kelimeler : erken okuryazarlık, erken okuryazarlık müdahale programları, okuryazarlık

Kaynakça

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, *69*(3), 848-872.

Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, *100*(2), 252.

Justice, L. M., Invernizzi, M. A., & Meier, J. D. (2002). Designing and implementing an early literacy screening protocol: Suggestions for the speech-language pathologist. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *33*(2), 84-101.

Lane, C., Prokop, M. J. S., Johnson, E., Podhajski, B., & Nathan, J. (2014). Promoting early literacy through the professional development of preschool teachers. *Early Years*, *34*(1), 67-80.

Morrow, L. M. (2005). Language and literacy in preschools: Current issues and concerns. *Literacy, Teaching and Learning*, *9*(1/2), 7.

Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, *38*(6), 934.

Sulzby, E., & Teale, W. H. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. *Handbook of research on teaching the English language arts*, 273-285.

(17750) Investigating Preschool Children's Preferences to Take Risks in Outdoor Environments

SİMGE YILMAZ

ÖZET

Problem Durumu

Although there has been difficulties to categorise and document play (Jenvey, 2002), several researchers were agree that play is an activity which is not serving to an apperent purpose and its process is more important than its end (Pellegrini & Bjorklund, 2004). According to Smith (1998), risky forms of play is natural in children's play. Risky play, in this research, can be defined as thriling and exciting forms of play, which has a potential for physical injury (Sandseter, 2017).

In last two decades, there is a debate between risks and benefits in children's risky play (Ball 2002). On one hand, related authorities concerned about the possibility of being injured based on risky play and this concern led them to think about safety issues and legislation of designing children's outdoor play environments (Ball 2002). On the other hand, several researchers (i.e. Ball, 2004; Stephenson, 2003; Lester 2007; Little, 2006) asserted that if children's safety is exaggerated, their abilities for challenges, which are necessary for their physical and mental development, would not be improved. According to Stephenson (2003), children can test their physical strength and courage through risky play even if there is a possiblity to be physically hurt (Stephenson, 2003). As a result, taking risks contributes to children's development, it should be a part of children's outdoor play.

However, the existing research related to risky play has been scarce. In foregn literature, researchers has investigated children's willingness for risky play (Greenfield, 2004; Little, 2010; Sandseter, 2010; Waters & Begley, 2007) and the effect of risk-taking to foster children's health and development (Ball, 2002; Fjørtoft, 2000). However, risky play can be accepted as a growing topic which is investigated by the researchers, in Turkey. Some research focused on the theoretical part of risky play (Cevher-Kalburan, 2014), and the remaining ones have focused on parents' and teachers's views or perceptions of children' risky play (Cevher-Kalburan & İvrendi, 2015; Güler & Demir, 2016; Ünüvar, Kanyılmaz). However, there is respectively no research conducting with preschool children about their ideas of risky play. Researchers in Turkey commonly conduct research by focusing on children's outdoor play and play environments. For example, several researchers investigated teachers' views about children's outdoor play (Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012), mother's outdoor setting type preferences for their children (Yılmaz, 2017), and parents' perceptions of outdoor play (Erbay ve Saltalı, 2012).

Considering this gap in the literature, this research investigates preschool children's preferences for risky play. To reach that aim, the research question of this study is "What are preschool children's preferences for taking risks in outdoor environment?".

Araştırma Yöntemi

The Participants and The Settings

A total of 100 participants were recruited, 50 girls (50%) and 50 boys (50%) preschool children. The participants were 60-66 month-old children who were randomly selected from 5 preschools located in the same disctrict of Mersin.

The Instrument

An interview form which is developed by the researcher was used as a data collection material. The form included 18 photographs representing each categories of risky play (play with great heights, play with high speed, play with dangerous tools, play near dangerous elements, rough-and-tumble play, play where the children can disappear/get lost) (Sandseter, 2007). There were three photographs representing each category.

Data Collection Procedure

Before the data gathering procedures, the researcher will get ethical permissions from Ministry of National Education in Mersin and preschool centres.

During the data gathering procedure, each child will be shown all photographs (each 3 photographs belonging the same category will be shown to each participant at once) depicting on the photograph and will be asked whether s/he would prefer play in such environments by explaining the reasons for their preferences. All the process will be audiotaped by the researcher.

Data Analysis Procedure

All of the interview audio-types were transcribed at the beginning of the data analysis procedure. Then, data analysis was done by both the researcher and one expert from the field of early childhood education, independently. In essence, the researcher and the expert focused on to identify some common phrases, words, and sentences to get commonalities and differences by expecting almost full consensus between the two independent coders (Creswell, 2007).

The existing research related to risky play has been scarce. In foregn literature, researchers has investigated children's willingness for risky play (Greenfield, 2004; Little, 2010; Sandseter, 2010; Waters & Begley, 2007) and the effect of risk-taking to foster children's health and development (Ball, 2002; Fjørtoft, 2000). However, risky play can be accepted as a growing topic which is investigated by the researchers, in Turkey. Some research focused on the theoretical part of risky play (Cevher-Kalburan, 2014), and the remaining ones have focused on parents' and teachers's views or perceptions of children' risky play (Cevher-Kalburan & İvrendi, 2015; Güler & Demir, 2016; Ünüvar, Kanyılmaz). However, there is respectively no research conducting with preschool children about their ideas of risky play. Researchers in Turkey commonly conduct research by focusing on children's outdoor play and play environments. For example, several researchers investigated teachers' views about children's outdoor play (Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012), mother's outdoor setting type preferences for their children (Yılmaz, 2017), and parents' perceptions of outdoor play (Erbay ve Saltalı, 2012).

Considering this gap in the literature, this research investigates preschool children's preferences for risky play. To reach that aim, the research question of this study is "What are the preschool children's preferences to take risks in outdoor environments?".

The participants of the study were 100 60-66 month-old children who were randomly selected from 5 preschools located in the same disctrict of Mersin. As a research instrument, an interview form which is developed by the researcher was used.

The form included 18 photographs representing each categories of risky play (play with great heights, play with high speed, play with dangerous tools, play near dangerous elements, rough-and-tumble play, play where the children can disappear/get lost) (Sandseter, 2007). There were three photographs representing each category.

Before the data gathering procedures, the researcher will get ethical permissions from Ministry of National Education in Mersin and preschool centres.

During the data gathering procedure, each child will be shown all photographs (each 3 photographs belonging the same category will be shown to each participant at once) depicting on the photograph and will be asked whether s/he would prefer play in such environments by explaining the reasons for their preferences. All the process will be audiotaped by the researcher.

All of the interview audio-types were transcribed at the beginning of the data analysis procedure. Then, data analysis was done by both the researcher and one expert from the field of early childhood education, independently. In essence, the researcher and the expert focused on to identify some common phrases, words, and sentences to get commonalities and differences by expecting almost full consensus between the two independent coders (Creswell, 2007).

The expected results would represent that all of the participant children will be willing to take risks during outdoor play. However, when they are shown the real photographs representing each six categories (play with great heights, play with high speed, play with dangerous tools, play near dangerous elements, rough-and-tumble play, play where the children can disappear/get lost) and asked if they prefer to take risks in their own play, they will not prefer to take risks because of the reaction of their parents, which is accepted as cultural effect (Rice & Torquati, 2013; Yılmaz & Olgan, 2017). The reactions of the parents to children's outdoor play preferences might be accepted as cultural effect (Yılmaz, 2017).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The Results

The expected results would represent that all of the participant children will be willing to take risks during outdoor play. However, when they are shown the real photographs representing each six categories (play with great heights, play with high speed, play with dangerous tools, play near dangerous elements, rough-and-tumble play, play where the children can disappear/get lost) and asked if they prefer to take risks in their own play, they will not prefer to take risks because of the reaction of their parents, which is accepted as cultural effect (Rice & Torquati, 2013; Yılmaz & Olgan, 2017). The reactions of the parents to children's outdoor play preferences might be accepted as cultural effect (Yılmaz, 2017).

Anahtar Kelimeler : preschool children, risk taking, outdoor environment

Kaynakça

Alat, Z., Akgumus, Ö. Cavali, D. (2012). Okul Öncesi Eğitimde Açık Hava Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüş ve Uygulamaları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(3), 47-62.

Ball, D. (2002). Playgrounds- Risks, Benefits and Choice,. Health and Safety Executive, Middlesex University, London.

Cevher Kalburan, N. (2014a). Erken Çocukluk Döneminde Riskli Oyun. Kastamonu Eğitim Dergisi, 2(3), (943-960).

Cevher-Kalburan, N., & Ivrendi, A. (2015). Risky play and parenting styles. Journal of Child and Family Studies, 24(7), 1-12.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions (2nd). Thousand Oaks, CA: Sage.

Erbay, F., & Saltalı, N. D. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(2), 249-264.

Greenfield, C. (2004). 'Can run, play on bikes, jump the zoom slide, and play on the swings': Exploring the value of outdoor play. Australian Journal of Early Childhood, 29(2), 1–5.

Güler, B.İ & Demir, E. (2016). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17(2), 97-116.

Little, H. (2010). Young children's physical risk-taking behaviour during outdoor play: The influence of individual, social and environmental factors (Doctoral thesis). Macquarie University, Sydney.

Jenvey, V. B. (2002). Criteria used to categorize children's play: Preliminary findings. Social Behavior and Personality, 30(8), 733–740.

Little, H. (2006). Children's risk-taking behaviour: Implications for early childhood policy and practice. International Journal of Early Years Education, 14(2), 141–154.

Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F. (2004). The ontogeny and phylogeny of children's object and fantasy play. Human Nature, 15(1), 23–43.

Rice, C. S., & Torquati, J. C. (2013). Assessing connections between young children's affinity for nature and their experiences in natural outdoor settings in preschools. Children Youth and Environments, 23(2), 78-102.

Sandseter, E. B. H. (2010). Scaryfunny. A qualitative study of risky play among preschool children (Doctoral thesis). Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway.

Sandseter, E. B. H. (2007a). Categorizing risky play—How can we identify risk-taking in children's play? European Early Childhood Education Research Journal, 15(2), 237–252.

Sandseter, E. B. H. (2007b). Risky play among four- and five-year-old children in preschool. In S. O'Brien, P. Cassidy, & H. Shonfeld (Eds), Vision into practice. Making quality a reality in the lives of young children, conference proceedings. Dublin: CECDESmith (1998)

Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered? Early Years, 23 (1), 35-43.

Waters, J., & Begley, S. (2007). Supporting the development of risk-taking behaviours in early years: An exploratory study. Education 3–13, 35(4), 365–277.

Yılmaz, S. (2017). Investigation of 5-year-old preschool children's biophilia and children's and their mothers' outdoor setting preferences (Doctoral thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Yılmaz, S. & Olgan, R. (2017). An Investigation of Preschool Children's Affinity Towards Nature (Biophilia). Mersin University Journal of the Faculty of Education. 13(3), 1106-1129.

(17816) Erken Çocukluk Eğitiminde Yeni Yönelimler: Beyin Gelişimi ve Erken Girişim

FUSUN AKDAG
ABDULLAH GÜL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda yürütülen sinirbilim çalışmaları beynin önemini ve fonksiyonlarını vurgulamaktadır. Araştırmalar özellikle erken çocuklukta girişimlerin beyin gelişimine etkilerini göstermektedir. Unicef tarafındandan da desteklenen ve çocukluğunu bakımevlerinde geçirmiş yoksun çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar bu çocukların beyin gelişimlerinin yaşıtlarından daha geri olduğunu göstermektedir. Gelişimlerinde önemli ve anlamlı döneminde anne, baba veya bakım verenin ilgilisinden yoksun olan bu çocuklar az ve yetersiz uyaranlar yüzünden sadece sevgi ve şefkatten yoksun kalmamış, beyin gelişimleri de normal seyrinden daha yavaş ve kıstlı olmuştur. Bu çocuklar ilerde yetişkin olduklarında fiziki ve ruhsal sağlıkları da etkilenmektedir. Dolayısıyla toplumlar hem sağlıklı bireyler yetiştirmek için hem de eğitim açısından donanımlı bireyler yetiştirmek için bu sorunu çözmek zorundadırlar. Aksi takdirde toplumların ilerlmesi mümkün olmayacaktir. Bu durumu önlemek için eğitim politikaları geliştirilmeli, özellikle erken çocukluk eğitimine önem verilmelidir. Beyin gelişiminin büyük bir kısmının okula başlamadan tamamlandığı ve beyin gelişiminde uyaranların önemi göz önüne alınırsa eğitimcilerin ortaya koyacakları eğitim politikalarıyla ve yeni eğitim yöntemleriyle bu dezavantajlı durum önlenebilir. İlk yılların beynin mimarisi için özellikle önemli olduğunu söyleyen araştırmacılar ihmal edilmiş çocukların beyninde elektrik akımını ileten dokularda çarpıcı anomaliler olduğunu görmüşlerdir. Erken çocukluk bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel anlamda sağlam ve destekleyici veya kırılgan ve çürük temellerin oluştuğu devredir ve erişkinlik ve yetişkinliğe kadar devam eden gelişimde çok önemlidir (Shonkoff & Phillips, (Eds). 2000; Shore, 1997) Ülkemizde kreş eğitimi henüz yaygın değildir, kreş çoğunlukla . çalışan anne- babaların çocuklarını bıraktıkları bakımevleri olarak görülmekte , uyaranların ne derece çeşitli ve etkili olduğu konusu ise tartışma götürmektedir. Okul öncesi anaokulları yanında kreş eğitiminin yaygınlaştırılması, çocukların dil gelişiminde, dil ve sayı okur-yazarlığında erken girişimlerin önemini göstermektedir. Eğitimlerde kullanılan yöntemlerde uyaranların çeşitliliği, etkililiği önem kazanmaktadır. Dolayısıyla erken çocuklukta sinirbilim diliyle nöronların birbiriyle bağlanıp kümeler oluşturması uyaranlar sayesinde olmaktadır. Çocuğun beynindeki sinapsler tekrarlanan deneyimlerle güçlenir, çocuk öğrendikçe bağlantılar oluşur. Eğer bu bağlantılar kullanılmazsa, ortadan kalkar. Erken çocuklukta bağlantılar tekrarlanarak kullanılırsa daha kalıcı olur. Örneğin bir yetişkin bebekle iletişim kurarken kelimeleri tekrar ederse bebek konuşmayı anlamaya başlar ve beyinde dil ile ilgili bağlantılar kurulur. Çocuğun beyin gelişimi çocuğun geleceğinin anahtarıdır, ona dokunmak, konuşmak, şarkı söylemek, kitap okumak beynin gelişmesine yardımcı olur. (Shore, 1997 ; Siegel, 1999). Bü gerçekler eğitim politikaları ve yeni yönetimler açısından yol gösterici olmalıdır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, erken çocuklukta beyin gelişimi ve erken müdahalenin önemi konusunda yapılmış araştırmaların derlemesidir. Henüz yeni olan sinirbilim çalışmaları gün geçtikçe beynin fonsiyonlarıyla ilgili yeni bir bilgi edinmemizi sağlamaktadır. Araştırma sayısı arttıkça edinilen bilgiler de çoğalacaktır. Beyin araştırmaları halen EEG, PET, MR, ve en son da fMRI ile yapılmaktadır. Yeni yöntem ve tekniklerin bulunması bu konudaki çalışmaları daha da hızlandıracaktır. Halen fMRI en yeni ve beynin bölümleriyle ilgilli en detaylı sonuçları veren öntemdir. Çocuk veya yetişkin belirli bir aktiviteyi yaparken örneğin okurken, izlerken, dinlerken beynin hangi bölgelerine kan akışı olduğu beynin o bölgesinin aktif olduğunu göstermektedir. Beynin farklı bölgeleri farklı fonksiyonları içermektedir. Örneğin dil gelişimi, yaratıcı düşünme vb. farklı bölgeleri etkilemektedir. Fakat bütün araştırmalar beyni oluşturan nöronların kümeleşmesi için birbirleriyle etkileşimde olması gerektiğini, bunun da ancak uyaranlarla, erken etkileşim ve erken girişim ile mümkün olabildiğini göstermeketedir. Eğer okul öncesinde bir araştırma yapacak olursak çocukları deney ve kontrol olarak iki ayrı gruba ayırarak, her iki gruba da ön test-son test uygulayabiliriz. Bunun için ön test ile her iki grubun da dil becerilerini ölçer, belli bir süre içinde deney grubunu dil bakımından daha çok uyaran ile karşılaştırır daha sonra dil becerilerini ölçebiliriz. Fakat yinelemek gerekirse araştırmaların gösterdiği erken çocuklukta erken girişimin önemidir. Eğitim yöntemlerinde de bu gerçeği aklımızdan çıkarmamak gerekir.

Son yıllarda yürütülen sinirbilim çalışmaları beynin önemini ve fonksiyonlarını vurgulamaktadır. Araştırmalar özellikle erken çocuklukta girişimlerin beyin gelişimine etkilerini göstermektedir. Yeni doğanların beyninde çoğu birbirine bağlı olmayan ve sayısı yüz milyar olan sinir hücreleri / nöronlar, 0-3 yaş arasında ses, görüntü, dokunma, tad alma ve koku alma uyaranlarıyla birbirine bağlanmaya başlar, ve beynin çeşitli fonksiyonlarını yerine getiren kümeler oluştururlar. Nöronların bağlanması ve güçlenmesi çocuğun etrafındaki dünya ile ilişkisi arttıkça ve yakınında bulunan anne-babaya, aile üyelerine ve diğer bakım verenlere bağlandıkça oluşmaktadır. Bu erken bağlantılar çocuğun hayat boyu öğrenme kapasitesini olduğu gibi fiziki ve zihinsel esenlik halini de etkiler. Çeşitli araştırmalara göre genetik kodumuz beyin

gelişimimizi etkiler fakat beyni şekillendiren deneyimlerdir ve bu evrede erken müdahale çok önemlidir. Zira geç kalınırsa bilişsel gelişim bundan olumsuz etkilenecektir. İlk yılların beynin mimarisi için özellikle önemli olduğunu söyleyen araştırmacılar ihmal edilmiş çocukların beyninde elektrik akımını ileten dokularda çarpıcı anomaliler olduğunu görmüşlerdir. Erken çocukluk bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel anlamda sağlam ve destekleyici veya kırılgan ve çürük temellerin oluştuğu devredir ve erişkinlik ve yetişkinliğe kadar devam eden gelişimde çok önemlidir (Shonkoff & Phillips, (Eds). 2000; Shore, 1997)

Erken bağlanma, dil gelişimi, kelime ve sayı bakımından okur yazarlık kazanma beyindeki değişimlerle ilgidir. Çocuk ve anlamlı öteki –anne,baba, bakımveren arasındaki bağ bozulduğu zaman beyin ve davranış gelişimi zarar görür. Araştırmalar bakımevlerinde büyüyen çocukların besinsel, fiziksel bilişsel,sözel ve duygusal bakımlardan eksiklikleri olduğunu göstermiştir.

Dil gelişimi açısından bakarsak dil kazanımı beyin gelişiminin hassas bir döneminde yer alır (Knudsen 2004). Gelişimin en erken dönemlerinde bile dil kazanımının sinirlerdeki işaretleri bellidir (RiveraGaxiola, Silvia-Pereyra, and Kuhl 2005). Bu sinirsel işaretler, dilin gelişmesinin veya gelişmemesinin yordayıcılarıdır. Bu yüzden çocuklar dil kazanımı sürecinde yoğun şekilde dili kullanıldığı çevrelerde bulunmalıdır. Dilin kazanımı beynin sosyal alanlarını etkiler.

Çalışmalar okur yazarlığın beynin erken görme , dil analizi ve metin analizini içerdiğini doğrulamaktadır (Dehaene, Morais, and Kolinsky 2015). Okur-yazar bireylerin , okur-yazar olmayan bireylere oranla daha avantajlı oldukları, harf ve resim içeren materyalleri daha hızlı ve doğru okudukları ve beyin incelendiğinde de görülmektedir.

Bütün bu koşullar erken çocuklukta beyin-davranış gelişimini hedefleyen eğitim politikalarının önemini ve hayata geçirilmesini öngörmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, erken çocuklukta beyin gelişimi ve erken müdahalenin önemi konusunda yapılmış araştırmaların derlemesi olduğunu belirtmiştik.Sinirbilim çalışmaları ilerledikçe yeni ölçüm teknikleriyle çocuklarımızın beyin gelişiminde nelerin etkili olduğunu daha iyi anlamak ve bilgi sahibi olmak mümkün olacaktır.Her yeni bilgi yeni bir nöron kümelenmesine yardımcı olacaktır. Gelişimlerini tamamlayan çocukların hem kendileri eğitim hayatlarında başarılı olacaklar , hem de ilerde de topluma sağlıklı bireyler olarak katılacaklardır. İlerde toplumda oluşabilecek sağlık sorunlarının önüne geçilmiş olacaktır. Özetlemek gerekirse erken çocuklukta girişim hem çocukların sağlıklı, mutlu bireyler olarak yetişmesini hem de ilerde yetişkinler olarak toplumun sağlıklı olmasını sağlayacaktır. Hem eğitimciler olarak hem de toplumların parçası olarak erken girişimin önemini yadsıyamayız.

Anahtar Kelimeler : erken çocukluk eğitimi, beyin gelişimi, erken girişim

Kaynakça

Dehaene, S., J. Morais, and R. Kolinsky. 2015. “Illiterate to Literate: Behavioural and Cerebral Changes Induced by Reading Acquisition.” Nature Reviews Neuroscience 16 (4): 234–44.

Knudsen, E. I. 2004. “Sensitive Periods in the Development of the Brain and Behavior.” Journal of Cognitive Neuroscience 16 (8): 1412–25.

National Scientific Council on the Developing Child (2004). Young Children Develop in an Environment of Relationships: Working Paper No. 1. Retrieved from www.developingchild.harvard.edu

National Scientific Council on the Developing Child (2007). The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture: Working Paper No. 5. Retrieved from www.developingchild. harvard.edu

Nelson, C.A., Furtado, E.A., Fox, N.A., & Zeanah, C.H. (2009).The deprived human brain. American Scientist, 97, 222-229.

Nelson CA, Zeanah CH, Fox NA, Marshall PJ, Smyke A, & Guthrie D (2007). Cognitive recovery in socially deprived young children: The Bucharest Early Intervention Project. Science, 318, 1937-1940.

Oktay, A (1999). Yaşamın Sihirli Yılları. Okulöncesi Dönem, Epsilon Yayınları, İstanbul.

Rivera-Gaxiola, M., J. Silvia-Pereyra, and P. K. Kuhl. 2005. “Brain Potentials to Native and Non-Native Speech Contrasts in 7- and 11-Month-Old American Infants.” Developmental Science 8 (2): 162–72.

Shonkoff, J.P., & Phillips, D.A. (Eds). (2000). From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood DevelopmentNational Academies’ Press. Retrieved from http://www.nap.edu/catalog/9824. html

Shore, Rima. (1997). Rethinking the Brain: New Insights into Early Development. New York: Families and Work Institute.

Siegel, D. J. (1999). The Developing Mind. New York: Guilford Press

(14561) Türkiye'de STEM Alanı Araştırmalarındaki Yönelimler: Bir İçerik Analizi

PELİN AKSÜT

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

MEB YEĞİTEK (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/).

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 1900lü yıllarda olmakla birlikte (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.

Bu araştırma, Türkiye'de STEM alanında yapılan çalışmaları incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki problem durumlara ilişkin cevaplar aranmaktadır:

Türkiye'de STEM alanında hangi konularda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu,

hangi yöntemlerin kullanılabileceği,

hangi çalışma grubu ile araştırmaların yapılabileceği,

hangi veri analizi yöntemlerinin kullanılmasının ihtiyaç olabileceği gibi noktalarda araştırmacılara bulgular sunmak amaçlanmaktadır.

Tüm bunların ışığında bu araştırmanın kapsamına bakıldığında; Türkiye'de STEM alanında yapılan araştırmaları kapsaması 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 Eurasa 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.

Araştırma Yöntemi

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).

Bu araştırma Türkiye'de STEM alanında yapılan araştırmaları kapsaması 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 Eurasa 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.

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.

Araştırmada veriler; araştırmanın adı, türü, konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örneklem, veri analiz yöntemi, başlıklarının yer aldığı araştırmacılar tarafından hazırlanan "STEM Araştırmaları İnceleme Formu" kullanılarak toplanmıştır.

STEM eğitimi, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik konularını uygulamalı olarak kullanıldığı bir içeriğe sahip olmalıdır. 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. Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik yüksek yaşam kalitesini ve ekonomik gücü etkileyen kültürel gelişimin temel parçalarıdır. STEM kavram olarak ortaya çıkışı 1900lü yıllarda olmakla birlikte, günümüzde STEM eğitimi dünyanın her yerinde yaygınlaşmaya başlamıştır. Başta Amerika olmak üzere tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de STEM alanında çalışmalar yapılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de STEM alanında yapılan çalışmaları incelemektir. Bu amaçla Türkiye'de STEM alanında hangi konularda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu, hangi yöntemlerin kullanılabileceği, hangi çalışma grubu ile araştırmaların yapılabileceği, hangi veri analizi yöntemlerinin kullanılmasının ihtiyaç olabileceği gibi noktalarda araştırmacılara öneriler sunmaktır. Bu doğrultuda 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 taranmıştır. STEM alanında yapılan araştırmalar olarak tespit edilen toplamda 38 araştırma incelenmiştir. 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. Veriler, araştırmanın adı, türü, konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örneklemi, veri analiz yöntemi, başlıklarının yer aldığı araştırmacı tarafından hazırlanan "STEM Araştırmaları İnceleme Formu" kullanılarak toplanmıştır. Veriler, betimsel içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bulgulara bakıldığında; STEM ile ilgili yapılan çalışmaların en fazla konusunun cinsiyet, algı, tutum ve akademik başarı gibi çeşitli demografik değişkenler ve STEM ile bu değişkenler arasındaki ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca STEM ile ilgili yapılan çalışmaların örneklem düzeylerine göre farklılık gösterdiği; en fazla öğrenciler ile yapıldığı, öğretmen adayları, öğretmen ve akademisyenler ile yapılan çalışmaların daha az olduğu görülmektedir. STEM ile ilgili yapılmış olan nicel çalışmaların diğer çalışmalardan fazla olduğu, nitel yöntemlerin ve karma yöntemin çalışmalarda daha az tercih edildiği görülmektedir. Buna göre; STEM ile ilgili çalışmalarda nicel yöntemlerin daha çok tercih edildiği söylenebilir. STEM ile ilgili yapılan çalışmalarda veri toplama aracı olarak en çok ölçek kullanıldığı diğer veri toplama araçlarının daha az tercih edildiği görülmektedir. STEM ile ilgili yapılan çalışmaların veri analiz yöntemlerinde nicel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yönteminin en çok kullanıldığını bunun yanında parametrik testlerin analizinin kullanıldığı SPPS ve HLM'nin tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Nitel analiz yöntemlerinden gerek betimsel analizi yönteminin gerek içerik analizi yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bunların ışığında, Türkiye'de STEM alanında son yıllarda yapılan araştırmaların sayısının arttığını fakat Türkiye'de STEM alanında daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu ve STEM in eğitime entegrasyonu konusunda kilit role sahip öğretmenler ile ilgili araştırmaları arttırılması gerektiği söylenebilir. 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.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

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 ilkokul 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 görülmesine bu araştırmadaki başlıklar bağlamında da belirlenen yönelimlerin ağırlıklı oldukları konu alanlarından farklılaşarak daha farklı konu alanlarında, farklı yöntemlerin de kullanılacağı farklı örneklemler ile STEM ile ilgili araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. STEM konusunun gerek öğretmenlerin gerek öğretmen adaylarının STEM'e ilişkin görüşleri, bilgileri tutumları ve uygulama yapabilmelerini konu edinen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler : : STEM, FeTeMM, İçerik analizi

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

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?. *EĞİTİM VE BİLİM, 41*(185). doi:http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.3397

Şahin, A., Ayar, M.C. ve 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 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.

(15761) Yaşam Temelli React Stratejisinin 6. Sınıf Öğrencilerin Fen Okuryazarlığı Üzerine Etkisi

FERİDE KESKİN — MEB

AYLİN ÇAM — MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Hızla gelişen bilim ve teknoloji, fen bilimlerinin insan yaşamının bir parçası olmasını sağlamıştır (Ünal, 2011). Fen bilimleri, öğrencilerin günlük yaşamalarında sıklıkla karşılaştıkları konuları içermesine rağmen öğrenciler bu konuları anlamakta zorlanmakta ve akademik başarısızlık yaşamaktadırlar (OECD, 2003). Bu sorunlara en büyük neden olarak da fen konularının soyut ve matematiksel işlemler gerektirmesi ve öğrencilerin konular ile gerçek yaşamları arasında ilişki kuramaması gösterilmektedir (Whitelegg ve Parry, 1999). Fen eğitimi alanında yaşanan bu sorunlar günümüz fen eğitiminin bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi hedefini olumsuz etkilemektedir (Acar ve Yaman, 2011).

Fen konularının günlük yaşam ile ilişkilendirilmesi durumunda öğrencilerin, öğrenilmesi zor kavram ve konuları daha iyi anlamlandıracağı ve derslerin daha cazip hale geleceği (Bennett ve Lubben, 2006) tespit edilmiştir. Fen eğitiminin bu hedefine ulaşması için yeni çalışmalar yapılmaktadır (Sadi-Yılmaz, 2013). Bu çalışmalardan biri de yaşam temelli öğrenme yaklaşımı (YTÖ) ve bu yaklaşımı temel alarak ortaya çıkan REACT stratejisidir (Schwartz, 2006). YTÖ yaklaşımı ile öğrenciler bir konuyu niçin öğrenmek zorunda olduklarının ve günlük yaşamlarında nerede kullanacaklarının farkına varacaklardır (Glynn ve Koballa, 2005, akt. Taasoobshirazi ve Carr, 2008). Böylece fen bilimleri dersi öğretim programı öğrenciler için daha anlamlı ve yararlı hale gelecektir (Reid, 2010). Ayrıca YTÖ etkinliklerinde öğrencilerle alakalı bağlamlar ile öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması durumunda fen okuryazarlıklarının geliştirilebileceği belirtilmiştir (Çiğdemoğlu, 2012). Böylece YTÖ ile sahip olduğu bilgiyi kullanabilen fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi hedefi gerçekleştirilecektir (Bennett, Lubben ve Hogarth, 2006).

Fen okuryazarlığı puanı üzerine cinsiyetin etkisini araştıran çalışmalarda genellikle kızların fen okuryazarlık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu (Keskin, Tezel ve Acat, 2016) tespit edilirken, erkeklerin fen okuryazarlık seviyelerinin kızlara oranla daha yüksek olduğunu tespit eden çalışmalar da mevcuttur (Laugksch ve Spargo,1999). Ayrıca PISA 2015 Ulusal Raporuna göre Türkiye' deki kız öğrencilerin fen okuryazarlık ortalama puanları erkek öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek çıkmıştır ancak kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (MEB, 2016).

REACT stratejisi ile yapılan çalışmalar genellikle fizik (Saka, 2011) ve kimya (Ültay ve Çalık, 2011) alanlarında yoğunlaşmıştır. İlköğretim fen eğitimi alanında çok fazla çalışmaya rastlanılmamıştır (Demircioğlu, Vural ve Demircioğlu, 2012). Ayrıca seçilen örneklem grupları genel olarak lise ve üniversite düzeyinde olmuştur (Karslı ve Yiğit, 2015). Ortaokul düzeyinde çok fazla çalışmaya rastlanılmamıştır (Demircioğlu, Vural ve Demircioğlu, 2012). Örneklemin 6. sınıflardan seçilmesi öğrencilerin fenin gerçek yaşamdaki öneminin daha erken yaşlarda fark etmelerini ve fen okuryazarı bireylerin taşıdıkları özelliklere daha erken yaşlarda sahip olmalarını sağlayabilir. Bu nedenle fen eğitiminde YTÖ ve REACT stratejisini esas alması ve örneklem gurubunun ortaokul olması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Çalışma grubunun fen okuryazarlığı öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2.Çalışma grubunun fen okuryazarlığı öntest puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3.Çalışma grubunun fen okuryazarlığı sontest puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4.Hikâye içerikli fen okuryazarlığı görüşme sorularına göre öğrencilerin fen okuryazarlık durumları nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Çalışmada, tek grup ön test son test deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu deneysel modelde, deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmanın evrenini Denizli ilinde öğrenim gören ortaokul 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemi ile seçilen Denizli ilinin bir ilçesinin ortaokulundan toplam 28 öğrenci (12K, 16E) örneklemi oluşturmuştur. Araştırmada fen okuryazarlığını belirlemek amacıyla Keskin (2008) tarafından geliştirilen "Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan hikâye içerikli fen okuryazarlığı görüşme formları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Çalışmanın pilot uygulaması 2015-2016 eğitim öğretim yılı birinci döneminde yapılmıştır. Pilot çalışma 4 hafta süreyle uygulanmıştır. Altıncı sınıf, Maddenin Tanecikli Yapısı ünitesi ile ilgili yaşam temelli REACT stratejisine göre ders planları hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından uygulama öncesi ders öğretmenine yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ve REACT stratejisi ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Uygulama sürecinde ders öğretmeninin verdiği dönütler doğrultusunda araştırmacı tarafından ders planlarında gerekli düzenlemeler uzman görüşleri doğrultusunda yapılmıştır. Çalışmanın uygulaması ise 2015-2016 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde araştırmacı tarafından dersine girdiği sınıfta haftada dörder saat olmak üzere 6 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi için bilimsel okuryazarlık ölçeğinden elde edilen puanların dağılımlarının normal olup olmadığını tespit etmek amacıyla Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Ardından öntest ve sontest puanları arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla, ilişkili t-testi kullanılmıştır. Bilimsel okuryazarlığın cinsiyete bağlı olarak anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için de ilişkisiz t-testi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Görüşme sorularında ise öğrencilerin verdikleri cevaplar veri olarak kabul edilmiş ve araştırmacı tarafından analiz edilerek yorumlanmıştır.

Hızla gelişen bilim ve teknoloji, fenin insan yaşamının bir parçası olmasını sağlamıştır. Bu da fen eğitiminin nihai hedefinin "*bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi*" olmasını sağlamıştır. Bu çalışma ile yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenen REACT stratejisinin öğrencilerin fen okuryazarlığı üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma Denizli ilindeki bir ortaokulun 6. sınıfında öğrenim gören toplam 28 öğrenci (12K, 16E) ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemi seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Yaşam temelli REACT stratejisinin öğrencilerin fen okuryazarlığı üzerine etkisini belirlemek için nicel araştırma yöntemi olan tek grup öntest sontest deneysel araştırma modeli esas alınmıştır. Çalışmada fen okuryazarlığını belirlemek amacıyla "Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan hikâye içerikli fen okuryazarlığı görüşme formları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Verilerin analizi için öncelikli olarak bilimsel okuryazarlık ölçeğinden elde edilen puanların dağılımlarının normal olup olmadığını tespit etmek amacıyla Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Ardından bilimsel okuryazarlık öntest sontest puanları arasında fark olup olmadığını tespit etmek için ilişkili t-testi kullanılmıştır. Bilimsel okuryazarlığın cinsiyete bağlı olarak anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için ilişkisiz t-testi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Yaşam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı REACT stratejisinin öğrencilerin fen okuryazarlığına etkisi hakkında çalışma grubundan beş öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere dört hikâye ve bu hikâyeler ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Hikâyeler öğrenciler tarafından okunduktan sonra hikâye ile ilgili sorular öğrencilere yöneltilerek öğrencilerin cevapları kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmede öğrencilerin verdikleri cevaplar veri olarak kabul edilmiş ve araştırmacı tarafından analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda yaşam temelli REACT stratejisi ile işlenen derslerin öğrencilerin fen okuryazarlıklarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam temelli REACT stratejisi ile işlenen derslerin bağlamsal olaylar ve gerçek yaşam durumları içermesinden, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılan durumlara atıfta bulunmasından ve öğrencilerin hayat tecrübeleriyle bağlam kurarak öğrenmelerini sağlamasından dolayı öğrencilerin fen okuryazarlıklarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam temelli REACT öğretim stratejisinin farklı fen konularının öğretiminde, farklı öğretim kademelerinde ve daha geniş örneklem üzerinde yapılması önerilmiştir.

* Bu araştırma 1. yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yaşam temelli REACT stratejisinin kullanıldığı çalışma grubu öğrencilerinin fen okuryazarlıklarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir $t(27)=-3.82$, $p<.05$. Uygulama öncesi fen okuryazarlık ölçeği aritmetik ortalaması =78.25 iken uygulama sonrası =83.35'e yükselmiştir. Bu bulgu, yaşam temelli REACT stratejisinin öğrencilerin fen okuryazarlık seviyelerini arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Öğrencilerin fen okuryazarlık ölçeği öntest puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur, $t(26)=1.37$, $p> .05$. Bu bulgu öğrencilerin fen okuryazarlık düzeyleri üzerinde cinsiyetin önemli bir etken olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin fen okuryazarlık ölçeği sontest puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur $t(26)= 2.49$ $p<.05$. Kız öğrencilerin fen okuryazarlığı son test puanlarının aritmetik ortalaması ($X=87.08$) erkek öğrencilerin fen okuryazarlığı son test puanlarının aritmetik ortalamasına ($X=80.56$) göre daha yüksektir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde çalışma grubu öğrencilerinin hikâyelerden elde ettikleri ortalama puanlar genel olarak yüksek çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : Yaşam temelli öğrenme, REACT stratejisi, fen okuryazarlığı.

Kaynakça

Acar, B. ve Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40,* 1-10. Erişim adresi http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87344.

Bennett, J. & Lubben, F. (2006). Context based chemistry: the salters approach. *International Journal of Science Education, 28*(9), 999-1015. doi:10.1080/09500690600702496.

Bennett, J., Lubben, F. & Hogarth, S. (2006). Bringing science to life: a synthesis of the research evidence on the effects of context based and sts approaches to science teaching. *Science Education*, *91*, 347-370. doi:10.1002/sce.20186.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Erkan-Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*(12. Baskı), Ankara: Pegem.

Çiğdemoğlu, C. (2012). *Effectiveness of Context-Based Approach Through 5E Learning Cycle Model on Students' Understanding Of Chemical Reactions and Energy Concepts and Their Motıvation to Learn Chemistry*, (Unpublished Doctoral Dissertation). Middle East Technical Unıversity: Ankara.

Demircioğlu, H., Vural, S. ve Demircioğlu, G. (2012). "REACT" stratejisine uygun hazırlanan materyalin üstün yetenekli öğrencilerin başarısı üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(2), 101-144. doi:10.7822/egt117.

Karslı, F. ve Yiğit, M. (2016). 12th grade students' views about an alkanes worksheet based on the REACT strategy. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, *10*(1), 472-499. doi:10.17522/nefefmed.76347.

Keskin, H. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Bilimsel Okuryazarlık Seviyeleri,* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Keskin, H., Tezel, Ö. ve Acat, B. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin bilimsel okuryazarlık seviyeleri. *International Journal of Social Science*, *47*, 1-18. doi:10.9761/JASSS3513.

Laugksch, C. & Spargo, P. E. (1999). Scientific literacy of selected south african matriculants entering tertiary education: a baseline survey. *South African Journal of Science*, *95,* 427-432. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED443720.

MEB, (2016). 2015 *PISA ulusal raporu*, Ölçme ve Değerlendirme Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.

OECD, (2003). *The PISA 2003 assessment framework – mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills,* Paris: OECD Publishing.

Reid, N. (2000). The presentation of chemistry logically driven or applications-led? *Chemistry Education: Research and Practice in Europe, 1*(3), 381-392. doi:10.1039/B0RP90018D.

Sadi-Yılmaz, S. (2013). *Kimyasal Değişimler Ünitesinin İşlenmesinde Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımının Etkileri,* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.

Saka, A. (2011). Investigation of student-centered teaching applications of physics student teachers. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 3(1), 51-58.

Schwartz, A. T. (2006). Context-based chemistry education contextualised chemistry education: the American experience. *International Journal of Science Education, 28*(9), 977-998. doi:10.1080/09500690600702488.

Taasoobshirazi, G. & Carr, M. (2008). A review and critique of context-based physics instruction and assessment. *Educational Research Review, 3*(2), 155-167. doi:10.1016/j.edurev.2008.01.002.

Ültay, N. ve Çalık, M. (2011). Asitler ve bazlar konusu ile ilgili örnekler üzerinden 5E modelini ve REACT stratejisini ayırt etmek. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *5*(2), 199-220. Erişim adresi http://79.123.150.20/xmlui/handle/123456789/239.

Ünal, T. (2011). *Günlük Yaşamdaki Bazı Fen Olaylarına Bilgi Temelli Yaklaşım Düzeylerinin Bazı Toplumsal Değişkenler Açısından İncelenmesi (Edirne İli Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.

Whitelegg, E. & Parry, M. (1999). Real-life contexts for learning physics: meanings, issues and practice. *Physics Education*, *34*(2), 68. doi:10.1088/0031-9120/34/2/014

(15807) Kritik Düşünme Becerilerine Farklı Bir Dokunuş

MUSTAFA DEMİR

ÖZET

Problem Durumu

Fen okuryazarlığının temelini oluşturan "sorgulama becerileri" argümantasyon süreciyle doğrudan ilişkilidir. Çünkü argümantasyon, bilimsel düşüncelerin yapılandırılmasında, muhakeme sürecinin işletilmesinde ve bilgilerin sınanmasında işletilen süreçtir ve bu süreç aslında bir bilim insanı gibi düşünmeyi-davranmayı gerektirir (Bricker ve Bell, 2008). Günümüzde fen eğitiminin temel dinamikleri incelendiğinde, bilim insanlarının doğayı açıklama yöntemlerinin günlük hayatta karşılaşılan problemlere uygulanması becerisinin ön planda olduğu görülür (NRC, 1996). Bu açıdan değerlendirildiğinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme süreçlerinin fen eğitimi açısından önemi ortaya çıkmaktadır. Ancak bu alanda yapılan araştırmalar, eğitim sistemimizde öğretmen merkezli öğrenme süreçlerinin hâkim olduğunu göstermektedir (Temelli ve Kurt, 2011; Havedanlı, 2006; Ekici, 2002). Bu çalışmada gerçekleştirilen ATBÖ süreci ile öğrencilerin bilimsel okuryazarlık algısını destekleyecek bir öğrenme ortamı oluşturulmaktadır. Bu süreçte öğrenciler işlenecek ünite ile ilgili araştırmak istedikleri soruları belirlemekte ve öğretmen rehberliğinde küçük-büyük grup tartışmaları gerçekleştirmektedirler. Belirledikleri soruları araştırmak için öğrenciler gerek deneyler tasarlayarak gerekse zihinsel muhakeme/akıl yürütme ile ortaya koydukları delillerini sunarak sınıf ortamında bu delilleri tartışmaya açmaktadırlar. Böylelikle öğrenciler hem yaparak-yaşayarak hem de zihinsel olarak fen bilimlerini sorgulamaya dayalı bir öğrenme süreci ile öğrenmektedir (Greenbowe, Hand ve Legg, 2001).Yapılan araştırmalar türkiyede okullarda araştırma sorgualma temelli yaklaşımların kullanılmadığı yönüntedir.Bu açlışmalara dayalı olarak Okullarda geleneksel yaklaşımlara dayalı öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı söylenebilir.Özellikle türkiyede okullarda araştırma sorgualmaya dayalı yaklaşımların kullanılmamasına yönelik olarak bir çok faktör ileri sürülmektedir.Bunların başında öğretmenlerin öğretim yaklaşımları konusunda bilgi ve beceri eksikliklerinin olduğu ortak görüştür.Bu dorğultuda öğretmenlerin bu konuda yederli düzeye getirilmesi son derece önemlidir. Bu anlamda öğretmenlerin öğretim yaklaşımları konusunda yetiştirilmeleri ve farklı yaklaşımlarla ilgili uygulamalarla karşılaşmaları sağlanmaları bu alandaki boşluğu doldurmada katkı sunacaktır. Araştırma sorgulamaya dayalı pek çok çalışma yapılmış olmasına ragmen bu uygulamaların uygulamadan ziyade teorik olması öğretmenlerin bu çalışmalara uzak durmalarına neden olmaktadır.Bu durum göz önüne alınarak öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarına dönük olarak uygulamaya dayalı dokumanlara ihtiyaca duydukları aşikartır.Literatürdeki bu boşluk dikkate alındığında bu çalışmanın yapılma gerekcsi ortaya çıkmaktadır.Bu çalışma ile beraber araştırma ve sorgulamaya dayalı olarak bir ünitenin nasıl tasarlanacağı ve sınıf içinde nasıl uygulanacağı en ince ayrıntısında kadar tasarlanmıştır. Özellikle uygualmaya dayalı örneklerin artması öğretmenlerin bu alandaki eksikliklerini gidermede etkili olacağı düşünülmektedir. Yeni hazırlanan fen bilimleri proğramına bakıldığı zaman öğretim yaklaşımı olarak araştırma sorgualmaya dayalı öğrenme yaklaşımlarını esas almaktadır.Bu anlamdada yeni müfredatın uygualmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma 2017-2018 Eğitim öğretim yılı birinci döneminde Rize' Fındıklı ilçesinde bulunan bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir.Araştıram yarı deneysel olarak yürütülmüştür. Bu kapsamda 8.sınıflarından rastgele secilen bir sınıf uygulama bir sınıf kontrol grubu olarak secilmiştir.Uygulama grubunda Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımına dayalı olarak uygulamalar yürütülürken kontrol grubunda ders kitabı ve mevcut öğretim proğramına göre uygulamalar yürütülmüştür.Uygulama grubunda 26 öğrenci bulunmaktadır.Uygulama 8.sınıflarda 2.ünite olan basit makineler ünitesinde gerçekleştirilmiştir.Ünite kazanımları da dikkate alınarak ünite tabanlı başarı testi geliştirilmiştir. Testte 16 tane çoktan seçmeli soru ve 5 tane kavram sorusu bulunmaktadır. Başarı testi pilot uygulaması 150 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Başarı testi ve kritik düşünme testi uygulama öncesinde uygulama ve kontrol grubuna öntest olarak uygulanmıştır.Uygulamalar gerçekleştiriltikden sonra Başarı testi ve kritik düşünme testi de öntest olarak uygulanmıştır.Uygulama 1 ay boyunca sürmüştür. Verilerin analizinde önçelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi uygulanmış verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle verilerin analizinde başımsız t testi kullanılmıştır. Çoktan seçmeli test için KR-21 değeri 0,80 bulunmuştur.Çoktan seçmeli soruların madde analiz yapılarak güçlük indeksi ve ayırt edicilik indisleri hesaplanmıştır.Kavram sorularının analizi için ölçme değerlendirme alanında çalışan 2 akademisyen ve alanında yeterli olan bir öğretmen cevap anahtarı hazırlanmıştır. Kavram soruları iki kişi tarafında okunmuş ve karşılaştırmalar yapılarak puanlama işlemi yapılmıştır.

Günümüzde fen bilimleri alanındaki gelişmelere paralel olarak toplumsal boyutta fen okuryazarlığı kavramı giderek önem kazanmaktadır. Fen okuryazarlığı bireyin günlük hayatta karşılaştığı durumlarla ilgili sorular sorabilmesi, bu sorulara cevaplar verebilmesi ya da bu durumlarla ilgili kararlar verebilmesi anlamına gelmektedir. Bu nedenle fen okuryazarı bir bireyin "olayları tanımlama, açıklama ve tahmin etme" gibi becerilere de sahip olması gerekmektedir (NRC, 1996). Bu gereklilik fen

öğretim programlarında araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme kuramı odaklı alternatif öğrenme süreçlerine yer verilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, İlköğretim 8.sınıf "Basit Makineler " ünitesinin işlenmesi sürecinde alternatif bir öğrenme yaklaşımı olan "Argümanlara dayalı öğrenme" Yaklaşımı'nın uygulanmasına ilişkin bir örnek sunulmuştur. Ayrıca bu yaklaşımın etkililiği öğrencilerin akademik başarı ve kritik düşünme becerilerindeki değişimin incelenmesiyle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında yapılan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin çoktan seçmeli testlerde ve kavram sorularında öntest-sontest ortalama puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık ortalama puanı daha yüksek olan sontest lehinedir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin kritik düşünme becerilerindeki değişim de incelenmiştir. Bu amaçla uygulama yapılan eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda Kritik Düşünme Testi (KDT) uygulanmıştır. KDT'nden elde edilen veriler ışığında yapılan analiz sonuçları KDT'nin tümevarım, tümdengelim, gözlem, güvenirlik ve varsayım olmak üzere 5 alt boyutu bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilere göre bu alt boyutlarda meydana gelen değişime ilişkin bulgular özetlenmiştir.Bu sonuçlara göre bu alt boyutların hepsinde öntest-sontest sonuçları ararsında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Tüm boyutlarda bu farklılık ortalama puanı daha yüksek olan sontestler lehinedir. Bu bulgu, ATBÖ sürecinin öğrencilerin kritik düşünme becerilerinin gelişimine etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler : fen bilimleri,Kritik Düşünme,Ortaokul

Kaynakça

Bauer, H. H. (1992). Scientific literacy and the myth of the scientific method. Urbana, University of Illinois Press.

Hand, B. (2009). Negotiating science : the critical role of argument in student inquiry, grades 5-10. Portsmouth, NH: Heinemann.

NRC (National Research Council. (1996). *National Science Education Satndarts*; National Academy Pres: Washington, DC.

Akkuş, R., Günel, M. & Hand, B. (2007). Comparing an inquiry based approach known as the Science Writing Heuristic to traditional science teaching practices: Are there differences? International Journal of Science Education. 29 (14), 1745-1765.Hand, B. & C. Keys (1999). Inquiry investigation: A new approach to laboratory reports. The Science Teacher 66: 27-29.

Hand, B. & Prain, V. (2002). Teachers Implementing Writing-to-Learn Strategies in Junior Secondary Science: A Case Study. Science Education 86(6): 737-55.

Hohenshell, L. M., & Hand, B. (2006). Writing-to-Learn Strategies in Secondary School Cell Biology: A Mixed Method Study. International Journal of Science Education, 28(2-3), 261-289.

Temelli, A. ve Kurt, M. (2011). Biyoloji Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Ve Bu Yöntemlerin Öğrenci Başarısına Etkileri Hakkındaki Görüşleri, *Int. Journal of Educational Research*, 2(2); 65-76.

Günel. M., Hand, B.& Akkuş R. (April,2007). Improving Understanding of Physics Through Multiple Modal Representations. Paper Presented at Annual Meeting of American Educational Research, AERA Annual Conference, Chicago, Illinois, USA.

(15999) Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin Öğrencilerin Kavramsal Anlamalarına Olan Etkisinin İncelenmesi

BELKIZ CAYMAZ — MEB
ABDULLAH AYDIN — KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Başta fen bilimleri olmak üzere bütün bilim dallarının öğretiminin daha etkili ve verimli olabilmesi için bilimin doğasının yeterince anlaşılması gerekli görülmektedir. Öğrencilerin bilimsel bilgiyi kullanarak bilinçli kişisel ve sosyal kararlar verebilmesi için öncelikle bilimsel bilginin nasıl yapılandırıldığını ve buna bağlı olarak bu bilginin kaynağını ve sınırlarını derinlemesine anlaması gerekmektedir. Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli (OBYM)'ne dayalı olarak yürütülen derslerin, bu konudaki eksikleri büyük oranda gidereceği düşüncesine inanılmaktadır (Bakırcı & Çepni, 2012; Bakırcı, 2014; Ebenezer & Connor, 1998; Biernacka, 2006; Ebenezer ve diğerleri, 2010). OBYM, 4 aşamadan oluşan bir öğrenme ve öğretim modelidir. Bu aşamalar; ***(1)Keşfetme ve Sınıflandırma***: Öğrenciler basit bir ya da iki etkinlikle kendi kişisel düşüncelerini keşfediyorlar. Farklı görüşlerin açığa çıkması için teşvik ediliyorlar. Düşünceleri doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmiyor. Bu evrede öğrenciler, bilimin doğal olayları keşfetme ve açıklama girişimi olduğunu anlamaya başlıyor. Bu evrede araştırmacı, öğrenci görüşlerini kategorilere ayırıyor ve bu da hem dersi planlamada hem de işlemede kolaylık sağlıyor ***(2)Yapılandırma ve Müzakere Etme***: Bilimsel bilgiyi yapılandırma ve kavramların anlamını müzakere etme vardır. Bu evrede öğretmen-öğrenci(ler) ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin gerçekleşmesi oldukça önemlidir. Ne zaman öğretmen ve öğrenciler işbirliği içerisinde olursa, birlikte düşünür-araştırır ve müzakere ederse, o zaman geçerli kavramsal bilginin oluşumu ve yapılanması ve de işbirlikçi bilimsel araştırma tutumu kazanmış olurlar. Öğrenciler bilimsel bilginin sadece gözlem, deneysel kanıt ya da şüpheciliğe dayanmadığını; günlük hayatla ilişkili sorular sorduklarında, fikirlerini eleştirel düşünmeye açtıklarında, bilimsel içeriği anlamlandırmada etkin bir yöntem olan çevredekilerle müzakereyi kullandıklarında kavramsal değişimin ortaya çıktığını fark edeceklerdir. Ayrıca öğrenciler, bilimsel görüşlerin yapılanmasında işbirliği içerisinde olmanın, sabır ve empati ile çabalamanın önemini fark edecektir. ***(3)Transfer Etme ve Genişletme***: Öğrenci bu evrede, bir önceki evrede öğrendiklerini sosyobilimsel problemlerde kullanmalıdır. Bu evrede fenle ilgili sosyal problemlerin keşfi için öğrenciler teşvik edilir. Fen-teknoloji-toplum-çevre arasındaki kompleks etkileşimlere ilişkin farkındalık geliştirirler. Bunun için karışık, açık uçlu problemleri tanımlarlar, kişilerin probleme ilişkin görüşlerini açığa çıkarırlar, gerekli soruları sorarlar, sebeplerini ve sonuçlarını düşünürler, alternatif durumları düşünürler; yani eleştirel düşünme eğiliminde bulunurlar. ***(4)Yansıtma ve Değerlendirme***: Bu model, alternatif öğretim yaklaşımlarının kullanılmasını önermektedir. Çünkü, değerlendirme, öğrencinin nasıl keşfettiğini, nasıl kanıta dayalı kavramları gözden geçirdiğini ya da reddettiğini ölçebilmelidir. Zor olan fen kavramlarını anlamak için öğrencilerin kullandığı küçük adımları izlemek, kavramsal değişim için ne kadar etkili bir öğretim yapıldığına karar vermek, bir sonraki aşamada hangi kavramların keşfedileceğine karar vermek, öğrenilen kavramları nasıl kullandıklarını görmek, kişisel ve toplumsal ilgi gerektiren bilimsel ve sosyobilimsel konuları değerlendirmek için yapılır. Sürekli ve yansıtıcı öğrenme sürecinde, öğretmenler ve öğrenciler formatif değerlendirme içinde tutulmalıdır. Öğrencilerin ne bildiklerini, nasıl bildiklerini düşünmeleri sağlanmalıdır (Ebenezer & Connor, 1998; Biernacka, 2006; Ebenezer ve diğerleri, 2010; Wood ve diğerleri, 2013).

Kavramsal değişim; öğrencilerin doğal bir olgu hakkındaki kavrayışlarını keşfetme (öğrenciler kendi kavramaları hakkında bilinçleniyor), topluluk içinde kişisel kavramalarını paylaşma ve değerlendirme, kişisel kavramalarını bilimsel modellerle karşılaştırma ve test etme, sosyal bir süreç içerisinde bilimselliği kabul edilen kavramla kişisel kavramalarını yeniden yapılandırma, yeniden uzlaştırma ya da reddetmeyi içerir. Bu açıdan öğrenme varyasyonu teorisi öğrencilerin kavramalarını, öğrenme aktivitelerinin geliştirilmesi için önemli görür (Ebenezer ve diğerleri, 2010). Bu çalışmada, ortaokul yedinci sınıf elektrik enerjisi ünitesinin öğretiminde öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerinin sorgulanması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, yarı deneysel yöntemin ön-test son-test kontrol gruplu tasarımı kullanılmıştır (Shadish, Cook & Champbell, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2006). Kastamonu il merkezinde bir ortaokulun yedinci sınıflarından birbirine denk iki şube seçilmiştir. Bu şubelerden birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak rastgele belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere ünitede yer alan konular Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline göre anlatılırken, kontrol grubundaki öğrencilere ise herhangi bir müdahalede bulunulmamış olup konular fen öğretim programı doğrultusunda anlatılmıştır. Modelin, öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerindeki etkililiğini görmek için yapılan bu çalışmada 7. sınıf Elektrik Enerjisi ünitesi seçilmiştir; Bu ünitede öğrencilerin anlamakta zorluk çektikleri ve onlar için anlaşılması güç olan temel fen kavramlarının olması, yaygın kavram yanılgılarının olduğu bir ünite olması, modelin doğasına uygun ve de sosyobilimsel konular içeriyor olması bu ünitenin seçilme sebepleri arasında yer almaktadır. Bu çalışmada, çoktan seçmeli iki aşamalı kavramsal anlama testi kullanılmıştır. Testteki sorular

hazırlanırken daha önceden farklı çalışmalarda geliştirilmiş elektrik kavramsal anlama testlerinden faydalanılmıştır (Aydın, 2010; Peşman ve Eryılmaz, 2010; Küçük, 2011). Uygulama başlamadan önce, her iki gruba Kavramsal Anlama Testi, ön-test olarak uygulanmış, çalışma bittikten sonra ise aynı test her iki gruba da son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Ardından deney ve kontrol grubunun ön-test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline göre yürütülen fen öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına olan etkisini incelemektir. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında deney grubunda yer alan 22 ve kontrol grubunda yer alan 20 öğrenci olmak üzere toplam 42 yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma yarı deneysel yönteme uygun olarak yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak; Kavramsal Anlama Testi (KAT) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler; SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Uygulamadan sonra, deney grubunda uygulanan Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin (OBYM) yedinci sınıf öğrencilerin uygulama bittikten sonra kavramsal anlama testi ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında son-test lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları arasında da deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulama bittikten sonra hem deney grubunun hem de kontrol grubunun kavramsal anlama testi ön-test ve son-test puan ortalamalarına bakılmıştır. Her iki gruptada son testteki puan ortalamalarında bir artış olduğu, deney grubunun son test puan ortalamalarının kontrol grubuna göre daha fazla arttığı, deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarındaki artışın fazla olmasının yanı sıra, kavramsal anlama testindeki soruların açıklamalarını da daha bilimsel ve derinlemesine bilgi içeren cümlelerle ifade etmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrencilerin açıklamaları ise, daha çok bilimsel olmayan, yüzeysel ve kavram yanılgısı içeren cümleler şeklinde olmuştur.

Anahtar Kelimeler : OBYM, elektrik enerjisi, kavramsal anlama, 7. sınıf öğrencileri

Kaynakça

Aydın, M. (2010). *Fen ve teknoloji öğretiminde tahmin-gözlem-açıklama tekniğinin kullanımının kavram yanılgılarının giderilmesine ve öğrenci başarısına etkisinin araştırılması*. Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.

Bakırcı, H. (2014). *Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı öğretim materyali tasarlama, uygulama ve modelin etkililiğini değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Bakırcı, H., & Çepni, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretimi için yeni bir model: ortak bilgi yapılandırma modeli. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Biernacka, B. (2006). *Developing scientific literacy of grade five students: a teacher-researcher collaborative effort.*Unpublished Doctoral Dissertation, Manitoba University.

Ebenezer, J., Chacko, S., Kaya, O. N., Koya, S. K., & Ebenezer, D., L. (2010). The effects of common knowledge construction model sequence of lessons on science achievement and relational conceptual change. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(1), 25-46.

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

Küçük, Z. (2011). *Zenginleştirilmiş 5E modelinin 7. Sınıf öğrencilerinin kavramsal değişimine etkisi: elektrik akımı örneği.* Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Peşman, H., & Eryılmaz, A. (2010). Devolepment of a three-tier test to assess misconception about simple electric circuits. *The Journal of Educational Research*, 103, 208-222.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi experimental designs for generalized causal inference*. New York: Houghton Mifflin.

Wood, L., Ebenezer, J., & Boone, R. (2013). *Effects of an intellectually caring model on urban African American alternative high school students' conceptual change and achievement in chemistry*. The Royal Society of Chemistry, Chemistry Education Reaerch and Practice.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(16000) Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin 7. sınıf Öğrencilerinin Fen Başarılarına Olan Etkisinin İncelenmesi

BELKIZ CAYMAZ — MEB
ABDULLAH AYDIN — KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetişmesi ve birçok becerilere sahip olabilmesi için, öğretmenin geleneksel öğrenme öğretme yaklaşımlardan uzaklaşması, çağdaş öğrenme öğretme yaklaşımlarını derslerinde uyguluyor olması gerekmektedir. Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli (OBYM)'de bu çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımlarından biridir. Bu model, öğrencilerin bilgiyi yapılandırması ve kavramsal değişimi gerçekleştirmesi için kullanılan bir modeldir. Hem öğrenme hem de öğretim modeli olan ve yapısalcılık yaklaşımını temel alan bu model Ebenezer & Connor (1998) tarafından geliştirilmiştir. Modelin yapısına bakıldığında, fen bilimleri öğretim programı ile doğasının büyük ölçüde örtüştüğü dikkat çekmektedir. Örneğin, bu modelde "bilimin doğasına, sosyobilimsel konulara ve fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkisine" çokça vurgu yapılmaktadır (MEB, 2013). Yenilenen 2013 fen programında da bu konulara özellikle vurgu yapılmaktadır. OBYM; araştırma-sorgulama kuramının ifade ettiği görüşleri dikkate alan bir model olarak göze çarpmaktadır. Bu model, öğrencilerin doğal ve sosyal olaylarla ilgili çoklu anlamalarını kullanır ve kavramsal değişimlerini sorgulamalarını sağlayarak bilimsel düşünmelerine katkıda bulunur (Demircioğlu & Vural, 2016). OBYM'nin yeni bir öğretim modeli olarak birçok öğrenme teorisinin sentezinden oluşturulmuş olması, değerlendirme aşamasında geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini değil, daha çok tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanması, kavramsal değişimi esas alması modelin üstün ve programla örtüşen yönleri arasında sayılabilir. Fen bilimleri dersi için temel fen kavramlarının öğrenciler tarafından anlaşılmış olması, öğrenilen bilgilerin günlük hayata aktarımı, öğrencinin zihninde yanlış şekillenen kavramların bilimsel doğrularla yer değiştirmesi dersin amaçları arasında yer aldığı gibi, bu modelinde ortaya çıkış noktaları arasında da yer almaktadır (Bakırcı & Çepni, 2012; Bakırcı, 2014; Ebenezer & Connor, 1998; Biernacka, 2006; Ebenezer ve diğerleri, 2010; Wood, Ebenezer & Boone, 2013; Bakırcı, Çepni & Ayvacı, 2015). Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin esas alındığı öğretim süreçlerinde; bilimin doğasının kavratılması, fenomenografi, kavramsal değişim, FTTÇ kazanımları ve sosyobilimsel konulara ilişkin kazanımlar üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. OBYM öğrencilere bilginin; sadece deney, gözlem ve ispatlama gibi bilimsel metotlara dayalı öğretim yaklaşımlarıyla yapılandırılmadığı, bunun yanında, görüşme, paylaşma, müzakere etme gibi sosyal boyutlarla da yapılandırılacağını ön görmektedir (Ebenezer & Connor, 1998; Bakırcı, Çepni & Ayvacı, 2015). Bu çalışmada, 7. sınıf fen bilimleri dersi elektrik enerjisi ünite konuları bu modele göre planlanmış ve öğrenciler için etkinlikler ve çalışma yaprakları hazırlanarak öğretilmiştir. Araştırmada, OBYM'nin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarında nasıl bir etki yaptığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin etkililiğini görmek için yapılan bu çalışmada yedinci sınıf elektrik enerjisi ünitesi seçilmiştir. Bu ünitede öğrencilerin anlamakta zorluk çektikleri ve onlar için anlaşılması güç olan temel fen kavramlarının olması, yaygın kavram yanılgılarının olduğu bir ünite olması, modelin doğasına uygun, sosyobilimsel konular içeriyor olması bu ünitenin seçilme sebepleri arasında yer almaktadır. Bu çalışmada, yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu yönteme bağlı olarak ön-test son-test kontrol gruplu bir tasarım kullanılmıştır (Shadish, Cook & Champbell, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2006).

Modelin etkililiğini görmek için Kastamonu il merkezinde bir devlet okulunun yedinci sınıf öğrencileri seçilmiştir. Yedinci sınıf fen bilimleri dersi elektrik enerjisi ünite konuları, bir birine denk iki şubenin biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenen öğrencilere anlatılmıştır. Bu konular, deney grubundaki öğrencilere Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline göre anlatılırken, kontrol grubundaki öğrencilere ise fen bilimleri öğretim programına göre anlatılmış ve herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapıldıktan sonra, elde edilen nihai test, uygulamaya başlamadan önce her iki gruba ön-test olarak uygulanmış, uygulama bittikten sonra da aynı test, her iki gruba son-test olarak tekrar uygulanmış ve SPSS programı yardımıyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline göre yürütülen fen öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkisini incelemektir. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında deney grubunda yer alan 22 ve kontrol gruplarında yer alan 20 öğrenci olmak üzere toplam 42 yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma yarı deneysel yönteme uygun olarak yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak; Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi (EEÜBT) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler; SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Uygulamadan sonra, deney grubunda uygulanan Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin (OBYM) yedinci sınıf öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deney grubu öğrencilerinin; ön-test ve son-test puanları arasında akademik başarı açısından son-test puanları lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, deney grubunda uygulanan OBYM'nin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını göstermektedir. Bu başarının altında yatan nedenler; OBYM'nin birçok öğrenme kuramının sentezi şeklinde olması (Bakırcı ve Çepni, 2012; Kiryak, 2013), öğrenci merkezli etkinliklere yer veriyor olması, bu etkinliklerde yer alan soruların en az kavrama düzeyinde olması, sorgulamacı yaklaşım ve eleştirel düşünebilme becerileri esas alan soruların etkinliklerde yer alması şeklinde sıralanabilir (Biernacka, 2006; Çepni, Özmen ve Bakırcı, 2012; İyibil, 2011; Bakırcı, Çepni & Yıldız, 2015). Ayrıca, deney ve kontrol grubu son test puanları arasında da deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : OBYM, elektrik enerjisi, akademik başarı, 7. sınıf öğrencileri

Kaynakça

Bakırcı, H. (2014). *Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı öğretim materyali tasarlama, uygulama ve modelin etkililiğini değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Bakırcı, H., & Çepni, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretimi için yeni bir model: ortak bilgi yapılandırma modeli. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Bakırcı, H., Çepni, S., & Ayvacı, H. Ş. (2015). Ortak bilgi yapılandırma modeli hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 97-125.

Bakırcı, H., Çepni, S., & Yıldız, M. (2015). Ortak bilgi yapılandırma modelinin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: Işık ve ses ünitesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 182-204.

Biernacka, B. (2006). *Developing scientific literacy of grade five students: a teacher-researcher collaborative effort. Doctoral Dissertation*, Manitoba University.

Çepni, S., Özmen, H., & Bakırcı, H. (2012). Ortak bilgi yapılandırma modeline uygun öğretim materyali geliştirilmesi: Işığın madde ile etkileşimi ve yansıma örneği, *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde Üniversitesi, Niğde.*

Demircioğlu, H., & Vural, S. (2016). Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin (OBYM), sekizinci sınıf düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumları üzerine etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 49-60.

Ebenezer, J., Chacko, S., Kaya, O. N., Koya, S. K., & Ebenezer, D., L. (2010). The effects of common knowledge construction model sequence of lessons on science achievement and relational conceptual change. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(1), 25-46.

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

İyibil, Ü. (2011). A new approach for teaching 'energy' concept: The common knowledge construction model. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences (WAJES)*, Dokuz Eylül University Institute, Izmir, Turkey.

Kiryak, Z. (2013). *Ortak bilgi yapılandırma modelinin 7. sınıf öğrencilerinin su kirliliği konusundaki kavramsal anlamalarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

MEB (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi experimental designs for generalized causal inference*. New York: Houghton Mifflin.

Wood, L., Ebenezer, J., & Boone, R. (2013). *Effects of an intellectually caring model on urban African American alternative high school students' conceptual change and achievement in chemistry*. The Royal Society of Chemistry, Chemistry Education Reaerch and Practice.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(16016) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık, Fen Öğretimine Yönelik Öz-yeterlilik ve Akademik Başarıları Üzerine Üstkavramsal Öğretim Etkinliklerinin Etkisi

NEVİN KOZCU ÇAKIR
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

GÖKHAN GÜVEN
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde bilişsel devrimden sonra yapısalcı yaklaşımla birlikte üstbiliş çalışmaları önemli hale gelmiştir. Bu doğrultuda birçok tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlar incelendiğinde; üstbiliş kişinin bilişsel süreci ile ilgili bilgisi olduğu; bilginin yapılandırılmasında öğrencinin kendi bilişsel yapısının fark etmesinde, yansıtmalarında, araştırma sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerinde etkin bir rol oynadığı; bireyin düşünme faaliyetleri üzerinde düşünmesi ya da bireyin bilişsel faaliyetleri hakkındaki bilişsel faaliyetleri olarak tanımlandığı görülmektedir. Ayrıca üstbiliş, öğrencilerin bilgilerini, farkındalıklarını ve kontrollerini içermektedir. Üstbiliş ile ilgili bu tanımlar bireylerin öğrenme olaylarını gerçekleştirmelerinde üstbilişlerin nasıl etkili olduğu sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Çünkü bilginin elde edilmesi ve kullanılması bilişsel süreçlerle ifade edilirken, bireyin bu süreçte ne yaptığının, nasıl yaptığının ve süreç içerisinde neleri hangi sıra ile yaptığının ve sonuçta ne elde ettiğinin farkında olması üstbiliş kavramıyla açıklanmaktadır. Ek olarak üstbilişe sahip olan bireylerde, bilgiyi yönetme, takip etme, hataları ortaya çıkarma, düzenleme ve değerlendirme gibi becerilerin sergilediği görülmektedir. Birçok araştırmacıya göre, çocukların kendi gelişimleriyle ilgili farkındalıklarının gelişim dönemlerinin ilk yıllarında çıkmasından dolayı üstbilişlerinin gelişimi erken yaşlarda başlamaktadır. Bu doğrultuda ilkokul öğrencilerinin kendi üstbilişlerinin farkında olmaları ve öğrenmeye ilişkin uygun öğretim stratejilerini uygulayabilmeleri açısından üstbiliş hakkında ilk olarak geleceğin sınıf öğretmenlerinin yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının anlamakta zorluk yaşadıkları soyut ve disiplinler arası bir kavram olan enerji ile ilişkili konuları hem üstbilişsel faaliyetlerle anlamaları hem de üstbilişe yönelik bilgi ve farkındalık sağlamaları önem arz etmektedir. Çünkü alan yazında yapılan çalışmalarda sınıf öğretmeni adaylarının fen konularının öğretiminde kendilerinde yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları düşünmektedirler. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin fen alanında laboratuvar uygulamalarını istenilen seviyede gerçekleştiremedikleri ve enerji kavramı ile ilişkili konularda çeşitli kavram yanılgılarına sahip oldukları yapılan çalışmalarda belirtilmektedir. Bu bağlamda bireyin zihnindeki ya da yeni karşılaştığı kavramlar üzerinde uygulanan üstbilişsel faaliyetler üstkavramsal faaliyetler veya öğretimler olarak tanımlanmaktadır. Üstkavramsal öğretim etkinlikleri, öğrencilerin üstbilişinin gelişmesini ve kendi öğrenmelerinde farkındalık sağlaması için önemli faaliyetleri kapsamaktadır. Bu faaliyetler öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında farkındalık sağladığı için öğrenme durumlarının iyileşmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, çalışmada öğrencilerin üstbilişlerini ve üst kavramsal öğrenmelerini aktif hale getirecek üstkavramsal öğretim etkinlikleri uygulanacaktır. Çalışmanın amacı, üstkavramsal öğretim etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık, fen öğretime yönelik öz-yeterlilik ve akademik başarısı üzerine etkisini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmaya 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 2. Sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları katılacaktır. Ayrıca araştırmada gerçekleştirilecek olan tüm deneylere toplam 100 öğretmen adayının katılması planlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden kontrol gruplu ön-son test yarı deneysel desen kullanılacaktır. Veri toplama aracı olarak "Bilişötesi Farkındalık Envanteri", "Fen Öğretimine Yönelik Öz-yeterlilik Ölçeği" ve öğrencilerin kavramsal anlamalarını ve kavram yanılgılarını tespit etmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçme aracı kullanılacaktır. Araştırmada 5 haftalık laboratuvar uygulamaları kapsamında enerji kavramı ile ilişkili olan ısı ve sıcaklık, ses, ışık, elektrik ve manyetik alan konularına yönelik deney etkinlikleri gerçekleştirilecektir. Bu etkinliklerde üstkavramsal öğretim etkinlikleri olarak, öğretmen adayları bireysel ve grup olarak posterler hazırlayacak, planlanan deneyleri gerçekleştirecek, deney sonrası grup tartışması yapılarak bu deneylerle ilgili günlükler yazdırılacaktır. Çalışmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık, fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik ve akademik başarılarının üstkavramsal öğretim etkinlikleriyle bir değişiklik gösterip göstermediklerini sınamak için her bir ölçekten elde edilen veriler ayrı ayrı bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilecektir. Ayrıca enerji kavramı ile ilişkili her bir konuya ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları kavram yanılgılarında herhangi bir değişikliğin olup olmadığına yönelik öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara vermiş oldukları yanıtlardan alıntılara yer verilecektir.

Günümüzde bilişsel devrimden sonra yapısalcı yaklaşımla birlikte üstbiliş çalışmaları önemli hale gelmiştir. Bu doğrultuda birçok tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlar incelendiğinde; üstbiliş kişinin bilişsel süreci ile ilgili bilgisi olduğu; bilginin yapılandırılmasında öğrencinin kendi bilişsel yapısının fark etmesinde, yansıtmalarında, araştırma sorgulama, problem

çözme ve karar verme süreçlerinde etkin bir rol oynadığı; bireyin düşünme faaliyetleri üzerinde düşünmesi ya da bireyin bilişsel faaliyetleri hakkındaki bilişsel faaliyetleri olarak tanımlandığı görülmektedir. Ayrıca üstbiliş, öğrencilerin bilgilerini, farkındalıklarını ve kontrollerini içermektedir. Üstbiliş ile ilgili bu tanımlar bireylerin öğrenme olaylarını gerçekleştirmelerinde üstbilişlerin nasıl etkili olduğu sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Çünkü bilginin elde edilmesi ve kullanılması bilişsel süreçlerle ifade edilirken, bireyin bu süreçte ne yaptığının, nasıl yaptığının ve süreç içerisinde neleri hangi sıra ile yaptığının ve sonuçta ne elde ettiğinin farkında olması üstbiliş kavramıyla açıklanmaktadır. Ek olarak üstbilişe sahip olan bireylerde, bilgiyi yönetme, takip etme, hataları ortaya çıkarma, düzenleme ve değerlendirme gibi becerilerin sergilediği görülmektedir. Birçok araştırmacıya göre, çocukların kendi gelişimleriyle ilgili farkındalıklarının gelişim dönemlerinin ilk yıllarında çıkmasından dolayı üstbilişlerinin gelişimi erken yaşlarda başlamaktadır. Bu doğrultuda ilkokul öğrencilerinin kendi üstbilişlerinin farkında olmaları ve öğrenmeye ilişkin uygun öğretim stratejilerini uygulayabilmeleri açısından üstbiliş hakkında ilk olarak geleceğin sınıf öğretmenlerinin yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının anlamakta zorluk yaşadıkları soyut ve disiplinler arası bir kavram olan enerji ile ilişkili konuları hem üstbilişsel faaliyetlerle anlamaları hem de üstbilişe yönelik bilgi ve farkındalık sağlamaları önem arz etmektedir. Çünkü alan yazında yapılan çalışmalarda sınıf öğretmeni adaylarının fen konularının öğretiminde kendilerinde yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları düşünmektedirler. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin fen alanında laboratuvar uygulamalarını istenilen seviyede gerçekleştiremedikleri ve enerji kavramı ile ilişkili konularda çeşitli kavram yanılgılarına sahip oldukları yapılan çalışmalarda belirtilmektedir. Bu bağlamda bireyin zihnindeki ya da yeni karşılaştığı kavramlar üzerinde uygulanan üstbilişsel faaliyetler üstkavramsal faaliyetler veya öğretimler olarak tanımlanmaktadır. Üstkavramsal öğretim etkinlikleri, öğrencilerin üstbilişinin gelişmesini ve kendi öğrenmelerinde farkındalık sağlaması için önemli faaliyetleri kapsamaktadır. Bu faaliyetler öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında farkındalık sağladığı için öğrenme durumlarının iyileşmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, çalışmada öğrencilerin üstbilişlerini ve üst kavramsal öğrenmelerini aktif hale getirecek üstkavramsal öğretim etkinlikleri uygulanacaktır. Çalışmanın amacı, üstkavramsal öğretim etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık, fen öğretime yönelik öz-yeterlilik ve akademik başarısı üzerine etkisini incelemektir.

Çalışmaya 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 2. Sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları katılacaktır. Ayrıca araştırmada gerçekleştirilecek olan tüm deneylere toplam 100 öğretmen adayının katılması planlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden kontrol gruplu ön-son test yarı deneysel desen kullanılacaktır. Veri toplama aracı olarak "Bilişötesi Farkındalık Envanteri", "Fen Öğretimine Yönelik Öz-yeterlilik Ölçeği" ve öğrencilerin kavramsal anlamalarını ve kavram yanılgılarını tespit etmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçme aracı kullanılacaktır. Araştırmada 5 haftalık laboratuvar uygulamaları kapsamında enerji kavramı ile ilişkili olan ısı ve sıcaklık, ses, ışık, elektrik ve manyetik alan konularına yönelik deney etkinlikleri gerçekleştirilecektir. Bu etkinliklerde üstkavramsal öğretim etkinlikleri olarak, öğretmen adayları bireysel ve grup olarak posterler hazırlayacak, planlanan deneyleri gerçekleştirecek, deney sonrası grup tartışması yapılarak bu deneylerle ilgili günlükler yazdırılacaktır. Çalışmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık, fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik ve akademik başarılarının üstkavramsal öğretim etkinlikleriyle bir değişiklik gösterip göstermediklerini sınamak için her bir ölçekten elde edilen veriler ayrı ayrı bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilecektir. Ayrıca enerji kavramı ile ilişkili her bir konuya ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları kavram yanılgılarında herhangi bir değişikliğin olup olmadığına yönelik öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara vermiş oldukları yanıtlardan alıntılara yer verilecektir.

Araştırma sonucunda üstkavramsal öğretim etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarına ve fen öğretimine yönelik öz-yeterliliklerine olumlu yönde katkı sağlaması beklenmektedir. Çünkü uygulamalarda poster hazırlama ile öğrencilerin mevcut zihinsel modelleri ve kendileri hakkında neyi bilip bilmediği hakkında farkındalık yaratılması, günlükler ile kendi bilişlerine ilişkin neyi bilip bilmediklerini fark etmeleri, kavram haritaları ile fikirlerindeki değişimleri ayırt etmeleri sağlanmış olabilir. Ayrıca üstkavramsal öğretim etkinliklerinin enerji kavramı ile ilişkili ısı ve sıcaklık, ses, ışık, elektrik ve manyetik alan konularının anlaşılmasında ve bu konulara yönelik kavram yanılgılarının giderilmesinde etkili olması beklenmektedir. Benzer şekilde öğretim uygulamalarında öğrencilere enerji kavramı ile ilgili posterlerin, kavram haritalarının hazırlanması ve günlüklerin yazdırılması kendilerinde var olan kavram yanılgılarının değiştirilmesinde etkin bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda üstkavramsal öğretim etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarına ve fen öğretimine yönelik öz-yeterliliklerine olumlu yönde katkı sağlaması beklenmektedir. Çünkü uygulamalarda poster hazırlama ile öğrencilerin mevcut zihinsel modelleri ve kendileri hakkında neyi bilip bilmediği hakkında farkındalık yaratılması, günlükler ile kendi bilişlerine ilişkin neyi bilip bilmediklerini fark etmeleri, kavram haritaları ile fikirlerindeki değişimleri ayırt etmeleri sağlanmış olabilir. Ayrıca üstkavramsal öğretim etkinliklerinin enerji kavramı ile ilişkili ısı ve sıcaklık, ses, ışık, elektrik ve manyetik alan konularının anlaşılmasında ve bu konulara yönelik kavram yanılgılarının giderilmesinde etkili olması beklenmektedir. Benzer şekilde öğretim uygulamalarında öğrencilere enerji kavramı ile ilgili posterlerin, kavram haritalarının

hazırlanması ve günlüklerin yazdırılması kendilerinde var olan kavram yanılgılarının değiştirilmesinde etkin bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Üstbiliş, üstkavramsal öğretim, fen öğretimi, öz-yeterlilik

Kaynakça

Akin, A., Abaci, R., & Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Educational Psychology*, *67*, 483-496.

Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1*(2), 197-210.

Flavell, J. H. (1985). Cognitive Development, Englewood Cliffs. NY: PrenticeHall Inc.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychological Review*, 7, 351-371.

Yürük, N., & Eroğlu, P. (2016). The effect of conceptual change texts enriched with metaconceptual processes on preservice science teachers' conceptual understanding of heat and temperature. *Journal of Baltic Science Education*, *15*(6).

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*, 447-464.

(16036) Öğrenme Amaçlı Yazma Türlerinden Hikayenin Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Genel Fizik Laboratuvarı Dersi Başarılarına Etkisi

EMRE YILDIZ
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

GÜLŞEN KOÇAK
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

NESRİN ÜRÜN
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÜMİT ŞİMŞEK
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenme amaçlı yazma, derste öğretmenler tarafından veya ders kitaplarında anlatılanlar ile ilgili not tutma, yapılan deneyle ilgili rapor hazırlama gibi öğrencinin pasif olarak bilgiyi kaydettiği geleneksel yazmadan farklı olarak, eleştirel düşünmeyi, bilgiyi yapılandırmayı, bilimsel içerikleri anlamayı, fikirlerini ifade edebilmeyi, işbirlikli öğrenmeyi ve iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen yazma türleridir (Günel, Atila ve Büyükkasap, 2009; Chatel, 1997; Klein, 1999; Mason ve Boscolo, 2000; Brewster ve Klump, 2004; Carter, 2007; Comer, Clark ve Canelas, 2014; Klein, 1999; Sorcinelli ve Elbow, 1997; Yore, Hand ve Prain, 1999).

Öğrenme amaçlı yazma, fikirler arasında ilişkileri araştıran, bilişsel öğrenme becerilerini destekleyen daha zengin yazmaları hedefler. Öğrencilerin; içeriği, kavramları ve bilimsel metotları anlamalarını geliştirir. Yine öğrenme amaçlı yazma öğrencilerin; üst düzey zihinsel süreç becerilerini geliştirerek kritik düşünmeyi geliştirmesi, yeni bilgi dağarcığı oluşturması, iletişim yeteneğinin artması bakımından ciddi katkılar sağlar. Ayrıca öğrenme amaçlı yazma, bireylerin fen öğrenmelerine katkı sağladığı gibi bireylerin gelişimi için farklı fonksiyonlara aracılık etmektedir (Reynolds, Thaiss, Katkin ve Thompson, 2012; Klein, 1999; Yıldız ve Büyükkasap, 2011; Günel, Uzoğlu ve Büyükkasap, 2009).

Öğrenme amaçlı yazma uygulamasının yukarıda sayılan üstün yönlerinden faydalanmak, öğretmen adaylarının laboratuvarda deney yapma becerilerini geliştirmenin yanı sıra farklı yönlerden de gelişmelerini sağlayarak onların mesleğe daha donanımlı bir şekilde hazırlanmaları maksadıyla bu araştırmada hikaye türünün kullanılması uygun görülmüştür.

Bu araştırma Genel Fizik Laboratuvarı II dersinde laboratuvar raporlarının öğrenme amaçlı yazma türlerinden hikaye ve klasik deney raporu şeklinde hazırlanmasının fen bilimleri öğretmen adaylarının fizik laboratuvarı başarılarına etkisini tespit etmek ve öğrenme amaçlı yazma puanları ile fizik laboratuvarı başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın problem durumu: "Genel Fizik Laboratuvarı II dersi kapsamında deney raporlarının hikaye ve klasik deney raporu şeklinde hazırlanmasının öğretmen adaylarının fizik laboratuvarı başarıları üzerine bir etkisi ve öğrenme amaçlı yazma puanları ile fizik laboratuvarı başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma kapsamında aşağıdaki araştırma soruları cevaplanmaya çalışılmıştır:

1. Deney raporlarını hikaye olarak hazırlayan fen bilimleri öğretmen adaylarının fizik laboratuvarı başarıları ile deney raporlarını klasik rapor şeklinde hazırlayan fen bilimleri öğretmen adaylarının fizik laboratuvarı başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Öğretmen adaylarının hikaye türü öğrenme amaçlı yazma puanları ile fizik laboratuvarı başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nicel araştırma modeli benimsenmiştir. Deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel kullanılmıştır (McMillan & Schumacher, 2006). Uygulama öntest olarak Önbilgi Testinin uygulanması ile başlamıştır. Deney ve kontrol grubunda laboratuvar uygulamaları araştırmacılar tarafından aynı şekilde yürütülmüş ancak deney raporları deney grubunda hikaye şeklinde ve kontrol grubunda ise klasik deney raporu şeklinde hazırlanmıştır. Uygulama sonunda Laboratuvar Başarı Testi (LBT) sontest olarak uygulanmıştır.

Araştırma 2016-2017 akademik yılında Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören 44 fen bilimleri öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Başlangıçta iki grup belirlenmiştir. Öğretmen adayları bu iki gruba seçkisiz olarak atanmıştır. Tüm öğretmen adaylarının ismi çekildikten sonra başlangıçta belirlenen gruplar Grup-1 ve Grup-2 şeklinde kodlanmış ve isimleri ufak kartlara yazılarak kutu içerisine atılmıştır. Gruplardan hangisinin deney ve hangisinin kontrol grubu olarak seçileceği de yine kura yöntemi ile belirlenmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarından 22'si deney grubuna ve 22'si kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır.

Araştırmada; öğretmen adaylarının önbilgi düzeylerini belirlemek amacıyla Önbilgi Testi ve laboratuvar başarı düzeylerini tespit etmek amacıyla Laboratuvar Başarı Testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Laboratuvar Başarı Testi araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Test 10 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Her deneyle ilgili sorunun yer aldığı testin puanlanmasında puanlama cetveli kullanılmıştır. Her sorunun çözümü adım adım ilerletilmiş ve her kısmın puanı önceden belirlenmiştir. Test iki ayrı araştırmacı tarafından ve bir araştırmacı tarafından farklı zamanlarda puanlama cetveline bağlı kalarak değerlendirilmiş ve puanlayıcılar arası uyuşum yüzdesi % 86 ve iki farklı zamandaki puanlamalar arasındaki uyuşum % 97 olarak bulunmuştur.

Öncelikli olarak verilerin normallik dağılımları incelenmiş ve parametrik testlerin varsayımları sağlandığından analizlerde parametrik testlerden bağımsız örneklemler t-testi ve korelasyon analizi uygulanmıştır. İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı Genel Fizik Laboratuvarı II dersinde laboratuvar raporlarının öğrenme amaçlı yazma türlerinden hikaye ve klasik deney raporu şeklinde hazırlanmasının fen bilimleri öğretmen adaylarının fizik laboratuvarı başarılarına etkisini ve öğrenme amaçlı yazma puanları ile fizik laboratuvarı başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada deneysel desen türlerinden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde Atatürk Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 44 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adayları gruplara seçkisiz olarak atanmıştır ve yine deney ve kontrol grupları rastgele belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Laboratuvar Başarı Testi uygulanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi ve korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Deney raporlarını hikaye olarak hazırlayan öğretmen adaylarının fizik laboratuvarı başarılarının klasik rapor yazan öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrenme amaçlı yazma puanları ile laboratuvar başarısı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulama başlangıcında öğretmen adaylarının Genel Fizik Laboratuvarı II dersi kapsamında yapılacak olan deneylerin teorik bilgilerine yönelik önbilgi düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme amaçlı yazma türlerinden hikaye yazan öğretmen adaylarının fizik laboratuvarı başarılarının klasik deney raporu hazırlayan öğretmen adaylarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir; ($t(42)=3{,}001$; $p<0{,}05$; $\eta 2=0{,}18$). 0,18 olarak hesaplanan eta-kare etki büyüklüğü Cohen (1988) tarafından büyük etki olarak sınıflandırılmaktadır ve öğretmen adaylarının laboratuvar başarılarında gözlenen değişkenliğin %18 oranında öğrenme amaçlı yazma çalışmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenme amaçlı yazma puanları ile fizik laboratuvarı başarısı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir; ($r=+0{,}34$; $N=44$; $p<0{,}05$).

Öğrenme amaçlı yazma çalışmalarının öğrencilerin bilgiyi anlama ve yapılandırma, bilimsel içerikleri içselleştirme ve yeni bilgi üretebilme becerilerini geliştirmesi gibi faydalarından dolayı öğretmen adaylarının laboratuvar başarılarını artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : öğrenme amaçlı yazma, hikaye, laboratuvar başarısı, fen bilimleri, elektrik

Kaynakça

Brewster, C., & Klump, J. (2004). *Writing to learn, learning to write: Revisiting writing across the curriculum in northwest secondary schools*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.

Carter, M. (2007). Ways of knowing, doing, and writing in the disciplines. *College Composition and Communication,* 385-418.

Chatel, R.G. (1997). *Writing to Learn in Science.* A Curriculum Guide.

Comer, D., Clark, C., & Canelas, D. (2014). Writing to learn and learning to write across the disciplines: Peer-to-peer writing in introductory-level.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Günel, M., Atila, M. E., & Büyükkasap, E. (2009). Farklı betimleme modlarının öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinde kullanımlarının 6. sınıf yaşamımızdaki elektrik konusunun öğrenimine etkisi. *İlköğretim Online, 8*(1), 183-199.

Klein, P. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psyc82013hology Review, 11*, 203-270.

Mason, L., & Boscolo, P. (2000). "Writing and conceptual change. What changes?." *Instructional Science* 28.3- 199-226.

Mcmillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-Based inquiry.* Sixth Edition. Boston, MA: Allyn and Bacon.

MOOCs. *IRRODL, 15*(5), 26-82. Retrieved from http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/art icle/view/1850

Reynolds, JA., Thaiss, C., Katkin, W., & Thompson, RJ Jr. (2012). Writing-to-learn in undergraduate science education: a community-based, conceptually driven approach. *CBE Life Sci Educ 11:* 17–25.

Sorcinelli, M. D., & Elbow, P. (1997). *Writing to learn: Strategies for assigning and responding to writing across the disciplines.* Jossey-Bass.

Yıldız, A., & Büyükkasap, E. (2011). Öğretmen adaylarının fotoelektrik olayını anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazmanın başarıya etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(4), 2259-2274.

Yore, L. D., Hand, B., &Prain, V. (1999). *Writing-to-learn science: Breakthroughs, barriers, and promises.* Paper presented at the International Conference of the Association for Educating Teachers in Science, Austin, TX. (ERIC Document Reproduction Service No. ED441688)

(16076) 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

Karışımlar konusu ilköğretimden üniversiteye kadar tüm öğretim seviyelerinde çalışılan bir konudur (Gökulu, 2017; Kalın & Arıkıl, 2010). Kimyanın temel konularından olduğu için karışımların doğru bir şekilde anlaşılmasının sağlanması diğer konuların daha kolay anlaşılmasına olanak tanıyacaktır. Bu nedenle karışımlar konusuyla ilgili kavramların ne kadar anlaşılması amacıyla çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Bu araştırmalarda öğrencilerin hem heterojen karışımlar hem de çözeltilerle ilgili çeşitli yanılgılara sahip oldukları tespit edilmiştir (Kalın & Arıkıl, 2010; Smothers & Goldstone, 2010; Ültay, Durukan & Ültay, 2015). Yine, bu yanılgıları gidermeye yönelik farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla ilgili çeşitli araştırmalar yürütülmüştür (Demirbaş, Tanrıverdi, Altınışık & Şahintürk, 2011; Günaydın & Ültay, 2014). Bunlardan işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin kimya kavramlarının anlaşılmasını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlayan araştırmalara göre, işbirlikli öğrenmenin kimya kavramlarının öğrenilmesini olumlu etkilediği ve kavram yanılgılarını azalttığı rapor edilmiştir (Acar & Tarhan, 2008; Karaçöp & Doymuş, 2013; Okumuş, Çavdar, Alyar & Doymuş, 2017). 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). Bu bakımdan bu araştırmada işbirlikli öğrenmenin kullanılacaktır. İşbirlikli öğrenme birlikte öğrenme, jigsaw, takım oyun turnuva (TOT), öğrenci takımları başarı bölümleri (ÖTBB) gibi oldukça çeşitli yöntem ve tekniği bünyesinde barındırmaktadır. 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., 2017). Bu sebeple bu araştırmada işbirlikli öğrenmenin ÖTBB yöntemi kullanılacaktır.

Kimya konuları oldukça soyut kavramlar içermesinden dolayı öğrenciler konuları anlamakta problemler yaşamaktadır (Adadan, Trundle & Irving, 2010; Papageorgiou, Stamovlasis & Johnson, 2010). Bu problemlerin üstesinden gelmek için soyut kavramların somutlaştırılmasını sağlayan görselleştirmelerin kullanılmasında fayda olduğu düşünülmektedir. Görselleştirmeler dendiği zaman ilk akla gelen uygulamalardan biri de modellerdir. Modellerin kullanılmasının kavramların anlaşılmasında etkili bir yol olduğu literatürde ifade edilmiştir (Adadan, 2014; Cardoso Mendonça & Justi, 2011). Bu araştırmalara göre modeller kavramlar arası ilişkiler kurmada, soyut kavramları somutlaştırmada, kavramın veya olayın zihinde canlandırılmasına olanak tanımada etkili olduğu tespit edilmiştir (Jaber & Boujaoude, 2012; Oliva, Aragon & Cuesta, 2015; Philipp, Johnson & Yezierski, 2014). Bu bakımdan bu araştırmada işbirlikli ÖTBB yöntemi ile modellerin birlikte kullanılmasının karışımları konusunda ne derece etkili olacağı belirlenmeye çalışılacaktır. Bu araştırmanın amacı karışımlar konusunun kavramsal anlaşılmasına işbirlikli ÖTBB yönteminin ve modellerin etkisinin belirlenmesidir. Araştırmanın amacına göre araştırma problemi şu şekilde ifade edilmiştir:

·Karışımlar konusunun kavramsal olarak anlaşılmasına işbirlikli ÖTBB yöntemi ve modellerin etkisi var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden ön test- son test uygulamalı yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada kavramsal anlamaya işbirlikli öğrenme ve modellerin etkisi araştırılacağı için en uygun deseninin deneysel desen olduğu söylenebilir. Bu araştırma Genel Kimya Laboratuvarı I dersi kapsamında yürütülmüştür. Araştırma 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 küme çalışması yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği birinci sınıfında öğrenim gören toplamda 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'nin geçerliği için iki uzmanın görüşüne başvurulmuş, güvenirliği için puanlayıcılar arası tutarlılığa bakılmıştır. 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. Ayrıca öğrencilerin KÇT'nin ön ve son uygulanmasında yaptıkları çizimler analiz edilmiş ve sınıflandırılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiklerden frekans, yüzde ve ortalama; kestirimsel istatistiklerden tek yönlü ANOVA ve kavramsal analizler için betimsel analiz yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre gruplar arasında KÇT'nin ön test olarak uygulanmasında anlamlı bir farklılık belirlenmezken (p>0,05), son uygulamada 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 yönteminin olumlu bir etki yaptığı, modellerin ise kavramsal anlamaların üzerine anlamlı bir etki yapmadığı söylenebilir. Betimsel analiz sonuçlarına göre tüm grupların uygulamadan önce karışımları tanecik boyutunda göstermede çok fazla zorlandıkları ve çeşitli kavram yanılgılarının olduğu belirlenmiştir. Uygulamadan sonraki çizimlere göre ise karışımları tanecik boyutta göstermede öğrencilerin anlamalarının attığı ancak özellikle kontrol grubunda kavram yanılgılarının devam ettiği belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak öğrencilerin kavram yanılgılarının kemikleşmiş olduğu ve değişime direnç gösterdiği birçok çalışmada da ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Karışımlar, maddenin tanecikli yapısı, ÖTBB, model

Kaynakça

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. (2014). Model-tabanlı öğrenme ortamının kimya öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı kavramını ve bilimsel modellerin doğasını anlamaları üzerine etkisinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33* (2), 378-403.

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.

Aksoy, G. & Gürbüz, F. (2012). İşbirlikli iki farklı tekniğin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11* (42), 67-78.

Arıkıl, G., & Kalın, B. (2010). Çözeltiler konusunda üniversite öğrencilerinin sahip olduğu kavram yanılgıları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 4* (2), 177-206.

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.

Demirbaş, M., Tanrıverdi, G., Altınışık, D., & Şahintürk, Y. (2011). The impact of conceptual change texts on the elimination of misconceptions of science teacher candidates about the subject of solutions. *Sakarya University Journal of Education, 1* (2), 52-69.

Gökulu, A. (2016). 8. sınıf öğrencilerin element, bileşik, karışım kavramlarını anlama düzeyleri, kavram yanılgıları, bilimsel süreç becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25* (2), 1-16.

Günaydın, E. & Ültay, N. (2014). Elimination of 7th graders' alternative conceptions about "mixtures" by concept cartoons. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 6* (10), 156- 170.

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

Karacop, A., & Doymus, 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 and Technology, 22* (2), 186-203.

Okumuş, S., Çavdar, O., Alyar, M., & Doymuş, K. (2017). Kimyasal denge konusunun mikro boyutta anlaşılmasına farklı öğretim yöntemlerinin etkisi. *İlköğretim Online, 16* (2), 727-745.

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.

Papageorgiou, G., Stamovlasis, D., & Johnson, P. M. (2010). Primary teachers' particle ideas and explanations of physical phenomena: Effect of an in-service training course. *International Journal of Science Education, 32* (5), 629-652.

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.

Smothers S.M. & Goldstone, M.J. (2010). Atoms, elements molecules, and matter: An investigation into the congenitally blind adolescents' conceptual frameworks on the nature of matter. *Science Education, 94,* 448– 477.

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.

(16078) Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri İle Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

NİLGÜN YENİCE ADNAN MENDERES ÜNİ.
NESLİHAN YAVAŞOĞLU ADNAN MENDERES ÜNİ.
GİZEM ALPAK TUNÇ ADNAN MENDERES ÜNİ.
FATMA CANDARLI ADNAN MENDERES ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Evren ve doğayı bilmek, içerdiği olayları anlamak, insanın temel davranışlarından biridir. Bilme ve anlama faaliyeti, insanın kısmen öznel nitelikte sürdürdüğü günlük faaliyetleri arasında yer alır. Ayrıca bu faaliyet, belirli konuların belirli amaçlara yönelik olarak uygun yöntemlerle sistematik olarak ele alındığı disiplinlerle de sürdürülür. Pozitif bilimler, formel disiplinler, sanat ve beşeri disiplinler bilme ve anlama faaliyetinin kullanıldığı ve sürdürüldüğü farklı disiplinlere örnektir. Bu disiplinler, genel olarak birbirinden farklı özelliklere sahip bilgiler üretirler. Platon, bilgiyi detaylı bir şekilde incelemiş ve sonuç olarak "gerekçelendirilmiş doğru inanç" olarak tanımlamıştır (Çilingir, 2013). Ancak yapılan araştırmalara göre; bilgi, bilgi türleri ve bilgi edinme yolları içinde bulunulan döneme göre farklılıklar göstermektedir. İçinde bulunduğumuz çağ; bilgi çağı olarak adlandırılmakta, otoriter bilgi yerine bilimsel bilgi ön plana çıkmaktadır. Bu durum; toplum için gereksinim duyulan insan profilini değiştirmektedir (Erkuş, 2013). Günümüzde bireylerin bilimsel bilgiyi, karşılaştıkları problemlerin çözümünde ve herhangi bir konuda karar vermede doğru olarak kullanabilmesi beklenmektedir. Dolayısıyla bireylerin bilgiyi üretme, kullanma ve bilgiye erişme konularında başarılı olabilmeleri için bazı tutum ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Kurbanoğlu, 2010). Bilgi okuryazarlığı ve bilimsel araştırmaya yönelik tutum bu konuda gerekli olan önemli kazanımlardandır. Bilgi okuryazarlığı, ilk kez 1974'te Paul Zurkowski tarafından tanımlanmıştır. Zurkowski (1974) bilgi okuryazarlığını: "Günlük faaliyetlerinde bilgi kaynaklarını kullanmayı bilmek" şeklinde tanımlamıştır. Bilgi okuryazarı olmak için kişi, bilgiye ihtiyaç duyduğunu fark etmeli, bu bilgiyi elde etmeli, değerlendirmeli ve etkili bir biçimde kullanmalıdır. Bilgi okuryazarı bireyler; bilginin nasıl düzenleneceğini, nasıl bulunacağını ve nasıl kullanılacağını bildikleri için, bireysel öğrenmelerini gerçekleştirebilmektedirler. Bu nedenle yaşam boyu öğrenmeye hazır kişilerdir (ALA, 1989).

Bilgi toplumlarında bireylerin sahip olması istenilen bir diğer özellik ise bilimsel araştırmaya yönelik tutumdur. Tutum bilişsel, tepkisel ve duyuşsal ögeler barındıran; karşılaşılan obje ve duruma ilişkin tutarlı bir şekilde tercih etme ya da tercih etmemeye neden olan eğilim olarak tanımlanır (Gerrig ve Zimbardo, 2012). Bilimsel araştırmaya yönelik olumlu tutum sahibi olan bireylerin bilimsel bilgi ve bilimsel araştırmaya ilgi duyacağı, bilimsel çalışmalara istekli olacağı ve bununla birlikte çağın beklentilerini karşılayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının hem kendilerini geliştirmek hem de öğrencilerini yönlendirebilmek için bu iki alanda bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ile bilimsel araştırmaya yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde tanımlanmaya çalışılır, incelen olay ve durumlar herhangi bir şekilde değiştirilmez (Karasar, 2005).

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin batı bölgesinde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan fen bilgisi, okul öncesi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarından oluşmaktadır. Çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve iş gücü açısından oluşan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2008).

Araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak öğretmen adaylarının demografik özellikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilgi edinme ve bilgiyi yapılandırma yaklaşımlarını tespit etmek amacıyla "Bilgi Okuryazarlığı" ölçeği, bilimsel araştırmalara ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla ise "Bilimsel Araştırmalara Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği (BOY), Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde, 29 maddeden oluşmaktır. Ayrıca bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler şeklinde ifade edilen dört alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğe ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur. Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (BAYTO); Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 30 maddeden ve dört alt faktörden oluşmaktadır. Alt faktörler sırasıyla; araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik,

araştırmalara yönelik olumsuz tutum, araştırmalara yönelik olumlu tutum ve araştırmacılara yönelik olumlu tutum şeklinde belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.86 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ile bilimsel araştırmaya yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Yapılacak analizler sonucu öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olması beklenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüme göre de farklılık göstermesi beklenmektedir. İlgili literatür incelendiğinde; Başaran (2005)'ın sınıf öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeylerini "oldukça iyi" Kaya ve Durmuş (2008)'un ise orta düzeyde olarak tespit ettiği görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalara göre, öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya ve araştırmacıya yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir (Küçükoğlu, Taşgın ve Çelik, 2013; Yavuz-Konokman, Tanrıseven ve Karasolak, 2013; Polat, 2014). Elde edilen bulgular doğrultusunda önerilere yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ile bilimsel araştırmaya yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Yapılacak analizler sonucu öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olması beklenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüme göre de farklılık göstermesi beklenmektedir. İlgili literatür incelendiğinde; Başaran (2005)'ın sınıf öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeylerini "oldukça iyi" Kaya ve Durmuş (2008)'un ise orta düzeyde olarak tespit ettiği görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalara göre, öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya ve araştırmacıya yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir (Küçükoğlu, Taşgın ve Çelik, 2013; Yavuz-Konokman, Tanrıseven ve Karasolak, 2013; Polat, 2014). Elde edilen bulgular doğrultusunda önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler : Bilgi okuryazarlığı, Bilimsel araştırmaya yönelik tutum, Öğretmen adayları

Kaynakça

Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 15-28.

American Library Association. (1989). Presidential Committee on Information Literacy: Final report.

Başaran, M. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlıklarının değerlendirilmesi. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (3), 163-177.

Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Çilingir, L. (2013). Bilim felsefesi. M. Demirbaş içinde, Bilimin doğası ve öğretimi (s.1-21). Ankara: Pegem.

Erkuş, A. (2013) Davranış bilimleri için araştırma süreci. Ankara: Nobel.

Gerrig R. J. ve Zimbardo, P. G. (2012). Psikoloji ve Yaşam: Psikolojiye Giriş.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Onbeşinci Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, S. ve Durmuş, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve araştırma yaparken interneti kullanma düzeyleri. II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Sempozyum Kitabı (ss. 778-786). Kuşadası: Türkiye.

Korkmaz, Ö., Şahin, A., ve Yeşil, R. (2011). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. İlköğretim Online, 10(3).

Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi çağında bilgi okuryazarlığı. *II. Ulusal Okul Kütüphanecileri Konferansı: bilgi okuryazarlığından yaşam boyu öğrenmeye* (s. 9-25). İstanbul: İdeal.

Küçükoğlu, A., Taşgın, A. ve Çelik, N. (2013). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma Sürecine İlişkin Görüşleri Üzerine Bir İnceleme (Eğitim Bilimleri Bölümü Örneği). Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 173 (173), 11-24.

Polat, M. (2014). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumları. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı, 18, 77-90.

Yavuz-Konokman, G., Tanrıseven, I. ve Karasolak, K. (2013). Öğretmen Adaylarının Eğitim Araştırmalarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). 14(1), 141-158

(16082) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreçte Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımı

NİLGÜN YENİCE ADNAN MENDERES ÜNİ.
FATMA CANDARLI ADNAN MENDERES ÜNİ.
NESLİHAN YAVAŞOĞLU ADNAN MENDERES ÜNİ.
GİZEM ALPAK TUNÇ ADNAN MENDERES ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde büyük gelişmeler yaşanan günümüzde, bilimsel bilgiye kolay ve hızlı ulaşılabilmekte, bilgi depolanması ve paylaşımı kolay bir şekilde gerçekleşmektedir. Hızla elde edilen bilgiler, yine büyük bir hızla geçerliliğini yitirmekte ve yerini yeni bilgilere bırakmaktadır. Yeni bilgiler sayesinde ise yeni teknolojiler ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, teknoloji ve bilgi birbirini sürekli etkilemektedir. Bu dinamik ilişki ve hızla gerçekleşen değişimlerle birlikte 21. yüzyıl bireyleri, bilgi çağını yaşamaktadırlar (Demiralay ve Karadeniz, 2010). Bireylerin bu çağa uyum sağlayabilmeleri için bilimsel süreçte bilgi iletişim teknolojilerini (BİT) etkin kullanmaları gerekmektedir. Bilginin kullanımını ve paylaşımını sağlayan bu teknolojiler; televizyon, telefon, DVD, radyo, uydu sistemleri, bilgisayar donanımı ve yazılımlarını kapsamaktadır (UNESCO, 2006).

Bilgi iletişim teknolojilerinin bilimsel süreçte etkili bir şekilde kullanılması için bireylerin gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Cüre ve Özdener, 2008). Bunun için bireyler erken yaşta yeni teknolojilerin kullanıldığı ortamlarla tanışmalıdırlar. Bu ortamların yaratılması ve aktif kullanımı için eğitim öğretim ortamlarına ve bu ortamlarda bilimsel süreçte bilgi iletişim teknolojilerini etkili bir biçimde kullanabilecek öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin sahip olması gereken BİT becerileri; teknoloji okur-yazarı olma, derslerinde teknolojiden yararlanabilme, öğrencilerini teknoloji kullanmaya yöneltebilme, öğrencilerine bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerilerini kazandırmada öğrenme çevresini teknoloji kullanabilecekleri şekilde düzenleyebilme, mesleki gelişimleri ve deneyim paylaşımı için meslektaşları ile internet üzerinden iş birliği yapabilmeleri olarak belirlemiştir (ISTE, 2000).

Tor ve Erden'e göre (2003) bilgi toplumunda teknolojik imkânlardan yararlanmak büyük ölçüde öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve becerilerine bağlıdır. Öğretmenler yetiştirdikleri öğrencileri bilgi toplumunun gerekliliklerine göre yetiştirebilmek, öğrencilerin daha etkili öğrenmelerini sağlamak ve kendilerini yenileyebilmek için teknolojik olanaklardan yararlanmalıdırlar. Demiraslan ve Usluel (2005) BİT'in okullarda uygulanması konusunda yaptıkları çalışmada, BİT'in öğrenme öğretme sürecine etkili entegrasyonu için öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları koşulu olduğunu belirtmişlerdir. Hazzan (2000) çalışmasında teknolojiyi kendi öğrenme etkinliklerinde kullanmış olan öğretmenlerin teknolojiyi algılarında daha olumlu bir tutum sergilediklerini vurgulamıştır. Slough ve Chamblee (2000) de öğretme etkinliklerinde teknolojinin olumlu katkısına tanık olan öğretmenlerin teknolojinin yardımına başvurmaktan kaçınmadığına işaret etmektedirler. Bu araştırmalar teknoloji entegrasyonu konusunda öğretmenlerin deneyim ve bilgiye sahip olmaları gerekliliğini göstermektedir. Dolayısıyla, eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreçte bilgi iletişim teknolojilerini kullanma durumlarının incelenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın problem cümlesi "Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreçte bilgi iletişim teknolojilerini kullanımı nasıldır" şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreçte BİT kullanım durumlarının belirlenmesi ve bazı demografik özellikler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Büyüköztürk vd., 2009). Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin batı bölgesindeki bir üniversitenin eğitim fakültesinde 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve iş gücü açısından oluşan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk vd. 2009). Araştırmada veri toplama aracı olarak, Açıkgül Fırat ve Özden (2015) tarafından geliştirilen "Bilimsel Süreçte Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 25 madde, 5 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçek alt boyutları; bilgiyi kullanma, deney tasarlama ve uygulama, bilimsel süreç becerilerini kullanma, araştırma ve geliştirme olarak isimlendirilmiştir. Beşli likert tipinde olan ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125'tir. Ayrıca, ölçeğin Cronbach-Alfa güvenirlik katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur (Fırat ve Özden 2015).

Araştırmada elde edilen veriler, frekans, yüzde ve aritmetik ortalama gibi betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilecektir. Öğretmen adaylarının BİT kullanma durumlarının incelenmesi için verilerin normallik varsayımını karşılama durumu incelenip; Mann Whitney u, Kruskall Wallis H veya ANOVA testlerinden yararlanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreçte bilgi iletişim teknolojilerini kullanma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılacak analizler sonucu, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreçte bilgi iletişim teknolojilerini kullanma durumlarının yüksek olması beklenmektedir. Bununla birlikte fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreçte bilgi iletişim teknolojileri kullanma durumlarının; sahip olunan bilgi iletişim teknolojileri, bilgi iletişim teknolojilerini hangi amaçla ve ne kadar süredir kullandıklarına bağlı olarak anlamlı farklılıklar gösterebileceği düşünülmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının bilimsel süreçte bilgi iletişim teknolojileri kullanımı konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (Choy, Wong & Gao, 2009; Gülbahar, 2008; Kabakçı Yurdakul, 2011). Bununla birlikte, teknoloji hakkında daha fazla bilgisi olan öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik daha olumlu tutumları olduğu gözlenmiştir (Akkoyunlu, 1996; Coffland, 2000). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler : Bilimsel süreç, Bilgi iletişim teknolojileri, Fen bilgisi öğretmen adayları

Kaynakça

Açıkgül Fırat, E. ve Özden, M., (2015).Öğretmen adaylarının bilimsel süreçte bilgi iletişim teknolojileri kullanımına yönelik ölçek geliştirilmesi. *GEFAD / GUJGEF* 35(1): 1-25 (2015).

Akkoyunlu, B. (1996). Bilgisayar okur yazarlığı yeterlilikleri ile mevcut ders programlarının kaynaştırılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12: 127-134.

Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* (TOJET), 2 (2) Article 11.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. 2009. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Yayıncılık, 360 s, Ankara

Cüre, F. ve Özdener, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi* Dergisi (H. U. Journal of Education) 34: 41-53.

Coffland, D. and Strickland, A.w. (2000). Factors Related to Teacher Use of Technology in Secondary Geometry Instruction. In D. Willis, J. Price & J. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2000--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*.

Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş., (2010). Bilgi iletişim teknolojilerini kullanımının, ilköğreim öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarına etkisi.

Demiraslan, Y. ve Usluel, Y. K. (2005). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme öğretme sürecine entegrasyonunda öğretmenlerin durumu. *The Turkish Online Journal of Educational Technology,* 4(3), 15.

Gao, P., Choy, D., Wong, A. F. L., and Wu, J. (2009). Developing a better understanding of technology based pedagogy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(5), 714-730.

Gülbahar, Y. (2008). ICT Usage in higher education: a case study on preservice teachers and instructors. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* – TOJET January 2008 ISSN: 1303-6521 volume 7 Issue 1 Article 3.

Hazzan, O. (2000). Attitudes of prospective high school mathematics teacher towards integrating information technologies in their future teaching. *Proceedings of Information Technology and Teacher Education International Conference, 1*(3), 1582-1587.

ISTE - International Society for English in Education. (2000). *NETS-standards for teachers.* Washington DC: ISTE.

Kabakçı Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 40: 397-408.

Odabaşı, H. F. (2007). Öğretmen eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojileri planlama rehberi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Slough, S. W. and Chamblee, G. E. (2000). Implementing technology in secondary science and mathematics classrooms. *Proceedings of Information Technology and Teacher Education International Conference, 1*(3), 1021-1026.

Tor, H. ve Erden, O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* (TOJET), 3 (1).

UNESCO. (2006). Using ICT to Develop Literacy. UNESCO Bangkok:18-21.

(16256) Öğretmen Adaylarının Dijital Öykü Serüveni

BURCU ANILAN
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

ASİYE BERBER
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi öğretim süreçlerinde teknolojinin etkin bir biçimde kullanılmasını beraberinde getirmiştir Ders içi etkinliklerde teknoloji kullanımının artırılması, teknolojinin öğretime entegrasyonu gibi konular gün geçtikçe daha da önem kazanmıştır. Bilişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelerin bir sonucu olarak; bilgisayar ortamında canlandırma, benzeşim vb. görsel ve işitsel materyal geliştirilmiş ve eğitimde kullanılmaya başlanmıştır. Eğitime yönelik programların yapılması ve okullarda internet bağlantısının sağlanması teknolojinin eğitimde kullanımını desteklemektedir. Eğitimde teknoloji kullanımı, okullarda tabletlerle veya bilgisayarlarla derslerin işlenmeye başlanmasından itibaren her geçen gün biraz daha gelişmiştir. Eğitimde yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulması ve yeni yaklaşımlardan olan dijital öykülemenin ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte olması, dijital öyküleme yönteminin önemini artırmıştır. Dijital Öyküleme, geleneksel öykülemenin teknoloji ile modernize edilmiş şeklidir. Dijital Öyküleme seçilen konuya ilişkin öykülerin yazılı hale getirilmesi, yazılı hale getirilen öykülerin mikrofon aracılığı ile kaydedilmesi, resimlerin oluşturulması, ses ve resimlerin kullanılacak yazılıma eklenmesi, eklenen resimlerin ses ile ilişkilendirilmesi, yazılım uygunsa filme efektler verilmesi ve çalışmanın video formatına dönüştürülmesi aşamalarını içermektedir. Öyküler, hatırlanması kolay olma özelliğinden dolayı öğrenmede etkili bir araç olarak kullanılabilirler. Dijital öyküleme ile çocuklar sadece öğrenmeyi zevkli, çekici ve yaratıcı hale getirmekle kalmayıp, okuma, dinleme, yazma, konuşma yeteneklerinin gelişmesine de katkıda bulunurlar. Bununla birlikte, hikâye etkinlikleri ile çocuklar problem çözme, hayal güçlerini ortaya koyma, yaratıcılıklarını geliştirme, iç dünyalarındaki yaşantıları yansıtma olanağı bulmaktadır. Dijital öyküleme ile fen bilimlerinin temelini oluşturan, sıklıkla kullanılan içeriklerinin anlaşılması oldukça zor olan bilimsel kelimeler, tanımlar, terimler ve kuramların daha anlaşılır, zevkli ve ilgi çekici bir şekilde öğrencilere sunulmaktadır. Dijital öyküler öğrencilerin teknoloji yardımıyla fen bilimlerinin doğasını daha kolay anlamalarını sağlar. Bu bağlamda, bilimsel süreçlere hâkim, yaratıcı düşünen bireyleri yetiştirecek ve bu alanlarda öğrencilerine nitelikli eğitim verilebilecek öğrenme ortamları sunabilecek öğretmenlerin olması önem kazanmaktadır. Dijital öykü hazırlayarak, bir konu hakkında kendi öyküsünü yazan bir öğretmen adayı sentez-değerlendirme gibi üst düzey bilişsel etkinlikler içerisinde yer alarak daha kalıcı bir öğrenme gerçekleştirebilecektir. Bu amaç doğrultusunda Fen Bilimleri öğretmeni adaylarının teknolojiyi kullanarak 3 ve 4.sınıf fen bilimleri konu ve kazanımlarına yönelik dijital öyküler oluşturmaları istenmiştir. Bu bağlamda, fen bilimleri öğretim programlarında dijital öykülemeye yer verilmesi, öğretmen adaylarının materyal geliştirme ve özel öğretim yöntemleri dersi kapsamında dijital öyküleri kullanmalarına olanak sağlanması, öğretmen adaylarının fen bilimleri derslerinde teknoloji kullanımını destekleyecek seçmeli dersler açılarak teknolojiyi fen bilimleri ile bağdaştıran öğretmenlerin yetişmesi açısından önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimlerine ve dijital öykülerin fen öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerini belirmeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören Fen Bilgisi Eğitimi 2. sınıf öğrencileri ile seçmeli bir ders olan Yaşam Dili Kimya dersi kapsamında toplam 20 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamına alınan öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının araştırmaya katılmaya istekli ve gönüllü olması, daha önceden zorunlu bilgisayar derslerini almış ve başarılı olmuş olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma bu ölçülerin her ikisini de sağlayan 7 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden Goanimate programını kullanarak dijital öyküler oluşturmaları beklendiğinden ilk olarak katılımcılara bir alan uzmanı tarafından GoAnimate programı kullanım ve uygulamalarına ilişkin, sonrasında da araştırmacılar tarafından oluşturulacak dijital öykülerin kapsam ve özelliklerine ilişkin birer eğitim verilmiştir. Daha sonra öğretmen adayları 3 ve 4. sınıf fen bilimleri öğretim programının konu ve kazanımlarına yönelik konu seçimi yapmışlar, seçtikleri konu ve kazanımlar doğrultusunda oluşturacakları öykülerin içeriklerine dönük araştırma ve hazırlıklar yapmışlardır. Senaryolar hazırlamışlar ve hazırladıkları senaryolar bağlamında da birer öykü metni yazmışlardır. Son olarak da hazırladıkları bu senaryoları GoAnimate programını kullanarak dijital öyküye dönüştürmüşlerdir. Öğretmen adaylarının bu süreçte yaşadıkları deneyimlerinin ve dijital öykülerin fen öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için de araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve araştırmanın verileri de bu yolla toplanmıştır. Görüşmeler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmada sorulan sorular ana temalar olarak belirlenmiştir.

Sonuçlar

Öğretmen adaylarının bu süreçte yaşadıkları deneyimlerinin ve dijital öykülerin fen öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşleri yapılandırılmış görüşme formu ile ses kaydı alınarak gerçekleştilmiştir.Görüşme formundaki sorular ana tema kabul edilerek betimsel olarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğretmen adayları fen bilimleri derslerinde dijital öykülere yer verilmesi gerektiğini,dijital öykülerin konuya dikkat çektiğini, eğlenceli ve merak uyandırıcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin hazırlama sürecinde de eğlenerek öğrenebileceklerini, öğrencilerin derse olan ilgisini artırabileceği yönünde olumlu görüşler bildirmişlerdir. Bununla birlikte hazırlanan öykülerin dijital ortama aktarılması aşamalarından; hazırlama sürecinin sınıf ortamında uzun süreceğinden sürekli kullanımı konusunda sıkıntılar yaratabileceğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak öğretmen adayları mesleki yaşantılarında dijital öykülerden faydalanacaklarını, fen bilimleri öğretiminde dijital öykülerin etkili olacağını ve bu uygulamalarla fen bilimleri derslerinde teknoloji kullanımının öneminin ve öğretmen adayı olarak kendi eksikliklerinin farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Literatürde yapılan araştırmalar da da öğretmen adaylarının GoAnimate programı kullanılarak hazırlanan eğitsel animasyonların görsel olduğunu, ilgili çekici olduğunu ve öğrencilere feni sevdirebileceği yönünde görüş belirttikleri görülmüştür

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının bu süreçte yaşadıkları deneyimlerinin ve dijital öykülerin fen öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşleri yapılandırılmış görüşme formu ile ses kaydı alınarak gerçekleştilmiş. Görüşme formundaki sorular ana tema kabul edilerek betimsel olarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğretmen adayları fen bilimleri derslerinde dijital öykülere yer verilmesi gerektiğini, dijital öykülerin konuya dikkat çektiğini, eğlenceli ve merak uyandırıcı olduğunu belirtmişlerdir.Öğrencilerin hazırlama sürecinde de eğlenerek öğrenebileceklerini, öğrencilerin derse olan ilgisini artırabileceği yönünde olumlu görüşler bildirmişlerdir.Bununla birlikte hazırlanan öykülerin dijital ortama aktarılması aşamalarından; hazırlama sürecinin sınıf ortamında uzun süreceğinden sürekli kullanımı konusunda sıkıntılar yaratabileceğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak öğretmen adayları mesleki yaşantılarında dijital öykülerden faydalanacaklarını, fen bilimleri öğretiminde dijital öykülerin etkili olacağını ve bu uygulamalarla fen bilimleri derslerinde teknoloji kullanımının öneminin ve öğretmen adayı olarak kendi eksikliklerinin farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Literatürde yapılan araştırmalar da da öğretmen adaylarının GoAnimate programı kullanılarak hazırlanan eğitsel animasyonların görsel olduğunu, ilgili çekici olduğunu ve öğrencilere feni sevdirebileceği yönünde görüş belirttikleri görülmüştür

Anahtar Kelimeler : fen bilimleri öğretimi, dijital öyküleme, teknoloji kullanımı

Kaynakça

Balaman, F. (2016). Dijital Öyküleme'nin Üniversite Öğrencilerinin Demokratik Değer Yargılarına Etkisi: Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği. *Curr Res Educ* , Cilt 7, Sayı 4, Ekim: 462-492 DOI: 10.17569/tojqi.28031

Erişti, S.D.B. (2016). Katılımcı Tasarım Temelli Dijital Öyküleme Sürecinde İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcılık Göstergeleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, Cilt 7, Sayı 4, Ekim: 462-492 DOI: 10.17569/tojqi.28031

Kapucu, M.S.,Eren, E.,Avcı, Z.Y. (2014). Investigation of Pre-Service Science Teachers' Opinions about Using GoAnimate to Create Animated Videos* Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Animasyon Oluşturmada GoAnimate Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, *Online Journal of Qualitative Inquiry,* October 2014, 5(4)

Karaoğul, A.K.(2015). Öğretim Sürecinde Hikâye Anlatmanın Teknolojiyle Değişen Doğası: Dijital Hhikâye Anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, Cilt:5Sayı:2*

Karaoğul, A.K.(2016). Okul Öncesi Eğitimde Dijital Hikâye Anlatımı Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, Volume 7, Issue 1, January: / Cilt 7, Sayı 1, Ocak, 175-205Koç, Y., Şimşek, Ü., Has, C. (2013). Işık Ünitesinin Öğretiminde Bilgisayar Animasyonlarının Etkisi The Effect of Computer Anımatıons On The Teachıng Of The Lıght Unıt, *Muş Alparslan University Journal of Science* 1 (2), 145-156

Wawro, L. (2012). Digital storytelling. *Children & Libraries, 10*(1), 50-52.

(16307) Türkiye'de Aktif Öğrenme Yöntemleri Üzerine Yapılan Tez Çalışmaları: Bir Meta-Analiz Çalışması

CANSU YOĞUN — MEB
SERPİL KALAYCI — MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüze kadar birçok öğretim yöntem ve stratejisi geliştirilmiştir. Bu yöntemlerin arasında öğrencilerin gelişim düzeylerine en uygun olanlarını bulmak ve geliştirmek zaman almıştır. Öğrencilerin yaş seviyelerine ve bu yaş seviyelerinin özelliklerine günümüzde en uygun olan yöntem aktif öğrenme yöntemidir. İlkokul Çağındaki öğrenciler yaşları itibariyle sınıf ortamında devamlı sabit bir şekilde oturamazlar. Devamlı hareket halinde etkinlikler yapmak isterler. Çoğunlukla hareket halinde katılım sağladıkları etkinlikler onların öğrenmelerinde etkilidir (Gökçe, 2004). Eğitimcilerin bu durumu eğitim yöntemlerine yansıtmasıyla öğrencilerin öğrenmesinde aktif katılım ile öğrenme yöntemi ortaya çıkmıştır.

Prosser ve Trigwel (1999)'e göre aktif öğrenme öğrencilerde öğrenme sağlayan etkinliği en fazla olan yöntemdir (akt: Healey ve Robberts, 2004) Meyers ve Jones (1993) aktif öğrenmenin temel elemanlar, öğrenme stratejileri ve öğretim araştırmaları olmak üzere üç faktöre sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Newmann (1991) öğrencilerin etkin oldukları eğitim yöntemlerinde akran gruplarıyla kurdukları sosyal etkileşimlerin öğrenmelerine büyük fayda sağladığını söylemiştir. Robison (2006) öğrencinin etkin katılım sağladığı etkinliklerin kendi öğrenmelerinde kontrolü ele alabilme hislerinde olumlu etki ağladığını ifade etmiştir.

Öğretmen sınıf ortamını, etkinliklerini ve öğrenme yöntemini belirlerken öğrencinin aktif bir şekilde derse, etkinliklere katılımını sağlamalı ve öğrencinin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmesinde rehber konumunda olmalıdır (Lunenberg ve Volman, 1999). Aktif öğrenme sürecinde öğretmenler farklı etkin katılım yöntemleri ile bunların konuya göre seçilmesi ve uyarlanması ile ilgili en uygun yolu bulmaya çalışmaktadırlar (Fink, 1999). Öğrencilere gündelik yaşamlarında kullanabilecekleri becerileri sağlamaları için planlanmış yaşantılar sunarlar (Felder ve Brent, 1996).Aktif öğrenme ile araştırmacı, üretken, eleştirel düşünebilen, problemlere çözüm sunabilen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Kılıç,2001; Fleming, 2000; Bonwell ve Eison, 1991)

Kendi öğrenmelerini sağlayabilme yaşam boyu eğitimin gerçekleştirilebilmesinde temel taşı oluşturmaktadır (McManus ve Silver, 1998)

Bu çalışmada 2000 yılından günümüze kadar olan aktif öğrenme ile ilgili Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayınlanan tez çalışmaları sistemli bir şekilde incelenerek ileriki tarihlerde yapılacak olan çalışmalara ışık tutmak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda 2000 yılı ile 2017 yılı arasında Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayınlanmış olan tezler yüksek lisans ve doktora tezleri, yayın yıllarına, örneklem seviyesi ve miktarına kullanılan araştırma yöntemine ve veri toplama aracına göre incelenmiştir. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.Tezlerin yıllara göre dağılımı nedir?

2. Hangi amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir?

3. Hangi yöntemler kullanılmış?

4. Çalışmalar hangi derslerde uygulanmıştır?

5. Hangi örneklem grupları tercih edilmiş ve büyüklükleri nedir?

6. Hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?

7. Ne tür sonuçlar elde edilmiştir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma bir tematik içerik analizi (meta-analiz) çalışmasıdır. Çalışmada Türkiye'de aktif öğrenme yöntemleri ile ilgi yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin nitel analizi ile bir meta-analiz çalışması yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Araştırmaya Dâhil Edilme Kriterleri

Çalışmada kullanılan tezlere Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ulaşılmıştır. Tarama sonucunda 113 teze ulaşılmıştır (08.12.2017 tarihi itibarı ile). Erişim izni olan 94 tez araştırma kapsamına alınmıştır. Bu tezler arasından

meta-analiz çalışması olan 1, makine öğrenmeleri ile ilgili olan 7 ve nitel araştırma yöntemleri kullanılan 15 tez araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Kalan 71 tez ile çalışma yürütülmüştür.

Kodlama Süreci

Öncelikle tüm çalışmalar 1,2,3,4,……..92,93,94 şeklinde numaralandırılarak kodlanmıştır ve çalışmada bu kodlar kullanılmıştır. Daha sonra çalışmalar tek tek incelenerek elde edilen verilen excel dosyasına kaydedilmiştir.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Kodlama işleminden sonra araştırmalar; örneklem, öğretim kademesi, amaç, yıllara göre dağılım, araştırma yöntemleri, veri toplama yöntemleri, veri analiz yöntemleri, sonuçları bakımından incelenmiştir. Çalışmanın güvenirliğini sağlamak için, kodlamalar iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kodlamaların güvenirliği, güvenirlik düzeyi formülü (Miles ve Huberman, 2002) kullanılarak % 96 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Nitel bir çalışma olan bu araştırmada veriler "doküman analizi" ile analiz edilmiştir. Doküman analizi, araştırılacak konu ve durumlar ile ilgili bilgi içeren materyallerin analiz edilmesiyle yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesi, dokümanlara ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamalarından oluşur. İncelenen tezler tablo ve grafiklerle sunulmuştur.

Günümüze kadar birçok öğretim yöntem ve stratejisi geliştirilmiştir. Bu yöntemlerin arasında öğrencilerin gelişim düzeylerine en uygun olanlarını bulmak ve geliştirmek zaman almıştır. Öğrencilerin yaş seviyelerine ve bu yaş seviyelerinin özelliklerine günümüzde en uygun olan yöntem aktif öğrenme yöntemidir. İlkokul Çağındaki öğrenciler yaşları itibariyle sınıf ortamında devamlı sabit bir şekilde oturamazlar. Devamlı hareket halinde etkinlikler yapmak isterler. Çoğunlukla hareket halinde katılım sağladıkları etkinlikler onların öğrenmelerinde etkilidir (Gökçe, 2004). Eğitimcilerin bu durumu eğitim yöntemlerine yansıtmasıyla öğrencilerin öğrenmesinde aktif katılım ile öğrenme yöntemi ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada 2000 yılından günümüze kadar olan aktif öğrenme ile ilgili Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayınlanan tez çalışmaları sistemli bir şekilde incelenerek ileriki tarihlerde yapılacak olan çalışmalara ışık tutmak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda 2000 yılı ile 2017 yılı arasında Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayınlanmış olan tezler yüksek lisans ve doktora tezleri, yayın yıllarına, örneklem seviyesi ve miktarına kullanılan araştırma yöntemine ve veri toplama aracına göre incelenmiştir.

İncelenen çalışmalarda aktif öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısına (f=61), kavram algılamasına (f=4), motivasyonuna (f=19), bilimsel süreç becerilerine (f=6), eleştirel düşünme becerilerine (f=1), yaratıcı düşünme becerisine (f=4), iletişim becerisine (f=1), okuduğunu anlama becerisine (f=1) ve problem çözme becerisine (f=1) olumlu etki sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca çalışmalar incelendiğinde öğrencilerde pozitif tutum oluşturma konusunda 27 tezde olumlu sonuca ulaşılmış, 8 tezde ise öğrenciler üzerinde aktif öğrenme yöntemleri derse karşı olumlu tutum gelişmesine etki etmemiştir. Aynı şekilde 10 tezde aktif öğrenmenin kalıcılığa olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmışken 2 tezde ise etkisine rastlanmamıştır. Çalışmalardan 1'i öğrencilerde zorluklarla başa çıkabilme becerisinin gelişmesinde aktif öğrenmenin etkisi olmadığını söylemekte, 1'i de özyeterlilik algısına aktif öğrenmenin etkisinin olmadığını söylemektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tezlerin 49 tanesi yüksek lisans 21'i doktora tezidir. Bu alanda yapılan yüksek lisans ve doktora çalışmalarının 2000 yılında başladığı ve en fazla 2010 yılında zirveye ulaştığı ve daha sonrasında tekrar düşüş yaşadığı görülmektedir.

İncelenen çalışmalarda aktif öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısına (f=61), kavram algılamasına (f=4), motivasyonuna (f=19), bilimsel süreç becerilerine (f=6), eleştirel düşünme becerilerine (f=1), yaratıcı düşünme becerisine (f=4), iletişim becerisine (f=1), okuduğunu anlama becerisine (f=1) ve problem çözme becerisine (f=1) olumlu etki sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca çalışmalar incelendiğinde öğrencilerde pozitif tutum oluşturma konusunda 27 tezde olumlu sonuca ulaşılmış, 8 tezde ise öğrenciler üzerinde aktif öğrenme yöntemleri derse karşı olumlu tutum gelişmesine etki etmemiştir. Aynı şekilde 10 tezde aktif öğrenmenin kalıcılığa olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmışken 2 tezde ise etkisine rastlanmamıştır. Çalışmalardan 1'i öğrencilerde zorluklarla başa çıkabilme becerisinin gelişmesinde aktif öğrenmenin etkisi olmadığını söylemekte, 1'i de özyeterlilik algısına aktif öğrenmenin etkisinin olmadığını söylemektedir.

Anahtar Kelimeler : Aktif öğrenme, Tez çalışmaları, Meta-analiz

Kaynakça

Bonwell, C.C. & Eison, J.A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ERIC Belgesi Rapor No. 1.

Felder, R. M. & Brent, R. (1996). Navigating the Bumpy Road to Student-Centered Instruction**.** *College Teaching, 44*(2),43-47.

Fink, L. B. (1999). *A model of active learning*. 27 Aralık 2017 tarihinde www.hanolulu.hawai.edu/intraret/committes/FacDev/guide6k/teachtip/active.htm adresinden erişilmiştir.

Gökçe, E. (2004). İlköğretimde aktif öğrenme sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 53-64.

Healey, M. & Roberts, J. (2004). *Engaging Students in Active Learning: Case Studies in Geography, Environment and Related Disciplines*. Cheltenham: University of Gloucestershire Pub.

Lunenberg, M. L. & Volman M. (1999). Active learning views and actions of students and teachers in basic education. Teaching and Teacher Education, 15, 431-445

Mcmanus, E.S. & Sieler, P. A. (1998). Freedomt to enjoy learning in the 21st century developing an active learning culture in nursing. *Nurse Education Today, 18*(4), 322-328

Meyers C. & Jones, T.B. (1993). *Promoting Active Learning Strategies for the College Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Pub.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. CA: Sage, Thousand Oaks.

Newmann, F.M. (1991). Linking restructuring to authentic student achievement. *Pbi Delta Kapan, 105*(6), 458-463.

Robison, D. F. (2006). *Active learning in a large enrollment introductory biology class: Problem*

solving, formative feedback, and teaching as learning. Doctor of Philosophy Dissertation, Brigham Young University, Provo, Utah.

(16361) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına Göre Bir Argümanın İkna Edici Olması Nelere Bağlıdır?

DUYGU METİN
BOZOK UNIVERSITY

PINAR SEDA ÇETİN
ABANT İZZET BAYSAL UNİVERSİTESİ

ESRA ÇAPKINOĞLU
ABANT İZZET BAYSAL UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Türk Dil Kurumu'na göre "argüman" kanıt, tez, iddia ve sav anlamlarına gelmektedir. Günlük yaşamda ise argüman, bir müzakere durumunda karşı tarafı müzakeredeki tavrını değiştirmeye ve böylece taraflar arasındaki farkların azaltılarak anlaşmaya varılmasına ikna etmek için kullanılan bir iletişim sürecidir (Sycara, 1990). Bu bağlamdan bakıldığında, argümantasyon bir görüşün kabul edilebilirliğini göstermek için destekleyici veya çürütücü ifadeler ileri sürerek ve mantıksal eleştiriler ortaya koyarak ikna etmeyi amaçlayan sözel, sosyal ve mantıksal bir etkinliktir (van Eemeren ve Grootendorst, 2004). Argüman, bireysel açıdan bakıldığında bireyin iddiasını veya açıklamasını doğrulamak için ürettiği herhangi bir bilgi anlamına gelirken, sosyal açıdan ise bir olay hakkında farklı görüşlere sahip bireyler arasındaki tartışmayı veya münazarayı ifade etmektedir (Jimenez-Aleixandre ve Erduran, 2007).

Argümantasyonun bilim eğitimindeki kullanımı, günlük hayatımızda veya sosyal yaşantımızda kullanımından oldukça farklıdır (Faize, Husain ve Nisar, 2018). Günlük yaşantımızda genellikle karşımızdakini ikna etmek, haklı olduğumuzu göstermek veya fikirlerin değişmesini sağlamak için kullandığımız argümantasyon; bilimde, bilimsel bilgiyi geliştirmek, oluşturmak ve doğrulamak için kullanılan bir süreçtir. Bu nedenle bilim eğitiminde de bilimsel bir araştırma süresince bir iddianın ortaya atılması, iddianın kanıtlarla desteklenmesi, iddia ve kanıt arasındaki ilişkinin mantıksal olarak gerekçelendirilmesi ve böylece bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunun öğretilmesi için kullanılan bir öğretim yöntemidir.

Bu bağlamdan bakıldığında, kaliteli veya ikna edici bir argümanın göstergeleri de bilimde ve günlük yaşantımızda farklılık göstermektedir. Örneğin günlük yaşantımızda iddiamızı desteklemek için bireysel fikirlerimizi, gözlemlerimizi veya duygularımızı ifade edebiliriz. Hiçbir şekilde veri veya gerekçelendirme içermeyen bir argüman, retorik olarak iyi kurgulanmışsa günlük yaşantımızda bize çok ikna edici gelebilir. Bilim eğitiminde ise argümantasyon seviyeleri değişik şemalar kullanılarak değerlendirilmektedir. Örneğin Toulmin (1958)'e göre bir argümanın temel bileşenleri iddia, veri, gerekçe, destek, sınırlayıcılar ve çürütücülerdir. Venville ve Dawson (2010) ise bu bileşenlerin argüman içinde nasıl kullanılıp organize edildiğine bakarak argüman kalitesini derecelendirmektedir. Örneğin sadece iddianın ortaya atıldığı bir argüman birinci seviye veya zayıf bir argümanı ifade ederken; iddianın, veri veya gerekçenin, destekleyicilerin ve niteleyicilerin bir arada kullanıldığı bir argüman daha kaliteli bir argümanı ifade etmektedir.

Argümantasyonun günlük yaşamdaki ve bilim eğitimindeki farklılıklarına dayanarak, bu çalışma Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan öğretmen adaylarının kendilerine sunulan değişik kalitedeki argümanları değerlendirirken göz önünde bulundurdukları kriterleri araştırmaktadır. Böylece, öğretmen adaylarının bilim eğitiminde kullanılan haliyle argümanları değerlendirip değerlendirmedikleri veya günlük yaşantımızda kullanılan haliyle argümantasyonu ele alıp almadıkları araştırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının ikna edici bir argümanın nasıl olması gerektiği hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Çalışma nitel araştırma metodolojisine dayanmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuş "Argüman Yapılandırma Anketi" kullanılmıştır. Ankette Küresel İklim Değişikliği, Baz İstasyonları ve Hidroelektrik Santralleri konularını kapsayan ve her birinin kalitesi birbirinden farklı altı argüman kullanılmıştır. Bazı argümanlar geçerli bir iddia, bu iddiayı destekleyen sayısal veriler ve bunlara dayanarak oluşturulmuş gerekçeler içerirken, bazı argümanlar ise kasıtlı olarak zayıf bırakılmıştır. Öğretmen adaylarından, yüksek düzeyde ikna edici buldukları argümanları neden ikna edici bulduklarını açıklamaları, ikna edici buldukları özellikleri belirtmeleri ve orta veya düşük düzeyde ikna edici buldukları argümanları güçlendirmek için ise öneriler vermeleri istenmiştir. Veriler bir devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan her sınıf seviyesinden toplam 60 öğrenciden toplanmıştır. Verilerin analizinde, öncelikle anketlerin %10'u rastgele seçilerek iki araştırmacı tarafından birlikte kodlanmıştır. Bunun sonucunda ortaya çıkan kodlar ve temalar belirlendikten sonra üç anket araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanarak, araştırmacılar arasındaki uyum yüzdesi hesaplanmıştır. İki araştırmacı arasındaki uyum yüzdesi %90 olarak hesaplandıktan sonra ise kalan diğer anketler iki araştırmacı tarafından paylaşılarak ayrı ayrı kodlanmıştır. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının görüşleri; argüman öğeleri, argümanın içeriği, argümanda kullanılan dilin yapısı, argümanın sosyal, ekonomik, etik yapısı gibi temalar altında toplanmıştır.

Argümantasyonun bilim eğitimindeki kullanımı, günlük hayatımızda veya sosyal yaşantımızda kullanımından oldukça farklıdır. Dolayısıyla, kaliteli veya ikna edici bir argümanın göstergeleri de bilimde ve günlük yaşantımızda farklılık göstermektedir. Argümantasyonun günlük yaşamdaki ve bilim eğitimindeki farklılıklarına dayanarak, bu çalışma Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan öğretmen adaylarının kendilerine sunulan değişik kalitedeki argümanları değerlendirirken göz önünde bulundurdukları kriterleri araştırmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuş "Argüman Yapılandırma Anketi" kullanılmıştır. Ankette Küresel İklim Değişikliği, Baz İstasyonları ve Hidroelektrik Santralleri konularını kapsayan ve her birinin kalitesi birbirinden farklı altı argüman kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından, yüksek düzeyde ikna edici buldukları argümanları neden ikna edici bulduklarını açıklamaları ve orta veya düşük düzeyde ikna edici buldukları argümanları güçlendirmek için ise öneriler vermeleri istenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının ikna edici bir argümanın iddia ve veri içermesi gerektiğini açıkça ifade ettikleri görülmüştür. Kaliteli bir argümanın önemli öğelerinden biri olan gerekçe hakkında ise öğretmen adaylarının dolaylı yoldan görüş belirttiği görülmüştür. Öğretmen adayları çoğunlukla bir argümanın sebep-sonuç ilişkisini yansıtacak şekilde kurulması gerektiğini belirterek gerekçenin önemine dolaylı olarak vurgu yapmıştır. Bu verilere dayanarak öğretmen adaylarının genel olarak ikna edici bir argüman sürecinde açık ve anlaşılır iddiaların ve bilimsel araştırmalara dayanan verilerin kullanılması gerektiğinin farkında olduğu fakat diğer argüman öğelerinin kullanımını dolaylı olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşılabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının ikna edici bir argümanın iddia ve veri içermesi gerektiğini açıkça ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmen adayları, ikna edici bir argümanda iddianın açık ve anlaşılır olması ve iddianın belirli bir fikri savunması gerektiğini doğrudan belirtmiştir. Ayrıca, ikna edici bir argümanın çok sayıda farklı veri içermesi ve argümanda bilimsel ve sayısal verilerin kullanılması gerektiğini açıkça söylemektedir. Öğretmen adayları çoğunlukla bir argümanın sebep-sonuç ilişkisini yansıtacak şekilde kurulması gerektiğini belirterek gerekçenin önemine dolaylı olarak vurgu yapmıştır. Aynı şekilde, ikna edici bir argümanda uzman görüşlerine yer verilerek argümanın desteklenmesi gerektiğini belirterek argümanda destekleyici kullanılması gerektiğini dolaylı olarak belirtmişlerdir. Argüman öğelerinin kullanılması dışında, öğretmen adayları genel olarak bir argümanda bilimsel araştırmalara ve açıklayıcı bilgilere yer verilmesi gerektiğini, konunun her yönüyle sunularak hem avantajlı yönlerine hem de dezavantajlı yönlerine vurgu yapılması gerektiğini, böylece insan ve diğer tüm canlıların yaşamını göz önünde bulundurarak argüman oluşturulması gerektiğini ve argümanda kesin ifadeler kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Argümantasyon, Sosyo-bilimsel Konular, İkna Edici Özellikler

Kaynakça

Eemeren, F. H. van, & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. New York: Cambridge University Press.

Faize, F. A., Husain, W., Nisar, F. (2018). A Critical Review of Scientific Argumentation in Science Education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 475-483.

Jiménez-Aleixandre, M. P., & Erduran, S. (2007). Argumentation in science education: An overview. In S. Erduran & M. P. Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research*. (pp.3-27). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Sycara, P.K. (1990). Persuasive Argumentation in Negotiation. *Theory and Decision*, 28 (3), 203-242.

Toulmin, S. (1958). The uses of argument. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

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(8), 952–977.

(16383) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Metinleri Anlama Düzeylerine Çeşitli Değişkenlerin Etkisi

ESRA GEÇİKLİ — ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
YUSUF İÇEN — MEB
GÜLDEM DÖNEL AKGÜL — ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Değişen dünya eğilimleri dikkate alındığında müthiş bir hızla artan bilgi birikimine hâkim olabilmek, bu anlamda dünyaya ayak uydurabilmek adına bilimsel metinleri takip etmek, okumak ve anlamak çağımız bireylerinin sahip olması gereken özellikler arasında yerini almıştır. Okuduğunu anlama oldukça önemli bir yaşam becerisidir ve bu becerisi gelişmemiş bireylerin toplumsal olayları anlamlandırması, ilişkilendirmesi, düşünüp sorgulaması ve çözüm üretmesi beklenemez (Kutlu, Yıldırım, Bilican Kumandaş, 2011; Kutlu, 2004). Eğitim sürecinin ilk yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerisinin bireyin tüm eğitim hayatını hatta yaşamının her kademesini etkilediği tartışılmaz bir gerçektir (Çiftçi, 2007; Bloom, 1995:60; Sever 1993). Ayrıca öğrenme sürecinde, özellikle de ders kitapları dışında öğretim gereçlerinin kullanılmadığı ortamlarda, okumanın ve okuduğunu anlamanın önemli bir yere sahip olması ve hatta başlıca öğrenme yolu olması bilgilendirici metinleri anlamanın önemini artırmaktadır (Kuzu, 2004). Sadece okuduğunu anlama düzeylerine bakılarak bireyin bilgi düzeyinin yordanabilmesi, öğrenme etkinliklerine ayrılan zaman ne kadar fazla olursa olsun, okuduğunu anlama düzeyinin düşük olması durumunda öğrenmenin istenilen düzeyde gerçekleşmemesi durumu da okuduğunu anlamanın önemini vurgulamaktadır (Egelioğlu, 1993 Akt Sert, 2010)

Belli aralıklarla gerçekleştirilen ve PISA olarak kısaltılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, (Programme for International Student Assessment) verilerine bakıldığında okuduğunu anlama becerisi sıralamasında Türkiye'nin 2003 yılında 41 ülke arasında 35., 2006 yılında 57 ülke arasında 37., 2009 ve 2012 yıllarında 65 ülke arasında 41. ve 2015 yılında ise 70 ülke arasında 50. sırada yer aldığı görülmektedir (Baltacı, 2017). Ayrıca Fen Bilimleri alanındaki sonuçlar incelendiğinde 2003 yılında 41 ülke arasında 33., 2006 yılında 57 ülke arasında 43., 2009 ve 2012 yıllarında 65 ülke arasında 43. ve 2015 yılında ise 70 ülke arasında 52. sırada yer aldığı göze çarpmaktadır (OECD, 2016). Sıralamalara bakıldığında okuduğunu anlama becerisi sıralamaları ile Fen bilimleri sıralamaları arasındaki paralellik dikkat çekicidir ve bu paralellik Fen Bilimleri alanındaki düşük sıralamanın bir nedeninin de öğrencilerimizin özellikle bilimsel metinleri anlama becerilerinin zayıf olması olduğu düşüncesini akla getirmektedir. Öğrencilerden beklenen bilimsel metinleri anlama yetisine öncelikle onları geleceğe hazırlayan öğretmenlerin sahip olmasının gerekliliği de tartışılmaz bir gerçektir. Bu çalışma ile Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel metinleri anlama düzeyleri çeşitli değişkenlerle ilişkilendirerek ortaya koyulacaktır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranacaktır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel metinleri anlama düzeleri nedir?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarıları bilimsel metinleri anlama düzeylerini yordamakta mıdır?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının kitap okuma sıklıkları bilimsel metinleri anlama düzeylerini yordamakta mıdır?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının okudukları kitap türü bilimsel metinleri anlama düzeylerini yordamakta mıdır?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel dergi veya makale okuma durumları bilimsel metinleri anlama düzeylerini yordamakta mıdır?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının gazetelerde okumayı tercih ettikleri bölüm bilimsel metinleri anlama düzelerini yordamakta mıdır?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının merkezi sınavlarda karşılaştıkları okuduğunu anlama sorularına yönelik çalışmaları bilimsel metinleri anlama düzelerini yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel metinleri anlama düzeyleri çeşitli değişkenlerle ilişkilendirerek ortaya koyulacaktır. Araştırmanın bağımlı değişkeni okuduğunu anlama becerisi; bağımsız değişkenlerini ise akademik başarı, kitap okuma sıklıkları, kitap türü, bilimsel dergi veya makale okuma durumu, gazetelerde okunması tercih edilen bölüm ve , okuduğunu anlama sorularına yönelik çalışmalar oluşturmaktadır. Araştırma iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştıran genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır (Karasar, 1998).

Araştırmanın örneklemini 2016-2017 bahar yarıyılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan ve Çevre Bilimi dersini alan 16'sı erkek ve 60'ı kadın olmak üzere toplam 76 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu araştırmanın alt problemlerinde yer alan verilerin elde edilmesine yönelik öğrenci ile ilgili bilgilere ulaşmak amacıyla geliştirilmiştir. Okuduğunu Anlama Başarı Testi için öncelikle çevre bilimi ile ilgili Popular Science dergisinde son iki yılda yayımlanan güncel makalelerden araştırmacı tarafından dört tane bilimsel metin oluşturulmuştur. Metinlerin başlığı "*Havalar Şimdilerde Daha Bir Garip, Sebebi İse İklim Değişikliği*", "*Güneş Işığı İle Havadan Temiz Su Çekin*", "*Zürafalar Sessiz Bir Yok Oluşa Doğru Gidiyor*" ve "*Tırtıllar, En Yaygın Plastiklerimizden Birini Yiyebiliyor*" şeklindedir. Her bir metnin sonunda o metinle ilgili sorular sorulmuştur. Okuduğunu Anlama Başarı Testi için başlangıçta 60 soru hazırlanmış, daha sonra soru türleri ve zaman faktörleri de göz önüne alınarak uzman görüşleriyle soru sayısı 44'e indirilmiştir. Okuduğunu Anlama Başarı Testi için kullanılan 44 sorunun bir tanesi açık uçlu, otuz ikisi doğru-yanlış ve on bir tanesi de metin içinde geçen bilimsel bir terimin tanımının verilerek terimi buldurulması türü sorulardan oluşmaktadır.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin güvenilirlik çalışmaları kapsamında test bir kez uygulandığı için testi yarılama hesaplaması yapılacaktır. Testi oluşturan sorular iki ayrı grup olarak düşünülerek aralarındaki korelasyon hesaplanacaktır. Gruplar oluşturulurken Crocker ve Algina (1986), tarafından öneriler yöntemlerden uygun olan kullanılacaktır (Akt. Soğuksu ve Alıcı, 2016) . Test yarıya bölünüp, iki yarı form oluşturulduktan sonra, her cevaplayıcının iki yarı formdan aldığı puanlar arasındaki korelasyon hesaplanacak ve yarı testin güvenirlik katsayısı bulunacaktır. Testin tamamına ilişkin güvenirlik katsayısı, Spearman Brown düzeltme formülü yardımıyla hesaplanacaktır. Ayrıca okuduğunu anlama testi için öğrencilerin testteki maddelere verdikleri yanıtlarla ilgili olarak aritmetik ortalama, standart sapma, madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği hesaplanacaktır.

Araştırmanın alt problemlerini sınayabilmek adına öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, minimum-maximum puanlar ve başarı yüzdelerini ortaya koyan betimsel istatistiklerden yararlanılacaktır. Okuduğunu anlama puanlarının bağımsız değişkenler açısından yordanmalarının belirlenmesinde ise değişkenin seçenek sayısına göre bağımsız t-testi ve tek-yönlü varyans analizi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin güvenilirlik çalışmaları kapsamında test bir kez uygulandığı için testi yarılama hesaplaması yapılacaktır. Testi oluşturan sorular iki ayrı grup olarak düşünülerek aralarındaki korelasyon hesaplanacaktır. Gruplar oluşturulurken Crocker ve Algina (1986), tarafından öneriler yöntemlerden uygun olan kullanılacaktır (Akt. Soğuksu ve Alıcı, 2016) . Test yarıya bölünüp, iki yarı form oluşturulduktan sonra, her cevaplayıcının iki yarı formdan aldığı puanlar arasındaki korelasyon hesaplanacak ve yarı testin güvenirlik katsayısı bulunacaktır. Testin tamamına ilişkin güvenirlik katsayısı, Spearman Brown düzeltme formülü yardımıyla hesaplanacaktır. Ayrıca okuduğunu anlama testi için öğrencilerin testteki maddelere verdikleri yanıtlarla ilgili olarak aritmetik ortalama, standart sapma, madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği hesaplanacaktır.

Araştırmanın alt problemlerini sınayabilmek adına öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, minimum-maximum puanlar ve başarı yüzdelerini ortaya koyan betimsel istatistiklerden yararlanılacaktır. Okuduğunu anlama puanlarının bağımsız değişkenler açısından yordanmalarının belirlenmesinde ise değişkenin seçenek sayısına göre bağımsız t-testi ve tek-yönlü varyans analizi kullanılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Okuduğunu anlama, bilimsel metin, fen eğitimi

Kaynakça

Baltacı, A. (2017) Okul müdürlerinin okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama düzeyleri, *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES, 4(2), 1-32.*

Bloom, B. S. (1995). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. Çev: Durmuş Ali Özçelik. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

Crocker, L., & Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern test theory. New York: Holt. Rinehart and Winston.

Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Karasar, N. (1998). Bilimsel Araştırma Yöntemi (8. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kutlu, Ö. Yıldırım, Ö., Bilican, S., Kumandaş, H. (2011) İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olup-Olmama Durumlarının Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi, Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 2(1), 132-139

Kutlu, Ö. (2004). Türkiye'de demokrasi anlayışının gelişmesini sağlayacak bir yol: Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu. Onsekiz Mart Üniversitesi, 20-21 Mayıs, Çanakkale.

Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel model'e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt: 37, sayı: 1 ss 55-77

OECD (2016). Program for International Student Assessment (PISA) 2015 Results: Country-Specific Overviews. http://www.oecd.org/pisa/ sayfasından erişilmiştir (17.01.2018)

Sert, A. (2010) İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

Sever, S. (1993). Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin okuma ve yazılı anlatım becerilerindeki erişiye etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Soğuksu, Y. B., Alıcı, D. (2016). Eşdeğer yarılar güvenirliğinin farklı homojenlik düzeylerindeki örneklem büyüklüklerinde, test uzunluğuna, yarıya bölme yöntemlerine ve güvenirlik kestirme tekniklerine göre incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1): 237-252

(16384) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Araştırma Tabanlı Fen Öğretimine İlişkin Özyeterlilik İnanç Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

ÖZGE AYDIN ŞENGÜL — DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ

ZEYNEP NALAN YILMAZ — HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşım tüm programlarda olduğu gibi, fen eğitiminde de etkili olmuştur (Bağcı Kılıç, 2001; Akpınar ve Ergin 2005). 2004 programıyla yapılandırmacı yaklaşımı temel alan fen dersi programı, 2013 programıyla yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarından araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımını temel almıştır. Programda öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif katılımının sağlandığı, bilgiyi kendi zihninde yapılandırmaya olanak tanıyan araştırma- sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisinin benimsendiği belirtilmektedir. (Küçükyılmaz, 2014). 2017 yılında güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda da disiplinler arası bir bakış açısıyla araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı benimsenmektedir. Programda, öğrencilerin bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için sınıf/okul içi ve okul dışı öğrenme ortamlarının, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre tasarlanmasının önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin; teşvik edici, yönlendirici rollerini üstlenirken öğrencinin; bilginin kaynağını araştıran, sorgulayan, açıklayan, tartışan ve ürüne dönüştüren birey rolünü üstlenmesinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı Fen öğretiminin temelinde doğada gerçekleşen olayları anlamak ya da anlaşılır hale getirmek vardır ve fen doğası gereği sorgulamaya dayalı bir bilim dalıdır (Balım, İnel ve Evrekli; 2008). Öğrencilerin çevrelerinde gerçekleşen olayları ve doğanın gerçeklerini anlayabilmeleri için bilim insanları gibi sorgulamaları gerekmektedir. Ancak ortaokul seviyesindeki öğrenciler bilim insanlarından farklı olarak henüz gelişmiş gözlem yapma, doğru kanıtları toplama, tahminde bulunma, hipotezleri test edebilme ve verileri yorumlayabilme becerilerine tam olarak sahip değillerdir. Bu noktada, ortaokul düzeyinde sorgulamaya dayalı fen eğitiminin temel hedefi, öğrencilerin araştırma, sorgulama ve süreç becerileri olarak tanımlanan bu becerilerin geliştirilmesini sağlamaktır (Yaşar & Duban, 2009). Fen öğretmeninin sorgulayan bir birey olarak özyeterliliğinin gelişmesi, ilköğretim öğretmenleri için özellikle çok önemlidir. Çünkü ilköğretim seviyesinde öğrenci başarısına en büyük katkıyı, öğretmenin öğretimle ilişkili davranış, tutum ve inanışları sağlamaktadır. Fen öğretiminde bunu sağlamada en güçlü değişken ise öğretmenin sahip olduğu sağlam içerik bilgisi ve bunu öğrenciye ulaştırmada izleyeceği yoldur(Smolleck, Zembal-Saul & Yoder, 2006; Akt. İnaltekin ve Akçay, 2011)).

Bu bağlamda, geleceğin öğretmenleri olarak öğretmen adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı yaklaşımı benimsemeleri programların başarıyla uygulanması açısından oldukça önemlidir. Buradan hareketle yapılan araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının araştırma tabanlı fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Fen bilgisi öğretmen adaylarının araştırma tabanlı fen öğretimine ilişkin özyeterlik inanç düzeyleri nasıldır?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının araştırma tabanlı fen öğretimine ilişkin özyeterlik inançları "cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı" değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma durum saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu sekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1995). Araştırmanın bağımlı değişkeni araştırma tabanlı fen öğretimidir. Cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve akademik başarı araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Araştırma 2017--2018 eğitim-öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 97 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %15.5'i erkek (n=15), % 84.5'i (n=82) kadındır. Öğretmen adaylarının % 59.8'i (n=58) 3. sınıfta, % 40.2'si (n=39) 4. Sınıfta öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu 2.00-2.99 (%76.3; n=74) arasında ortalamaya sahiptir. 0.00-0.99 (%1; n=1) ve 1.00-1.99 (%6.2; n=6) arasında ortalamalara sahip öğrenci sayısı oldukça azdır. Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının araştırma tabanlı fen öğretimine ilişkin özyeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla Smolleck (2004) tarafından geliştirilen, İnaltekin ve Akçay (2011) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan "Araştırma Tabanlı Fen Öğretimi Ölçeği(ATFÖ)" kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının araştırma tabanlı fen öğretimine ilişkin özyeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Karşılaştırmalar için öncelikle öğretmen adaylarının her bir değişkene ilişkin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış normallik ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu incelemelere göre veriler normal

dağılıma sahip olduğu için verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının araştırma tabanlı fen öğretimine ilişkin özyeterlik inançlarının çeşitli özelliklere göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üçten daha fazla boyutu olan karşılaştırmada ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının araştırma tabanlı fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasıdır. Bu araştırma durum saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2017--2018 eğitim-öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 97 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının araştırma tabanlı fen öğretimine ilişkin özyeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla Smolleck (2004) tarafından geliştirilen, İnaltekin ve Akçay (2011) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan "Araştırma Tabanlı Fen Öğretimi Ölçeği(ATFÖ)" kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının araştırma tabanlı fen öğretimine ilişkin özyeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının araştırma tabanlı fen öğretimine ilişkin özyeterlik inanç düzeylerinin iyi seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adaylarının araştırma tabanlı fen öğretimine ilişkin özyeterlik inançlarının ölçeğin tamamı ve alt boyutlarda cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının araştırma tabanlı fen öğretimine ilişkin özyeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma tabanlı fen öğretimine ilişkin özyeterlilik inanışları fırsat, rehberlik, kanıt ve açıklama boyutlarıyla ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının fırsat boyutuna ilişkin ortalamalarının 4.08, rehberlik boyutuna ilişkin ortalamalarının 4.12, kanıt boyutuna ilişkin ortalamalarının 4.14 ve açıklama boyutuna ilişkin ortalamalarının 3.86 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının en yüksek kanıt, en düşük ise açıklama boyutuna ilişkin özyeterlik inancına sahip oldukları belirtilebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının araştırma tabanlı fen öğretimine ilişkin özyeterlik inanç düzeylerinin iyi seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adaylarının araştırma tabanlı fen öğretimine ilişkin özyeterlik inançlarının ölçeğin tamamı ve alt boyutlarda cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler : fen öğretimi, araştırmaya dayalı öğrenme, öğretmen özyeterliliği

Kaynakça

Akpınar, E. ve Ergin, O. (2005). Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü, İlköğretim Online Dergisi, 4(2), 54-65.

Bağcı-Kılıç, G. 2001. Oluşturmacı Fen Öğretimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1,9-22.

Balım, A. G., İnel, D., & Evrekli, E. (2008). Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi. İlköğretim Online, 7(1), 188-202.

İnaltekin, T. & Akçay, H. (2011). Araştırma tabanlı fen öğretimi ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 157-185.

Karasar, N. (1995), Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Küçükyılmaz,E.A. (2014). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. S. S. Anagün ve N. Duban Ed. Fen Bilimleri Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

MEB (2017). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3., 4., 5., 6.,7. ve 8. sınıflar). Ankara: MEB Yayını.

Smolleck, L.D., Zembal-Saul, C.,&Yoder, E.P.(2006). "The Development And Validation Of An Instrument To Measure Preservice Teachers' Self-Efficacy İn Regard To The Teaching Of Science As Inquiry" Journal Of Science Teacher Education. 17:137–163

Yaşar, Ş. & Duban, N. (2009). Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik öğrenci görüşleri. İlköğretim Online, 8(2), 457-475.

(16405) Elektrik Deneylerinde Arduino Programının kullanılması ve Deney Raporlarının Poster Şeklinde Hazırlanmasının, Öğretmen Adaylarının Fizik Laboratuvarına Yönelik Tutumlarına Etkisinin Karma Yöntemle İncelenmesi

ESMA BULUŞ KIRIKKAYA
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

BİLLUR BAŞARAN
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojideki gelişmeler, yaşamın her alanını etkileyip bireyin bu teknolojileri kullanma düzeyi arttıkça, eğitim-öğretim ortamlarının bu gelişmelerden etkilenmesi, yeni öğretim teknoloji alanları oluşması ve yaygınlaşması kaçınılmaz olmuştur. Teknolojinin eğitimde kullanılması süregelen eğitim öğretim yöntemlerinin yanında yenilikçi eğitim ve öğretim yöntemlerin kullanıldığı bir devrin başlamasını sağlamıştır. Eğitim ve öğretim teknolojisindeki gelişmeler bilgi ve iletişim teknolojilerini ve bilgi iletişim teknolojilerinin içerisinde en çok kullanılan bilgisayarları gündeme getirmiştir. Bazı eğitimciler eğitimde gerçekleştirilen uygulamalar ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin birlikte kullanılması gerektiğini, iki durum arasında bir bağ kurulması gerektiğini önemle vurgulamışlardır (Garcia-Valcarcel& Tejedor, 2009). Bilgisayar destekli öğretim (BDÖ), öğrencilerin birbirleriyle kurdukları iletişim ile bilmediklerini fark edebilmeleri, kendi öğrenmelerini kontrollü bir şekilde gerçekleştirebilmeleri, derslerde, animasyonlar, sesler, grafikler, resimler gibi çeşitli duyulara hitap eden yöntemler ile aktif olmalarını sağlamak amacıyla öğretimde bilgisayarların kullanılması yöntemidir (Baki, 2002). Fen öğretiminde kullanılmak üzere birçok BDÖ materyali bulunmakta ve geliştirilmektedir. Fen bilimleri gibi sürekli değişen, gelişen, içerisinde bilimsel faaliyetleri ve teknolojik gelişmeleri bulunduran ve her türlü yeni bilgiyi takip eden bir branş için, alan ve formasyon derslerini tamamlayan laboratuvar dersleri fen bilimleri eğitimin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Öğrenciler laboratuvarlarda bir çok soyut durumu somut hale getirme fırsatı bulmaktadırlar. Fen ve fizik Laboratuvar ortamlarında bilgisayarların kullanılması ile çeşitli uygulamalar ve ölçümler yapılabilir, bu uygulamalar ve ölçümler ile hassas sonuçlar elde edilebilir aynı zamanda öğretmen adaylarına bu programların tanıtılması ve aktif kullanmaları sağlanabilir. Öğretmenlerin çocuklara yol gösterici bir rolü oynayabilmesi için derslere teknolojiyi nasıl entegre edebileceği konusunda bir bilinç oluşturmak ve etkin bir biçimde doğru kullanarak öğrencilerin teknolojiyi sadece kullanan değil üreten bireyler olmasını sağlamak için fen öğretmenlerinin lisans eğitimleri sırasında bazı tamamlamarın önemli olduğunu belirtmek gerekir. Bu çalışmada kullanılacak program için araştırmalar yapılmış ve öğretmen adaylarına öğretilebilecek düzeyde, kolay ulaşılabilir, ucuz maliyetli, kodlama için öğrencilere yol gösterici olması gibi özellikleri bakımından uygun görülen Arduino programı seçilmiştir. Arduino programının yanında Fritzing devre çizim programı da kolay öğrenilebilir, açık kaynaklı ve ucuz olması gibi özellikleri göz önünde bulundurularak tercih edilmiştir. Bazı çalışmalarda Arduino programı ile uygulamalar gerçekleştirilmiş ve Arduino'nun eğitimde kullanılması ile ilgili olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Hoffer, 2012; Shim, Ko & Shim, 2014;Gupta, Tejovanth & Murthy, 2012; Barrera, 2014; Medin & Petric, 2015;Herger &Bodarky, 2015; Arakliotis Nikolos & Kalligeros, 2016;Merino, Ruiz & Fernandez, 2016). Bu çalışmada Genel Fizik Laboratuvarı II dersinde, Arduino programının tanıtılması ve laboratuvarda ölçme aracı olarak kullanılması, devre çizimleri için Fritzing programının kullanılması, laboratuvar deneyleri sonunda poster çalışmaları yapılması ve bu posterlerin e-destek sistemi üzerinden yüklenmesinin, öğrencilerin fizik laboratuvarına yönelik tutumlarına etkisinin karma yöntemle incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada karma yöntem araştırma modeli kullanılmıştır. Tashakkori ve Teddlie (2003), Tashakkori ve Creswell (2007), Johnson ve Diğ. (2007) yaptıkları tanımda karma yöntem araştırmasını araştırmacıların nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin temellerini birleştirdikleri bir araştırma türü olarak tanımlamışlardır. Çalışmanın deseni, karma yöntem araştırma desenlerinden iç içe karma desen olarak belirlenmiş, veriler bu desene uygun bir şekilde işlenmiştir. İç içe karma desen, araştırmacının verileri nicel ve nitel yöntemler içinde topladığı ve analizlerinin yapıldığı durumlarda oluşur. İç içe karma desende, araştırmacının diğer bir aşamayı kullanma nedeni, genel olarak deseni daha da geliştirmektir. Bu araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'nda birinci sınıfta öğrenim gören Genel Fizik Laboratuvarı II dersini alan 50 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yapıldığı araştırma grubu ise örneklem içerisinde yer alan 15 öğrenciden oluşturulmuştur. Çalışmada fizik laboratuvarı elektrik deneylerinin 8 tanesine Arduino programı entegre edilmiş ve uygulamalar gerçekleştirilmiş, devre çizimleri için Fritzing programı tanıtılmış, çizimlerin bu program ile çizilmesi sağlanmış, öğretmen adaylarından her hafta deneylerden sonra deney raporu yerine poster çalışmaları hazırlanması istenmiş ve haftalık olarak üniversitenin elekronik destek sistemi olan e-destek sistemi üzerinden yüklenmesi sağlanmıştır. Nicel verilerin toplanması için Tanrıverdi ve Demirbaş(2012) tarafından geliştirilen fizik laboratuvarına yönelik tutum ölçeği (FLYTÖ), nitel verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin

analizinde "Bağımlı t-Testi", nitel verilerin analizinde "Betimsel Analiz" yöntemi kullanılmıştır. Nicel ve nitel veriler sıralı olarak toplanmış ve iç içe karma desene göre birleştirilmiştir.

Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmenliği programı genel fizik laboratuvarı II dersinde elektrik deneylerinde Arduino programının tanıtılması ve Arduino programı ile çeşitli ölçümlerin alınması, devre çizimleri için Fritzing çizim programından yararlanılması, deney raporları yerine poster hazırlanması ve poster çalışmalarının gönderimi için e-destek sisteminin kullanılmasının öğrencilerin fizik laboratuvarına yönelik tutumlarına etkisi ve gerçekleştirilen uygulamalara yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin, tutum testi sonuçlarını destekleyip desteklemediğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada karma yöntem araştırma modeli kullanılmış ve desen olarak karma yöntem araştırma desenlerinden iç içe karma desen tercih edilmiştir. Araştırma Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği birinci sınıfta öğrenim gören 50 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmadaki nicel verilerin toplanmasında fizik laboratuvarına yönelik tutum ölçeği, nitel verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin, laboratuvar süresince yapılan çalışmalardan genel olarak memnun oldukları, çalışmaların ilgi ve tutumlarını arttırdığı, Arduino programı ile ilgili bilgi sahibi oldukları şeklinde görüşler belirttikleri tüm bunların sonucu olarak da fizik laboratuarına yönelik tutumlarının son test lehine anlamlı çıktığı belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin fizik laboratvarına yönelik tutum ön test ve son test ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(49)=3.11$, $p<.05$). Buna göre laboratuvarda teknoloji kullanılarak yapılan çalışmaların, öğrencilerin fizik laboratuvrarına yönelik tutumlarını olumlu etkilediği söylenebilir. Testlerden elde edilen bu bulgulara yönelik yapılan görüşmelerde öğrencilerin fizik laboratuvarı elektrik deneylerinde kullanılan Arduino ve Fritzing programları, poster hazırlama ve elektronik destek (e-destek) sistemi ile ilgili olumlu görüşler geliştirdikleri ve laboratuvara karşı daha istekli oldukları görülmüştür. Öğrencilerin, laboratuvar süresince yapılan çalışmalardan genel olarak memnun oldukları, çalışmaların ilgi ve tutumlarını arttırdığı, Arduino programı ile ilgili bilgi sahibi oldukları şeklinde görüşler belirttikleri tüm bunların sonucu olarak da FLYT'lerin son test lehine anlamlı çıktığı görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak nitel verilerin nicel verileri destekler nitelikte olduğu, öğrencilerin fizik laboratuvarına yönelik tutumlarında olumlu artışı, yapılan görüşmelere yansıttığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Arduino Programı, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları, Fizik Laboratuvarı

Kaynakça

Arakliotis, S., Nikolos, D. G., Kalligeros E. (2016). Lawris: A Rule-Based Arduino Programming System for Young Students, *5th International Conference on Modern Circuits and Systems Technologies*. doi: 10.1109/MOCAST.2016.7495150.

Baki, A. (2002).*Öğrenen ve Öğretenler için Bilgisayar Destekli Matematik*. İstanbul: Bitav-Ceren.

Barrera, A. H. (2014). Teaching Introduction to Robotics: Using a Blend of Problem and Project-Based Learning Approaches.*IEEE Southeastcon*, doi:10.1109/SECON.2014.6950686.

Dökmetaş, G. (2016). *Arduino Eğitim Kitabı*.İstanbul: Dikeyeksen.

Garcia-Valcarcel, A., Tejedor, F. J. (2009). Information and Communication Technologies in University Teaching: Implications in European Higher Education Space*, International Journal of Human Sciences*, 6,683-696. https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/viewFile/762/447.

Gupta, N., Tejovanth, N., Murthy, P. (2012). Learning by creating: Interactive Programming for Indian High Schools. *National Institute of Technology Karnataka*, Surathkal, India. doi: 10.1109/ICTEE.2012.6208643.

Herger, M. L., Bodarky, M. (2015). Engaging Students with Open Source Technologies and Arduino, *5th IEEE Integrated STEM Conference*, Princeton, New Jersey. doi: 10.1109/ISECon.2015.7119938.

Hoffer, B. M. (2012). Satisfying STEM Education Using the Arduino Microprocessor in C Programming, Electronic Theses and Dissertations. https://dc.etsu.edu/etd/1472/.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Towerd a Definition of Mixed Methods Research, *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133.

Medin, G.L., Petric, M. (2015). Embedded Lab: Arduino Projects in Science Lessons, *4th Mediterranean Conference on Embedded Computing*. doi: 10.1109/MECO.2015.7181924.

Merino, P. P., Ruiz, E. S., Fernandez, G. C., Gil, M. C. (2016).. Robotic Educational Tool to Engage Students on Engineering, *XII Technologies Applied to Electronics Teaching Conference*. doi: 10.1109/FIE.2016.7757417.

Shim, J., Ko, J., Shim, J. (2014). A Study on Training Courses Development and Analysis for Improving the Creativity using Arduino, *Journal of Korea Multimedia Society*, 17, 514-525. doi: 10.9717/kmms.2014.17.4.514.

Tanrıverdi, G., Demirbaş, M. (2012). Fizik Laboratuarına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması,*Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 83-101.

Tashakkori, A., Teddlie, C. (2003). *Handbook Of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tashakkori, A., Creswell, J W. (2007). The New Era of Mixed Methods, *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 3-7.doi: 10.1177/1558-6898.062.9.3042.

(16471) Mobil Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Yedinci Sınıf "Güneş Sistemi ve Ötesi" Ünitesinde Kullanılmasının Öğrencilerin Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarına Etkisinin Solomon Dört Gruplu Modelle İncelenmesi

ESMA BULUŞ KIRIKKAYA
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

MELEK ŞENTÜRK
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin çok hızlı gelişmesi dijital araç ve uygulamaların günlük yaşamda daha fazla yer almasını sağlayarak hem sosyal hem de öğrenme deneyimlerimizin sıradan bir parçası haline gelmektedir. Teknoloji alanında yaşanan bu gelişmelerle ortaya çıkan yeni uygulamalardan biri de "Artırılmış Gerçeklik (AG)" tir. Artırılmış gerçeklik, gerçek dünya nesneleri yerine dijital ortam ürünlerinin kullanıldığı gerçeklik ortamlarıdır (Milgram ve Kishino, 1994). Yani bu uygulamalar sayesinde avuç içindeki mobil cihazlar ya da taşınabilir bilgisayarların ekranı aracılığıyla gerçekte orada olmayan bir nesne oradaymış gibi algılanmaktadır. Bu teknoloji savunmadan sanayiye, tıptan reklam ve pazarlamaya kadar birçok alanda giderek artan oranda kullanılmakta ve eğitim süreçlerinde de yaygınlaşmaktadır. Mühendislik alanında Borrero ve Marquez (2012), AG tabanlı bir laboratuvar sistemi kurmuşlar ve bu ortamda öğrencilerin başarılı, aktif oldukları; matematik alanında Kaufmann ve Schmalstieg (2003), soyut geometri kavramlarını somutlaştırmak amacıyla Construct 3D adlı AG uygulamasını tasarlamışlar ve öğrencilerin uzlamsal, mekânsal becerilerinin geliştiği; fen alanında Özarslan (2013), OptikAR adlı AG uygulamasının öğrenci başarısını olumlu etkilediği; Buluş Kırıkkaya ve Şentürk (2016), yedinci sınıf saf maddeler konusunda Elements-4D AG uygulaması kullanılmasına dair öğrencilerin görüşlerini almışlar ve AG uygulamalarının ilgi çekici olduğu, motivasyonu arttırdığı, eğlenceli bir öğrenme ortamı sunduğu; Önder (2016), hücre ve organelleri Aurasma ve Color Mix adlı AG teknolojisi ile üç boyutlu hale getirmiş ve bu uygulamaların bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları sunduğu belirlenmiştir. Uzay ve evren öğrenme alanına dair Sin ve Badioze-Zaman (2010), öğrencilerin astronomi konularını öğrenmelerinde yardımcı bir araç olarak Live Solar System (LSS) adını verdikleri AG tabanlı kitap geliştirmişler ve öğrencilerin kitabı öğrenmeyi destekleyici bir araç olarak değerlendirdikleri; Buluş Kırıkkaya ve Şentürk (2018), AG uygulamalarının Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesinde kullanılmasının öğrenci akademik başarısına etkisini incelemişler AG uygulamalarının akademik başarıyı arttırdığı belirlenmiştir. AG'nin eğitim ortamlarında kullanılabileceği düşüncesinin yaygınlaşması üzerine son zamanlarda fen eğitiminde kullanılabilecek birçok uygulama tasarlanmıştır. Bunlar; Anatomy-4D, Elements 4D, Dinosaur, Quiver-3D, Octaland-3D, Animal-4D, Augmenter, ARMolVis, Rapp Chemistry, Animal Cell, Space Adventure, iSolarsystem, Space-4D, Spacecraft-3D, Star Tracker, Star Chart ve Solarsystem-AR uygulamalarıdır.

Öğrencilerin uzay ve evren öğrenme alanındaki kavramları anlayabilmeleri için, üç boyutlu dinamik nesneleri kavrama becerileri ve bilişsel yeteneklerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Aktamış ve Arıcı, 2013). Ancak ilkokul düzeyindeki çocuklarda zihinsel gelişim somuttan soyuta doğru olduğundan somut olarak gördükleri şeyleri daha kolay öğrenmektedirler. Bu nedenle öğrenciler her ne kadar uzay ve evren öğrenme alanını ilgi çekici bulsa da öğrenirken karmaşık bulmakta ve zorlanmaktadır. Dünya ve evren öğrenme alanındaki bu konuların öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi için, soyut kavramları somutlaştıracak öğrenme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada çözüm olarak AG uygulamaları iyi bir alternatiftir. AG uygulamalarının alan yazında sunulan eğitsel potansiyelleri göz önüne alındığında bu teknolojinin fen öğretimine entegrasyonunun sağlanarak sınıf ortamında uygulanabilirliği ve etkilerinin ortaya konulması amacıyla deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. AG teknolojisinin eğitim ortamlarında kullanımıyla ilgili çalışmaların henüz başlangıç aşamasında olduğu, ülkemizde ders etkinliği olarak daha yeni kullanılmaya başlandığı, özellikle fen eğitiminde kullanımı ve değerlendirilmesi ile ilgili çalışmaların alan yazında sayılı olduğu göz önüne alındığında incelemeye değer bir konu olarak görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın amacı, yedinci sınıf Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesinde AG teknolojisi ile desteklenen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin fen öğretimine yönelik tutumlarına etkisini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma iç ve dış geçerliği birlikte koruyan, en titiz ve prestijli tasarımlardan biri olan (Mcgahee ve Tingen, 2009) "Solomon Dört Grup Tasarım"a uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu tasarımda araştırma gruplarının ikisi deney (deney-1, deney-2), ikisi kontrol (kontrol-1, kontrol-2) grubu olarak belirlenir. Deney ve kontrol grubu çiftlerinden birine ölçekler ön test ve son test olarak uygulanırken, diğer deney ve kontrol grubuna ise ön test uygulaması yapılmaz (Wallen ve Fraenkel, 2001). İlk deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test ve son testler aracılığıyla bağımsız değişkenin sonuç üzerindeki etkisini görmenin yanında ikinci deney ve kontrol grubuna ön testin uygulanmamasıyla da ön testin sonuçlar üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı belirlenir (Rosnow ve Rosenthal, 2002). Bu araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Kocaeli ili Dilovası

ilçesindeki iki devlet okulunda öğrenim gören 120 yedinci sınıf öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada deney-1 ve kontrol-1 gruplarına Nuhoğlu (2008) tarafından ilköğretim öğrencilerinin fen dersine ve bu ders kapsamında yer alan etkinliklere yönelik tutumlarını ve ilgilerini ölçmek amacıyla geliştirilen "Öğrencilerin Fen Öğretimine Yönelik Tutum (ÖFÖYT) Ölçeği" ön test olarak uygulanmıştır. Sonra deney gruplarına AG uygulamalarının tanıtımı yapılmıştır. Öğrencilerin AG uygulamalarıyla daha önceden tanışmamış oldukları ve bu uygulamaların teknolojik beceri gerektirdiği dikkate alınarak ön bilgilendirmeye ihtiyaç duyulmuştur. Uygulama hem deney gruplarında hem de kontrol gruplarında dört hafta sürmüştür. Bu süreçte, deney gruplarında AG uygulamalarının yer aldığı etkinliklerle ders işlenirken kontrol gruplarında ise, öğretim programında yer alan etkinliklerle ders işlenmiştir. Son olarak ÖFÖYT ölçeği tüm gruplara son test olarak uygulanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilerin analizinde ise ön test açısından uyarılma ve deneysel işlemin ayrı ayrı ve ortak etkisini belirlemek amacıyla "İlişkisiz Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi (2x2 ANOVA) yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ön testin etkisinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen iki yönlü varyans analizine göre; öğrencilerin fen öğretimine yönelik tutumları üzerinde ön test hassasiyetinin anlamlı bir etki yaratmadığı gözlemlenmiştir. Alan yazında solomon dört grup modeli ile ilgili yapılan çalışmalarda da ön test açısından uyarılmanın anlamlı bir farklılık oluşturmadığına dair çalışmalar mevcuttur (Taşgın, 2015; Doğan, 2017; Seçer, 2014; All ve diğ., 2017; Dimitrov ve Rumrill, 2003). Deneysel işlemin öğrencilerin fen öğretimine yönelik tutumlarına etkisi incelendiğinde; AG uygulamalarıyla ders işlenmesinin öğrencilerin tutumlarını anlamlı derecede etkilemiştir. Yürütülen çalışmalarda AG kullanımının öğrencilerin derslere karşı olumlu tutum geliştirdiklerine dair alan yazında benzer sonuçlara sahip çalışmalar yer almaktadır. El Sayed ve diğ. (2011), yaptıkları bir çalışmada AG kartları kullanarak öğrencilerin Fen derslerine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Wojciechowski ve Cellary (2013) ise, ortaokul ikinci sınıf öğrencileri ile kimya deneyi içeren derslerde AG içeriklerinden oluşan öğrenme ortamı sunduklarında öğrencilerin dersleri eğlenceli buldukları, AG uygulamalarından zevk aldıkları kısacası tutum üzerinde güçlü bir etkisinin olduğunu belirlemişlerdir. Aktif öğrenme sürecinde önemli bir yere sahip olan AG teknolojisi, konuların gerçek hayatla bağdaştırılmasına yardımcı olarak motivasyon artışına buna bağlı olarak da tutumu olumlu yönde etkilediği söylenebilir (Farias ve Dantas, 2011).

Kaynakça

Aktamış H., Arıcı V. A., Sanal Gerçeklik Programlarının Astronomi Konularının Öğretiminde Kullanılmasının Akademik Başarı ve Kalıcılığına Etkisi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2013, 9(2), 58–70.

All A., Plovie B., Castellar E. P. N., Van Kooy J., Pre-Test İnfluences on the Effectiveness of Digital-Game Based Learning: A Case Study of a Fire Safety Game, Computers and Education, 2017, 114, 24-37.

Buluş Kırıkkaya E., Şentürk M., Fen Bilimleri Dersinde Artırılmış Gerçeklik Teknolojisinin Kullanılmasına Yönelik Bir Uygulama ve Öğrenci Görüşleri, XII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, KTÜ, Trabzon, 28-30 Eylül 2016.

Buluş Kırıkkaya E., Şentürk M., Güneş Sistemi ve Ötesi Ünitesinde Arttırılmış Gerçeklik Teknolojisi Kullanılmasının Öğrenci Akademik Başarısına Etkisi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 2018, 26(1), 181-189.

Dimitrov D. M., Rumrill P. D., Pretest-Posttest Designs and Measurement of Change, IOS Press, 2003, 20(2), 159-165.

Doğan E., Sosyal Bilgiler Dersinde Deprem Konusunun Dijital Oyunlarla Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas, 2017, 462324.

El Sayed N. A. M., Zayed H. H., Sharawy M. I., ARSC: Augmented Reality Student Card: An Augmented Reality Solution for the Education Field, Computers and Education, 2011, 56, 1045-1061.

Farias L., Dantas R. R., Educ-AR: A Tool for Assist the Creation of Augmented Reality Content for Education, IEEE International Conference on Virtual Environments, Ottawa, Canada, 19-21 September 2011.

Kaufmann H., Schmalstieg D., Mathematics and Geometry Education with Collaborative Augmented Reality, Computers ve Graphics, 2003, 27(3), 339–345.

Mcgahee T. W., Tingen M. S., The Use of the Solomon Four-Group Design in Nursing Research, Southern Online Journal of Nursing Research, 2009, 9(1), 1-7.

Milgram P., Kishino F., A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays, IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems, 1994, 77(12), 1321-1329.

Nuhoğlu H., The Development of an Attitude Scale for Science and Technology Course, İlköğretim Online, 2008, 7(3), 627-639.

Önder R., Eğitimde Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları: Aurasma ve Color Mix, Akademik Bilişim Konferansı, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, 30 ocak - 5 Şubat 2016.

Özarslan Y., Genişletilmiş Gerçeklik ile Zenginleştirilmiş Öğrenme Materyallerinin Öğrenen Başarısı ve Memnuniyeti Üzerindeki Etkisi, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 2013, 331054.

Rosnow R. L., Rosenthal R., Beginning Behavioral Research a Conceptual Primer, 4. Edition, Pearson-Prentice Hall, USA, 2002.

Seçer İ., Akran Zorbalığına Uğrayan Ergenlerin Mağduriyet Algılamaları Ve Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerine Grupla Psikolojik Danışmanın Etkisinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 2014, 366525.

Sin A. K., Badioze-Zaman H., Live Solar System (LSS): Evaluation of an Augmented Reality Book-Based Educational Tool, 2010 International Symposium on Information Technology, Kuala Lumpur, Malaysia, 15-17 June 2010.

Taşgın A., Klinik Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Öğretme Süreci Becerilerine, Özyeterliklerine ve Mesleki Tutumlarına Etkisi, Doktora Tezi, Atatürk

Wallen N. E., Fraenkel J. R., Educational Research: A Guide to the Process, 2. Baskı, Lawrence Erlbaum Association Mahwah, 2001.

Wojciechowski R., Cellary W., Evaluation of Learners' Attitude Toward Learning in ARIES Augmented Reality Environments, Computers and Education, 2013, 68, 570-585.

(16507) Öğretim Materyali Hazırlamada Standartlaştırılmış Geribildirim Sürecinin Kullanılması: Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri

EMİNE KAHRAMAN
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

ÖZLEM KORAY
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimde kalitenin artması ya da daha farklı bir bakış açısıyla eğitimdeki iyileşmenin süreklilik kazanması, "değerlendirme" basamağıyla ilişkili olan önemli bir konudur. Değerlendirme, yaygın olarak öğretimin sonunda yapılan ürün değerlendirme ve son yıllarda artan bir eğilimle öğretimin süreç basamağında kullanılan biçimlendirici değerlendirme olarak uygulanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının süreç içerisinde belirlenerek, bu ihtiyaçlara uygun öğretimin yapılması esasına dayalı olan biçimlendirici değerlendirme ile öğrencilerin bilgi, beceri ve problem çözme gibi yeteneklerinin daha fazla geliştirilebileceği ortaya konmuştur (Shute, 2007). Biçimlendirici değerlendirme türlerinden olan geribildirim, bireylerde öğrenme ve motivasyonu arttıran güçlü bir mekanizma olarak ele alınmaktadır (Erişen, 1997; Retna and Cavana, 2009). Geribildirim, öğrencilerin ortaya koydukları performanslar hakkında güçlü ve zayıf oldukları yönleri onlara bildiren böylece ileride yapacakları çalışmaların daha verimli olması için katkıda bulunan bir süreçtir (Weaver, 2006; Brown, 2004). Öğrencileri akranlarıyla karşılaştırmadan, güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgilendirmek ya da geribildirim vermek, onların kendi performanslarını değerlendirmelerini ve gelecekteki çalışmalarında bu bilgilerini kullanmalarını sağlayacak önemli bir motivasyon kaynağıdır (Wiliam, 1999; Vollmeyer ve Rheinberg, 2005).

Geribildirimin, öğrenme sürecindeki etkililiği pek çok araştırma tarafından da ortaya konmuştur: Higgins, Hartley ve Skelton (2002)'un yapmış olduğu araştırmada; öğrenciler puanlamanın önemli olduğunun bilincinde olmalarına rağmen, içsel motivasyonla hareket ederek, konuyu derinlemesine anlayabilmek için kendilerine yardımcı olabilecek geribildirimleri öğrenmeye çalışmışlardır. İlkokul sınıflarında övgü ve geribildirim üzerine yapılan başka bir çalışmada Burnett ve Mandel (2010); sınıflarda daha çok hedefi olmayan genel övgülerin kullanıldığını, oysaki verilen görevin başarıyla tamamlanmasına yönelik yetenek ya da çabayla ilgili geribildirimlerin öğrenciler için çok daha faydalı olduğunu ortaya koymuşlardır. Yükseköğretimde yapılan bir çalışmada; öğrencilere kendi öğrenmeleri hakkında yeterli düzeyde bireysel geribildirim verilmediği takdirde, verilen görevle ilgili öğrenme amaçları, bilgi ve beceri kazanımları hakkında ne aşamada olduklarını kestiremediklerinden ilerleyemedikleri ifade edilmiştir (Bose, Rengel, 2009). Bununla birlikte farklı geribildirim türleri öğrencilerin öğrenme ve motivasyonları üzerine farklı etkilere sahiptir (Çabakçor, Akşan, Öztürk ve Çimer, 2011). Butler (1987) ve Butler (1988)'ın farklı geribildirim formları üzerinde yaptığı çalışmalar sonucunda, not şeklinde verilen geribildirimin öğrenci başarısı üzerine olumlu etkisinin olmadığını, öğrenciye performansı ile ilgili bilgi veren yazılı ya da sözlü geribildirimlerin ise başarıyı artırdığı ortaya konmuştur.

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim materyali hazırlamada standartlaştırılmış geribildirim sürecinin kullanılması ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu süreç içerisinde adayların, sözlü, yazılı ve elektronik geribildirimler hakkındaki görüşlerini ortaya koymak ve bireysel ve grup çalışmalarının etkililiği ile ilgili düşüncelerini belirlemek hedeflenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarından standartlaştırılmış geribildirim sürecinin, lisans öğrenimindeki diğer derslerde uygulanabilirliği hakkında bilgi alınmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni uygulanmıştır. Çalışma bir devlet üniversitesinde, fen bilgisi öğretmenliği bölümüne kayıtlı 43 üçüncü sınıf öğretmen adaylarının katılımıyla 'Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı' dersinde gerçekleştirilmiştir. Süreç başlangıcında öğretmen adaylarından her hafta kendi seçtikleri bir fen konusuyla ilgili olarak bireysel çalışma kâğıdı, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritası hazırlamaları istenmiştir. Her bir değerlendirme aracı ile ilgili rubrikler süreç içerisinde öğretmen adaylarına verilmiş ve her bir materyal hazırlandıktan sonra standartlaştırılmış geribildirim sürecine alınmıştır. Standartlaştırılmış geribildirim süreci, öğretmen adayları tarafından hazırlanan materyallerin değerlendirilip notlandırıldıktan sonra (yazılı ve sözlü geribildirimler verilerek) düzeltmelerin bütün öğrenciler tarafından yapılarak değerlendirilmek üzere tekrar teslim edilmesidir. Bu durumda materyallerin ikinci kez değerlendirilmesi sonucu verilen notlar esas alınmıştır. Daha sonra, öğretmen adayları iki veya üç kişilik gruplar oluşturarak PowerPoint programında sunu ve poster tasarlamışlar, üç boyutlu materyal olarak da günlük yaşamla ve fen kazanımlarıyla ilişkili numunelerin sınıflandırılmasıyla oluşturulan koleksiyon hazırlamışlardır. Bu süreçte öğretmen adaylarına PowerPoint programında sunu ve poster hazırlama rubriği verilmiş ve hem sözlü olarak hem de elektronik olarak geribildirim sağlanmıştır. Öğretmen adayları fen konularına ilişkin koleksiyonları hazırlama sürecinde sürekli olarak sözlü dönütler almış ve bu dönütler çerçevesinde materyallerini oluşturmuşlardır. Değerlendirmelerin tümünde

materyalin türüne göre öğrencilere yaptıkları çalışmalar hakkında, materyal hazırlama ilkelerine ve materyalin özelliklerine uygun şekilde, elektronik, yüz yüze ve yazılı olarak geribildirim verilmiştir. Süreç sonunda öğretmen adaylarından açık uçlu görüş bildirim formuyla sürece ilişkin görüşleri alınmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarıyla yapılan mülakatlar ve araştırmacıların sürece ilişkin gözlemlerinden elde ettikleri verilere de yer verilmiştir. Elde edilen veriler nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim materyali hazırlamada standartlaştırılmış geribildirim sürecinin kullanılması ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu süreç içerisinde adayların, sözlü, yazılı ve elektronik geribildirimler hakkındaki görüşlerini ortaya koymak ve bireysel ve grup çalışmalarının etkililiği ile ilgili düşüncelerini belirlemek hedeflenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarından standartlaştırılmış geribildirim sürecinin, lisans öğrenimindeki diğer derslerde uygulanabilirliği hakkında bilgi alınmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni uygulanmıştır. Çalışma bir devlet üniversitesinde, fen bilgisi öğretmenliği bölümüne kayıtlı 43 üçüncü sınıf öğretmen adaylarının katılımı ile 'Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı' dersinde gerçekleştirilmiştir. Süreç başlangıcında öğretmen adaylarından her hafta kendi seçtikleri bir fen konusu ile ilgili olarak bireysel çalışma kâğıdı, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritası hazırlamaları istenmiştir. Her bir değerlendirme aracı ile ilgili rubrikler süreç içerisinde öğretmen adaylarına verilmiş ve her bir materyal hazırlandıktan sonra standartlaştırılmış geribildirim sürecine alınmıştır. Standartlaştırılmış geribildirim süreci, öğretmen adayları tarafından hazırlanan materyallerin değerlendirilip notlandırıldıktan sonra (yazılı ve sözlü geribildirimler verilerek) düzeltmelerin bütün öğrenciler tarafından yapılarak değerlendirilmek üzere tekrar teslim edilmesidir. Bu durumda materyallerin ikinci kez değerlendirilmesi sonucu verilen notlar esas alınmıştır. Daha sonra, öğretmen adayları iki veya üç kişilik gruplar oluşturarak PowerPoint programında sunu ve poster tasarlamışlar, üç boyutlu materyal olarak da günlük yaşamla ve fen kazanımlarıyla ilişkili numunelerin sınıflandırılmasıyla oluşturulan koleksiyon hazırlamışlardır. Bu süreçte öğretmen adaylarına PowerPoint programında sunu ve poster hazırlama rubriği verilmiş ve hem sözlü olarak hem de elektronik olarak geribildirim sağlanmıştır. Öğretmen adayları fen konularına ilişkin koleksiyonları hazırlama sürecinde sürekli olarak sözlü dönütler almış ve bu dönütler çerçevesinde materyallerini oluşturmuşlardır. Değerlendirmelerin tümünde materyalin türüne göre öğrencilere yaptıkları çalışmalar hakkında, materyal hazırlama ilkelerine ve materyalin özelliklerine uygun şekilde, elektronik, yüz yüze ve yazılı olarak geribildirim verilmiştir. Süreç sonunda öğretmen adaylarından açık uçlu görüş bildirim formuyla sürece ilişkin görüşleri alınmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarıyla yapılan mülakatlar ve araştırmacıların sürece ilişkin gözlemlerinden elde ettikleri verilere de yer verilmiştir. Elde edilen veriler nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adayları, ders materyallerini hazırlarken standartlaştırılmış geribildirim sürecinin kullanılmasının yararlı bir uygulama olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun sebepleri arasında; öğrenmenin kalitesini artırması, eksik ve hatalı bilgilerin düzeltilmesi ve akademik puanı artırması olarak belirtmişlerdir. Standartlaştırılmış geribildirim sürecinin en önemli avantajları arasında yapılan hataların farkına varılması ve düzeltilmesi, akademik puanın yükselmesiyken en önemli dezavantajı ise adayın ders materyaliyle tekrar uğraşmak istememesi olmuştur. Bu süreçte; geribildirim veren ve alan kişiler karşılıklı olarak etkileşim içinde olduğu için en etkili geribildirimin sözlü olarak yapılan geribildirim olduğunu belirtmişlerdir. Sözlü geribildirimden sonra kalıcı bilgi içerdiği için ikinci sırada etkili olan geribildirim yazılı olarak yapılan geribildirim olduğunu ve en az etkili olan ise elektronik geribildirim olduğunu ifade etmişlerdir. Adaylar hem bireysel çalışmaların hem de grup ile yapılan çalışmalarda standartlaştırılmış geribildirimin etkili ve kalıcı öğrenmeyi artırdığı görüşündedirler. Ayrıca standartlaştırılmış geribildirimin lisans eğitimi sürecinde eğitim derslerinde, proje ve materyal derslerinde ve laboratuvar uygulaması derslerinde kullanılabileceği düşüncesindedirler.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen bilgisi öğretmen adayları, ders materyallerini hazırlarken standartlaştırılmış geribildirim sürecinin kullanılmasının yararlı bir uygulama olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun sebepleri arasında; öğrenmenin kalitesini artırması, eksik ve hatalı bilgilerin düzeltilmesi ve akademik puanı artırması olarak belirtmişlerdir. Standartlaştırılmış geribildirim sürecinin en önemli avantajları arasında yapılan hataların farkına varılması ve düzeltilmesi, akademik puanın yükselmesiyken en önemli dezavantajı ise adayın ders materyaliyle tekrar uğraşmak istememesi olmuştur. Bu süreçte; geribildirim veren ve alan kişiler karşılıklı olarak etkileşim içinde olduğu için en etkili geribildirimin sözlü olarak yapılan geribildirim olduğunu belirtmişlerdir. Sözlü geribildirimden sonra kalıcı bilgi içerdiği için ikinci sırada etkili olan geribildirim yazılı olarak yapılan geribildirim olduğunu ve en az etkili olan ise elektronik geribildirim olduğunu ifade etmişlerdir. Adaylar hem bireysel çalışmaların hem de grup ile yapılan çalışmalarda standartlaştırılmış geribildirimin etkili ve kalıcı öğrenmeyi artırdığı görüşündedirler. Ayrıca standartlaştırılmış geribildirimin lisans eğitimi sürecinde eğitim derslerinde, proje ve materyal derslerinde ve laboratuvar uygulaması derslerinde kullanılabileceği düşüncesindedirler.

Anahtar Kelimeler : Geribildirim, öğretmen adayı, öğretim materyali

Kaynakça

Bose, J. Rengel, Z. (2009). A model formative assessment strategy to promote student-centered self-regulated learning in higher education. *US-China Education Review.* 6(12), 29-35.

Brown, S.(2004). Assessment for Learning, *Learning and Teaching in Higher Education,* 1, 81-89.

Burnett, C.P. Mandel, V.(2010). Praise and feedback in the primary classroom: teachers' and students' perspectives, *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 145-154.

Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interestand performance. *Journal of Educational Psychology, 79* (4), 474-482.

Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of taskinvolving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology, 58* (1), 1-14

Çabakçor, B. Ö., Akşan, E., Öztürk, T., & Çimer, S. O. (2011). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik derslerinden aldığı ve tercih ettikleri geribildirim türleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *2*(1).

Dempsey, J. V. & Wager, S. U. (1991). A taxonomy for the timing of feedback in computer-based instruction. *Educational Technology, 28* (10), 20-25.

Erişen, Y. (1997). Öğretim elemanlarının dönüt ve düzeltme davranışlarını yerine getirme dereceleri. *Eğitim Yönetimi, 3*(1), 45–61.

Higgins, R., Hartley, P. & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning, *Studies in Higher Education,* 27(1), 53-64.

Retna, K. S., Cavana, R. Y. (2009). *Preliminary analysis of students' perceptions of feedback in a New Zealand University,* Paper presented at the OECD and Istanbul Technical University "What works" Conference on Quality Teaching in Higher Education Conference.

Shute, V. J. (2007). *Focus on formative feedback. Research Report*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Sünbül, A. M., Gündüz, Ş. & Yılmaz, Y. (2002). Gagne'nin öğretim etkinlikleri modeline göre hazırlanmış bilgisayar destekli öğretim uygulamasının öğrencilerin erişi düzeylerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 379–404.

Vollmeyer, R. & Rheinberg, F. (2005). A surprising effect of feedback on learning. *Learning and Instruction Rewiev, 15*(6), 589-602.

Weaver, M.R. (2006). Do students value feedback? Studentperceptions of tutors' written responses *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 31(3), 379–394.

Wiliam, D. (1999). Formative assessment in mathematics Part 2: Feedback. *Mathematics And Special Educational Needs, 5*(3), 8-11.

(16527) İlkokuldan Üniversiteye Teknoloji Merakı: Hangi Teknoloji Neden Merak Ediliyor?

FATİH AYDIN ABANT İZZET BAYSAL ÜNİ.
ADNAN ALTUN ABANT İZZET BAYSAL ÜNİ.
YAVUZ SİLİK ABANT İZZET BAYSAL ÜNİ.
EBRU ARDIÇ ABANT İZZET BAYSAL ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde teknoloji, sadece ihtiyaçlarımızı karşılayan aletler olarak görülmekten çıkmış üzerinde birçok farklı boyutta (tasarım, tutum, entegrasyon, eğitim vb.) çalışılan bir konu haline gelmiştir. Bu durum farklı bakış açılarının (örneğin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Fen Teknoloji Mühendislik Matematik Eğitimi gibi) doğmasına da neden olmuştur. Sonuçta teknolojideki gelişmelere ve yeniliklere bağlı olarak yeni bakış açılarına da ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir. Yenilikçilik ve gelişim teknoloji ile ilişkili olduğu kadar aslında insanın doğasında var olan merakla da ilişkilidir. Çünkü ilgili konu hakkında merak duyan bir insan o konuyu araştırmaya, incelemeye ve öğrenmeye yönelimlidir. Örneğin bu durum özellikle fen bilimleri eğitimi için çok önem arz etmektedir ve "Bilimsel Merak" olarak literatürde yer almaktadır. Aynı durumun teknoloji için de geçerli olduğunu görmek mümkündür. Çünkü geleceğe yönelik teknolojik tasarımlar yapacak, teknolojiye yön verecek, onu kullanacak ve geliştirecek hatta mesleğini seçecek bireylerin teknoloji ile ilgili merakları teknoloji eğitimi açısından araştırmacılara bir bakış açısı kazandıracaktır. Bu durumda karşımıza önemli bir soru çıkmaktadır. Hayatımızı tamamen kuşatmış olan teknoloji ile ilgili olarak öğrenciler neyi neden merak etmektedirler?

Merağa dair çalışmalar geçtiğimiz yüzyıl boyunca daha çok eğitim psikolojisi ile iç içe yoluna devam etmiştir ve kısmen okul ilgisi genel başlığı içinde ele alınmıştır (Kölbl ve Straub, 2001). Bu çalışmalar incelendiğinde merakın yaygın olarak "keşfetme davranışını harekete geçirecek yeni bilginin yanı sıra yeni bir duyusal tecrübe edinme arzusu" olarak tanımlandığı görülmektedir (Litman ve Spielberger, 2003). Başka bir ifadeyle algısal ve epistemik olmak üzere merakın iki farklı boyutu olduğu ortaya konulmuştur. Berlyne'e göre (1954) bunlardan biri yeni bir durumun harekete geçirdiği ve keşfedilince azalan bir dürtü, düşünce olarak görülen algısal merak; ikincisi bilgi edinme arzusu olarak tanımlanan epistemik meraktır (Jirout ve Klahr, 2011). Bu çalışmada teknoloji bağlamında epistemik meraka odaklanılmıştır. Aynı zamanda teknoloji ve eğitim üzerine alan yazın incelendiğinde ise teknoloji merakı kavramını kullanan bazı çalışmalar olsa da doğrudan teknoloji merakına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma i) içerisinde teknoloji konularını barındıran eğitim alanlarına özellikle de teknoloji eğitimi alanına bir bakış açısı kazandırması açısından, ii) öğrencilerin teknolojik meraklarından yola çıkılarak onların teknoloji ile ilgili alanlara yönelimlerinde daha etkili adımlar atılabilmesi adına, iii) teknoloji ile ilgili uygulamalarda araştırmacılara örnekler sunması açısından ve iv) ilkokuldan üniversiteye teknoloji merakındaki varsa değişimi görebilmek ve değerlendirebilmek açısından önemlidir.

Bu çalışmanın amacı ise i) ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite seviyesindeki öğrencilerin teknoloji ile ilgili olarak en çok neyi ve neden merak ettiklerini belirlemek, ii) ilkokuldan üniversiteye doğru gidildikçe teknoloji merakında ve nedenlerinde bir değişim olup olmadığını ortaya çıkarmak, iii) elde edilen bulgulardan yola çıkarak teknoloji merakını sınıflandırmak ve iv) gerek eğitimde teknoloji entegrasyonuna gerekse teknoloji eğitimine yönelik önerilerde bulunmaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırma stratejisi olarak ise durum çalışması dikkate alınmıştır. Yin (2003, s.1) tarafından ifade edildiği üzere durum çalışmaları "Nasıl" ya da "Neden" soruları ortaya atıldığında ve bazı gerçek hayat bağlamı içinde çağdaş bir olgu üzerine odaklanıldığında tercih edilen bir stratejidir. Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını ilkokul 4. Sınıf (N=50), ortaokul 6. Sınıf (N=50) ve 8. Sınıf (N=50), lise 10. Sınıf (N=50) ve üniversite eğitim fakültesi fen ve sosyal bilimler eğitiminden 1. Sınıf (N=100) ve 4. Sınıf (N=100) seviyesinden öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme başvurulmuştur. Buna göre her eğitim kademesinden katılımcılar seçilirken fiziksel imkânı ve akademik seviyesi iyi ve kötü olan okullar dikkate alınmıştır. Bu çerçevede katılımcılar gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmişlerdir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan matbu görüş formu kullanılmıştır. Katılımcılara bu formda teknoloji ile ilgili en çok neyi merak ettikleri sorulmuş ve nedenini açıklamaları istenmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından bir araya gelerek içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Böylece görüş ayrılığı olan yerlerde tartışılarak görüş birliğine varılmıştır. Veriler sınıf seviyelerinde ayrı ayrı gruplandırılmıştır. Böylece ilkokuldan üniversiteye doğru gidildikçe teknoloji merakında ve nedenlerinde bir değişim olup olmadığı görülmeye çalışılmıştır.

Günümüzde teknoloji, sadece ihtiyaçlarımızı karşılayan aletler olarak görülmekten çıkmış üzerinde birçok farklı boyutta (tasarım, tutum, entegrasyon, eğitim vb.) çalışılan bir konu haline gelmiştir. Bu durum farklı bakış açılarının (örneğin

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Fen Teknoloji Mühendislik Matematik Eğitimi gibi) doğmasına da neden olmuştur. Sonuçta teknolojideki gelişmelere ve yeniliklere bağlı olarak yeni bakış açılarına da ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir. Yenilikçilik ve gelişim teknoloji ile ilişkili olduğu kadar aslında insanın doğasında var olan merakla da ilişkilidir. Çünkü ilgili konu hakkında merak duyan bir insan o konuyu araştırmaya, incelemeye ve öğrenmeye yönelimlidir. Örneğin bu durum özellikle fen bilimleri eğitimi için çok önem arz etmektedir ve "Bilimsel Merak" olarak literatürde yer almaktadır. Aynı durumun teknoloji için de geçerli olduğunu görmek mümkündür. Çünkü geleceğe yönelik teknolojik tasarımlar yapacak, teknolojiye yön verecek, onu kullanacak ve geliştirecek hatta mesleğini seçecek bireylerin teknoloji ile ilgili merakları teknoloji eğitimi açısından araştırmacılara bir bakış açısı kazandıracaktır. Bu durumda karşımıza önemli bir soru çıkmaktadır. Hayatımızı tamamen kuşatmış olan teknoloji ile ilgili olarak öğrenciler neyi neden merak etmektedirler?

Merağa dair çalışmalar geçtiğimiz yüzyıl boyunca daha çok eğitim psikolojisi ile iç içe yoluna devam etmiştir ve kısmen okul ilgisi genel başlığı içinde ele alınmıştır (Kölbl ve Straub, 2001). Bu çalışmalar incelendiğinde merakın yaygın olarak "keşfetme davranışını harekete geçirecek yeni bilginin yanı sıra yeni bir duyusal tecrübe edinme arzusu" olarak tanımlandığı görülmektedir (Litman ve Spielberger, 2003). Başka bir ifadeyle algısal ve epistemik olmak üzere merakın iki farklı boyutu olduğu ortaya konulmuştur. Berlyne'e göre (1954) bunlardan biri yeni bir durumun harekete geçirdiği ve keşfedilince azalan bir dürtü, düşünce olarak görülen algısal merak; ikincisi bilgi edinme arzusu olarak tanımlanan epistemik meraktır (Jirout ve Klahr, 2011). Bu çalışmada teknoloji bağlamında epistemik meraka odaklanılmıştır. Aynı zamanda teknoloji ve eğitim üzerine alan yazın incelendiğinde ise teknoloji merakı kavramını kullanan bazı çalışmalar olsa da doğrudan teknoloji merakına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma i) içerisinde teknoloji konularını barındıran eğitim alanlarına özellikle de teknoloji eğitimi alanına bir bakış açısı kazandırması açısından, ii) öğrencilerin teknolojik meraklarından yola çıkılarak onların teknoloji ile ilgili alanlara yönelimlerinde daha etkili adımlar atılabilmesi adına, iii) teknoloji ile ilgili uygulamalarda araştırmacılara örnekler sunması açısından ve iv) ilkokuldan üniversiteye teknoloji merakındaki varsa değişimi görebilmek ve değerlendirebilmek açısından önemlidir.

Bu çalışmanın amacı ise i) ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite seviyesindeki öğrencilerin teknoloji ile ilgili olarak en çok neyi ve neden merak ettiklerini belirlemek, ii) ilkokuldan üniversiteye doğru gidildikçe teknoloji merakında ve nedenlerinde bir değişim olup olmadığını ortaya çıkarmak, iii) elde edilen bulgulardan yola çıkarak teknoloji merakını sınıflandırmak ve iv) gerek eğitimde teknoloji entegrasyonuna gerekse teknoloji eğitimine yönelik önerilerde bulunmaktır.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırma stratejisi olarak ise durum çalışması dikkate alınmıştır. Yin (2003, s.1) tarafından ifade edildiği üzere durum çalışmaları "Nasıl" ya da "Neden" soruları ortaya atıldığında ve bazı gerçek hayat bağlamı içinde çağdaş bir olgu üzerine odaklanıldığında tercih edilen bir stratejidir. Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını ilkokul 4. Sınıf (N=50), ortaokul 6. Sınıf (N=50) ve 8. Sınıf (N=50), lise 10. Sınıf (N=50) ve üniversite eğitim fakültesi fen ve sosyal bilimler eğitiminden 1. Sınıf (N=100) ve 4. Sınıf (N=100) seviyesinden öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme başvurulmuştur. Buna göre her eğitim kademesinden katılımcılar seçilirken fiziksel imkânı ve akademik seviyesi iyi ve kötü olan okullar dikkate alınmıştır. Bu çerçevede katılımcılar gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmişlerdir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan matbu görüş formu kullanılmıştır. Katılımcılara bu formda teknoloji ile ilgili en çok neyi merak ettikleri sorulmuş ve nedenini açıklamaları istenmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından bir araya gelerek içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Böylece görüş ayrılığı olan yerlerde tartışılarak görüş birliğine varılmıştır. Veriler sınıf seviyelerinde ayrı ayrı gruplandırılmıştır. Böylece ilkokuldan üniversiteye doğru gidildikçe teknoloji merakında ve nedenlerinde bir değişim olup olmadığı görülmeye çalışılmıştır.

Bulgular tüm katılımcılar açısından değerlendirildiğinde teknoloji merakına yönelik oldukça farklı türde merakın (ör; teknik merak, sıra dışı merak, duygusal merak, sempatik merak, empatik merak, tarihsel merak vb.) ortaya çıktığı görülmektedir. Özellikle bazı merak türlerinin (teknik merak, sıra dışı merak, duygusal merak vb.) katılımcılar arasında ortak olması da oldukça dikkati çekmektedir. Bu bulgu eğitim seviyesi yükselse de bazı merak türlerinin değişmediğini açıkça göstermektedir. Elde edilen önemli bir sonuç ise hangi seviyeden olursa olsun katılımcıların meraklarından ve nedenlerinden anlaşıldığı üzere zihinlerinde algılamakta ve anlamlandırmakta zorluk çektiği durumların merak uyandırdığıdır. Aynı zamanda bulgular, merak türlerinin dikkate alındığında öğrencilerin yetiştirilmesinde önemli bir faktör olarak kullanılabileceğini de göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular tüm katılımcılar açısından değerlendirildiğinde teknoloji merakına yönelik oldukça farklı türde merakın (ör; teknik merak, sıra dışı merak, duygusal merak, sempatik merak, empatik merak, tarihsel merak vb.) ortaya çıktığı görülmektedir. Özellikle bazı merak türlerinin (teknik merak, sıra dışı merak, duygusal merak vb.) katılımcılar arasında ortak olması da oldukça dikkati çekmektedir. Bu bulgu eğitim seviyesi yükselse de bazı merak türlerinin değişmediğini açıkça göstermektedir. Elde edilen önemli bir sonuç ise hangi seviyeden olursa olsun katılımcıların meraklarından ve nedenlerinden anlaşıldığı üzere zihinlerinde algılamakta ve anlamlandırmakta zorluk çektiği durumların merak uyandırdığıdır. Aynı zamanda bulgular,

merak türlerinin dikkate alındığında öğrencilerin yetiştirilmesinde önemli bir faktör olarak kullanılabileceğini de göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Teknoloji merakı, teknoloji eğitimi, öğrenci, öğretmen adayı

Kaynakça

Altun, A. (2016). Tarih Merakına Yönelik Bir İnceleme: Fen-Edebiyat Fakültesi (AİBÜ) Tarih Bölümü Öğrencilerinin Tarihe Dair Merakları. Turkish History Education Journal, Fall 2016: 5(2), ss. 390-436.

Egan, K. (2010). Eğitimli zihin: bilişsel araçlar anlama süreçlerimizi nasıl şekillendirir? (Çev. Filiz Keser) Ankara: Pegem Akademi.

Eren, A. (2009). Examining the relationship between epistemic curiosity and achievement goals. Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 36, s. 129-144.

Eren, A. (2011). Prospective teachers' General Epistemic Curiosity and Domain-Specific Epistemic Curiosity: The Mediating Role of Perceived Instrumentality, In R. M. Teixeira (Ed.), *Higher Education in a State of Crisis* (pp. 163-183). New York, NY: Nova Science Publishers.

Jirout, J. and Klahr, D. (2011). Children's scientific curiosity: In search of an operational definition of an elusive concept. Developmental Review, 32, 125-160.

Kashdan T.B. & Silvia P.J. (2009). Curiosity and Interest: The Benefits of Thriving on Novelty and Challenge. In: Handbook of Positive Psychology 2nd Edition. Snyder C.R., Lopez S.J.(Ed.). Oxford University Press, New York. (s. 367-375).

Kölbl, C.,and Straub, J. (2001). Historical consciousness in youth: Theoretical and exemplary empirical analysis. Forum: Qualitative Social Research, 2(3), unpaginated. Retrieved from http://www.qualitative-research.net/fqstexte/2003-2001/2003-2001koelblstraub-e.htm

Kreitler, S., Zigler, E., and Kreitler, H. (1975). The nature of curiosity in children. Journal of School Psychology, 13(3), 185–200.

Kurtbaş, İ. (2011). Merak(ın) Sosyolojisi. Sosyoloji Araştırmaları Dergisi. Cilt: 14 Sayı: 2 - Güz 2011, s. 17-58. http://www.sosyolojidernegi.org.tr/dergi/pdf/sos_aras_der_2011_2_kurtbas_ihsan.pdf

Leslie, I. (2015). Merak (Çev. Can Evren Topakbaş). İstanbul: NTV Yayınları.

Litman, J.A. & Spielberger, C. D. (2003). Measuring Epistemic Curiosity and Its Diversive and Specific Components. Journal of Personality Assessment, 80(1), 75–86. http://drjlitman.net/wp-content/uploads/2013/11/Litman-Spielberger-2003.pdf

Litman, J. A. (2010). Relationships between measures of I- and D-type curiosity, ambiguity tolerance, and need for closure: An initial test of the wanting-liking model of information seeking. Personality and Individual Differences, 48, 397–402.

Maw, W. H. & Maw, E. W. (1961). Information recognition by children with high and low curiosity. Educational Research Bulletin, 40(8), 197-201, 223-224.

Reio, T. G. (2008). Curiosity and primary source materials: making history come alive. In D. M. Mc Inerney & A. D. Liem (Eds.), Teaching and Learning: International Best Practice (pp. 51- 77). Charlotte: Information Age.

Rowson, J., Young, J., Spencer, N., Lindley, E. & Gecius, E. (2012). The Power of Curiosity. UK: RSA Social Brain Centre. www.thersa.org adresinden 23.02.2016 tarihinde elde edilmiştir.

Serin, G. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen'e Karşı Meraklarının İncelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7/13, s. 237-252.

(16574) Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Yönelik Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi

OKTAY KIZKAPAN
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ ÜNİVERSİTESİ

OKTAY BEKTAŞ
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimde bazı durumlarda en iyi öğretim yöntemleri dahi istenilen sonuçları vermekte yetersiz kalabilmektedir. Bu durumun başlıca nedeni öğretim yöntemlerinin haricinde öğrencilerin öğrenmelerinde farklı duyuşsal faktörlerinde etkili olmasıdır. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu faktörleri öğretim yöntemlerinin içine dâhil etmesi öğrencilerin anlamlı öğrenmesi adına çok önemli görülmektedir. Örneğin, yapılan araştırmalar uygulanan öğretim yönteminin başarılı olmasında etkili olan önemli bir faktör olarak öğrencilerin epistemolojik inançlarını işaret etmektedirler (Hammer, 1994; Hogan, 1999; Rosenberg, Hammer ve Phelan, 2006; Sandoval, 2005; Tsai, 1998).

Epistemolojik inançlarla ilgili insanların bilgiyi ve öğrenmeyi nasıl algıladıklarını araştırma konusu olarak ele alan çalışmalar Perry (1968) ile başlamış ve devam etmiştir (Rosenberg, Hammer ve Phelan, 2006). Bu süreç içerisinde fen bilimleri öğretiminde de epistemolojik inançların belirlenmesi önemli bir hale gelmiştir. Öğrencilerin fene yönelik epistemolojik inançları; onların bir aktivite ya da verilen bir göreve yönelik yaklaşımlarını, bilgilerini, çalışma yöntemlerini ve muhakeme yeteneklerini etkilemektedir (Hammer ve Elby, 2002; Hogan, 1999; Rosenberg, Hammer ve Phelan, 2006). Ayrıca öğrencilerin bilginin nasıl elde edileceğini öğrenmeleri onların yaşantılarında feni daha anlamlı kullanmalarına yol açacaktır. Onların problem çözme ve eleştirel düşünme becerisi artacak, yaratıcılıkları gelişecektir. Bu nedenle fen eğitiminde öğrencilerin epistemolojik inançları öğrenme ve öğretme sürecine öğretmenler tarafından dâhil edilmelidir. Bu dâhil edilme işleminin ilk basamağı da onların bu inanışlarının belirlenmesiyle olur.

Alan yazındaki bir çok araştırma (Leach, Millar, Ryder, ve Sere, 2000; Lising ve Elby, 2005; Louca, Elby, Hammer, ve Kagey, 2004; Rosenberg, Hammer ve Phelan, 2006; Roth ve Roychoudhury, 1994; Sandoval ve Morrison, 2003; Songer ve Linn, 1991), Shommer'in (1990) çalışmasını temel alarak, epistemolojik inançların bazı boyutlardan oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bu boyutlar; bilginin kaynağı, basit bilgi, kesin bilgi, öğrenmenin kontrolü ve öğrenmenin hızı, bilginin gerekçelendirilmesi ve bilginin geliştirilmesi olarak literatürde yer almaktadır. Öğrenciler bu boyutların tamamında acemi veya tamamında gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olabileceği gibi, bazı boyutlar açısından gelişmiş, bazı boyutlar açısından ise acemi inançlara sahip olabilirler. Bu sebeple, öğrencilerin bilginin nasıl elde edildiğine dair inançlarının bir başka ifadeyle epistemolojik temellerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu geliştirme süreci fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerinin epistemolojik inanışlarını artıracak öğretim yöntemlerini ders içinde kullanmalarıyla gerçekleşir. Buradan hareketle, öncelikli olarak ortaokul öğrencilerinin hangi boyutlarda eksikliklerinin olduğu tespit edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışma kapsamında öğrencilerin akademik başarılarına ve kavramsal öğrenmelerine etki eden bir faktör olarak "Kayseri ili Kocasinan ilçesinde eğitim görmekte olan yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik epistemolojik inançları ne düzeydedir?" sorusuna cevap verilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nicel araştırma yönteminin bir deseni olan tarama deseni kullanılmıştır. Tarama bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Taramada araştırmacılar, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok örneklemdeki bireylere göre nasıl dağıldığıyla ilgilenirler (Fraenkel ve Wallen, 1996). Çalışmaya birinci araştırmacının doktora tezi pilot çalışması kapsamında 700 öğrenci rastgele örneklem yöntemi kullanılarak dâhil edilmiştir. Bu nedenle 284 yedinci ve 416 sekizinci sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Ancak ölçek maddelerini eksik cevaplayan öğrenciler çalışmadan çıkarıldığı için analizler 672 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Çalışmada epistemolojik inançların dört boyutuna (Kesin Bilgi, Bilginin Gerekçelendirilmesi, Öğrenme Yeteneğinin Doğuştan Olup Olmaması ve Bilginin Gelişimi) ait 29 maddeden oluşan ve beşli likert tipinde olan bir ölçek kullanılmıştır. Uygulama Kayseri'nin Kocasinan ilçesindeki dört ortaokulda uygulanmıştır. Ölçek, Shommer (1990), Conley, Pintrich, Vekiri ve Harrison (2004) ve Schraw, Bendixen ve Dunkle (2002) çalışmalarındaki maddelerden oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .747 olarak hesaplanmıştır. Yapı geçerliğini sağlamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçekteki maddelerin dört faktör altında toplandığı görülmüştür. Ayıca kapsam geçerliği sağlamak için ölçek alanyazın taraması yapılarak ve uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Araştırma verileri SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 145, en düşük puan 29'dur. Ölçeğin tamamından 29 ile 58 puan arasında alan öğrencilerin acemi (Naive), 58 ile116 arasında alanların geçişli (Transitional), 116 ile 145 arasında puan alanlarında gelişmiş (Sophisticated) epistemolojik inançlara sahip oldukları düşünülmüştür. Soru sayısı dikkate alınarak boyutlar için de benzer puanlama yapılarak her üç seviyedeki öğrenciler tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin akademik başarılarına ve kavramsal öğrenmelerine etki eden bir faktör olarak Kayseri ili Kocasinan ilçesinde eğitim görmekte olan yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik epistemolojik inançlarının ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nicel araştırma yönteminin bir deseni olan tarama (Survey) kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören 700 ortaokul öğrencidir. Katılımcıların 284'ü yedinci sınıf, 416'sı sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmada ölçek maddelerini eksik cevaplayan öğrenciler çalışmadan çıkarılarak analizler 672 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Çalışmada öğrencilerin epistemolojik inançlarını ortaya çıkarmak için veri toplama aracı olarak epistemolojik inanç ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi SPSS paket program kullanılarak yürütülmüş, araştırmanın sonucunda kesin bilgi boyutunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun geçişli epistemolojik inançlara sahip olduğu, 672 öğrencinin sadece 18 tanesinin ise bu boyuta göre acemi epistemolojik inançlara sahip olduğu görülmüştür. Bilginin gerekçelendirilmesi boyutunda ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun gelişmiş inançlara sahip olduğu görülmektedir. Yine sadece 18 öğrenci acemi inançlara sahiptir. Öğrenme yeteneği doğuştandır boyutunda ise öğrencilerin geçişli epistemolojik inanç puan aralığında yığıldığı görülmektedir. Bilginin gelişimi boyutunda ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun geçişli (370 kişi) ve gelişmiş (272 kişi) inançlara sahip olduğu görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin epistemolojik inançları değerlendirildiğinde sadece 4 öğrencinin acemi, 181 öğrencinin gelişmiş ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun (487) da geçişli inançlara sahip olduğu görülmüştür. Sonuç olarak örneklemdeki öğrencilerin epistemolojik inançlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin derslerinde öğrencilerin epistemolojik inançlarının farkında olarak ders planlarını düzenlemeleri önerilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, "kesin bilgi" boyutunda 18 öğrencinin acemi, 203 öğrencinin gelişmiş, 451 öğrencinin geçişli epistemolojik inançlara sahip olduğu görülmüştür. "Bilginin gerekçelendirilmesi" boyutunda ise 18 öğrenci acemi inançlara sahipken, 277 öğrenci geçişli, 377 öğrenci ise gelişmiş epistemolojik inançlara sahiptir. "Öğrenme yeteneğinin doğuştan olup olmaması" boyutunda ise 416 öğrenci geçişli epistemolojik inançlara sahiptir. Bu boyutta 45 öğrenci acemi, 211 öğrenci ise gelişmiş epistemolojik inançlara sahiptir. "Bilginin gelişimi" boyutunda ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun geçişli (370 kişi) ve gelişmiş (272 kişi) inançlara sahip olduğu görülmektedir. Bu boyutta 30 öğrenci ise acemi epistemolojik inançlara sahiptir. Genel olarak öğrencilerin epistemolojik inançları değerlendirildiğinde sadece dört (4) öğrencinin acemi, 181 öğrencinin gelişmiş ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun da (487) geçişli inançlara sahip olduğu görülmüştür. Sonuç olarak örneklemdeki öğrencilerin epistemolojik inançlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Epistemolojik inançların akademik başarı üzerinde etkisi olan bir faktör olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin derslerinde öğrencilerin epistemolojik inançlarının farkında olarak ders planlarını düzenlemeleri önerilmektedir

Anahtar Kelimeler : Fen Bilimleri, Fen Eğitimi, Tarama Deseni, Epistemolojik İnanç

Kaynakça

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

Fraenkel, J. K, and Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education* third edition). New York: McGraw-Hill, Inc.

Hammer, D. M. (1994). Epistemological beliefs in introductory physics. *Cognition and Instruction, 12*(2), 151-183.

Hogan, K. (1999). Relating students' personal frameworks for science learning to their cognition in collaborative contexts. *Science Education, 83*(1), 1-32.

Leach, J., Millar, R., Ryder, J., & Ser´ e, M.-G. (2000). Epistemological understanding in science ´ learning: The consistency of representations across contexts. *Learning and Instruction, 10*, 497– 527.

Lising, L., & Elby, A. (2005). The impact of epistemology on learning: A case study from introductory physics. *American Journal of Physics, 73*(4), 372–382

Louca, L., Elby, A., Hammer, D., & Kagey, T. (2004). Epistemological resources: Applying a new epistemological framework to science instruction. *Educational Psychologist, 39*, 57–68

Perry,W. G. (1968). *Perry, W. G. (1968). Patterns of Development in Thought and Values of Students in a Liberal Arts College a Validation of a Scheme, Health Education.* Harvard University, Cambridge

Rosenberg, S. A., Hammer, D., and Phelan, J. (2006). Multiple epistemological coherences in an eighth-grade discussion of the rock cycle. *Journal of the Learning Sciences, 15*(2), 261- 292.

Roth,W. M. and Roychoudhury, A. (1994). Physics students' epistemologies and views about knowingand learning. *Journal of Research in Science Teaching, 31,* 5–30.

Sandoval, W. A. (2003). Conceptual and epistemic aspects of students' scientific explanations. *TheJournal of the Learning Sciences, 12,* 5–51.

Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002). Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261-275). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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

Songer, N. B. and Linn, M. C. (1991). How do students' views of science influence knowledge integration?*Journal of Research in Science Teaching, 28,* 761–784.

Tsai, C. C. (1998). An analysis of scientific epistemological beliefs and learning orientations of Taiwanese eighth graders. *Science Education, 82,* 473–489.

(16620) Dezavantajlı Okullarda Fen Bilimleri Kazanımlarına Yönelik Ekonomik Materyallerle STEM Uygulamaları: Gaziantep İli Örneği

SÜLEYMAN KALE

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Ülkemizde Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik kelimelerinin kısaltmaları yapılarak FeTeMM biçiminde adlandırılan STEM eğitimi öğrencilerin problemlere disiplinler arası bakış açısıyla bakmasını, bütüncül bir eğitim yaklaşımıyla bilgi ve beceri kazanmasını hedefler (Şahin, Ayar, & Adıgüzel, 2014). STEM eğitimi disiplinleri bir araya getirerek kaliteli öğrenme, var olan bilgiyi günlük hayatta kullanma, yaşam becerilerini artırma, üst düzey ve eleştirel düşünmeyi kapsayan bir eğitim olarak düşünülmektedir (Yıldırım ve Altun, 2015).

Bilim ve teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi bireysel farklılıkların ön plana çıkması ve beraberinde yaratıcılık, eleştirel ve analitik düşünme, problem çözme, işbirlikçi çalışmalar şeklinde sıralanan 21. yüzyıl becerilerine sahip olunmasını gerektirmektedir. Son yıllarda önemli bir çalışma alanı olan STEM öğretim sistemiyle bu beceriler, disiplinler arası ve uygulamaya yönelik yaklaşımı içeren STEM gibi dört önemli alanın birbirleriyle bütünleşmesini sağlayarak gerçekleştirilebilir. STEM eğitimi, öğrencilerin kendilerine güvenme, problem çözme, yaşam deneyimi kazanma, yenilikçi, uzamsal beceri ve mucit olma, eleştirel düşünme gibi birçok özelliğin gelişmesini sağlamaktadır (Baenninger ve Newcombe, 1989; Morrison, 2006; Wai, Lubinski ve Benbow, 2010). STEM yaklaşımının temelini oluşturan fen, teknoloji, matematik ve mühendislik disiplinlerinin ayrı ayrı öğretiminin yerine, STEM uygulamaları bu disiplinlerin birleştirilip birbirleri ile bağlantılarını sağlayarak öğretimi gerçekleştirmeyi hedeflemektedir.

Bu hedeflere ulaşmada okullarımızdaki STEM çalışmalarını incelediğimizde uygulamaların yapıldığı materyallerin her kademedeki okul için ekonomik bir tablo oluşturmadığı görülmektedir. Özellikle özel okullarda yapılan çalışmalar pahalı setler üzerinden sürdürülmektedir. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu Madde 8 "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır" ilkesinden hareketle özellikle dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda uygulanması amacıyla Ekonomik STEM Uygulamaları geliştirilmiştir. Bu uygulamalar okulların laboratuvarlarında yer alan veya evimizde kullandığımız ya da kullanmadığımız malzemelerle yapılabilecek düşük bütçeli etkinliklerden oluşmaktadır. Bu malzemelerden yapılan etkinliklerle dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarımızın STEM kavramı ve kuramından faydalanmaları planlanmaktadır.

Son yıllarda yapılan çalışmalar, öğrencinin sosyo-ekonomik alt yapısı ve okuldaki başarısı arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymaktadır (Bartley, 2006; Gary, 1999; Hanushek, 2010; Hanushek ve Woessmann, 2010; Lacour ve Tissington, 2011; Maughan,1988; McCoy, 2005; OECD, 2011; UNESCO, 2006). PISA'da düşük performans gösteren öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dezavantajlı sosyo-ekonomik altyapıdan gelmektedirler. Diğer taraftan, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okulda başarılı olabileceği, PISA raporları tarafından da desteklenmektedir (OECD, 2011, s. 11-14). Bu da başarı için sosyoekonomik bariyerlerin üstesinden gelmenin mümkün olabileceğini göstermektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada yarı-deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Türk Milli Eğitim Sisteminde öğrencilerin sınıfları belirgindir ve değiştirilemez bu yüzden örneklemin rastgele seçilmesi mümkün olmaz. Bu durumlarda deneysel yöntem yerine yarı deneysel yöntem uygulanır (Küçük & Çepni, 2004). Öğrenciler iki ayrı sınıfta aynı öğretmenle öğrenim görmüşlerdir. Sınıflardan biri rastgele uygulama diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini Gaziantep ilinin merkez ilçelerinden birinde bulunan bir ortaokulunda iki sınıfta öğrenim gören toplam 50 sekizinci sınıf öğrencisi (uygulama grubu: 27 öğrenci, kontrol grubu: 23 öğrenci) oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördüğü okul şehir merkezine bağlı bulunmakla beraber Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği Birinci hizmet bölgesi beşinci hizmet alanındaki eğitim kurumları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin tamamına yakını, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelmekle beraber, zorunlu ilköğretim döneminden sonra eğitime devam etmeyen ve okul dışında ailelerine yardım etmek amacı ile çalışan öğrencilerdir.

Çalışmada öğrencilerin fen ve teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemek için Keçeci ve Kırbağ Zengin (2015: 167) tarafından geliştirilen "Fen Bilimleri Tutum Ölçeği (FBTÖ)" kullanılmıştır. Yapılan güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin Croanbach Alfagüvenirlik katsayısı .900 olarak hesaplanmıştır.

Ekonomik Materyallerle hazırlana STEM uygulamalarına başlamadan önce her iki gruba da ön-test yapılmıştır. Deney grubu Ön test puanı ortalaması (X=102.8) ve kontrol grubunun Ön test ortalaması (X=100.6) bulunmuştur. 3 ay süren Ekonomik

Materyallerle STEM uygulamaları sonucunda toplamda 11 etkinlik uygulaması deney grubuyla yapılırken kontrol grubuyla standart yapılandırmacı yaklaşıma yakın ders işlenmeye devam edilmiştir. 3 ay sonra gruplara yapılan son testlerde ise deney grubunun son test ortalaması (X=105.92), kontrol grubunun son test ortalaması (X=101,44) olarak belirlenmiştir. Deney grubunun farkı (Xfark=3.12), kontrol grubunun farkı ise (Xfark=0.84) dir.

Bilim ve teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi bireysel farklılıkların ön plana çıkması ve beraberinde yaratıcılık, eleştirel ve analitik düşünme, problem çözme, işbirlikçi çalışmalar şeklinde sıralanan 21. yüzyıl becerilerine sahip olunmasını gerektirmektedir. Son yıllarda önemli bir çalışma alanı olan STEM öğretim sistemiyle bu beceriler, disiplinler arası ve uygulamaya yönelik yaklaşımı içeren STEM gibi dört önemli alanın birbirleriyle bütünleşmesini sağlayarak gerçekleştirilebilir. STEM eğitimi, öğrencilerin kendilerine güvenme, problem çözme, yaşam deneyimi kazanma, yenilikçi, uzamsal beceri ve mucit olma, eleştirel düşünme gibi birçok özelliğin gelişmesini sağlamaktadır (Baenninger ve Newcombe, 1989; Morrison, 2006; Wai, Lubinski ve Benbow, 2010). STEM yaklaşımının temelini oluşturan fen, teknoloji, matematik ve mühendislik disiplinlerinin ayrı ayrı öğretiminin yerine, STEM uygulamaları bu disiplinlerin birleştirilip birbirleri ile bağlantılarını sağlayarak öğretimi gerçekleştirmeyi hedeflemektedir.

Bu çalışmada yarı-deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Öğrenciler iki ayrı sınıfta aynı öğretmenle öğrenim görmüşlerdir. Sınıflardan biri rastgele uygulama diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin fen ve teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemek için Keçeci ve Kırbağ Zengin (2015: 167) tarafından geliştirilen "Fen Bilimleri Tutum Ölçeği (FBTÖ)" kullanılmıştır. Yapılan güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin Croanbach Alfagüvenirlik katsayısı .900 olarak hesaplanmıştır.

Uygulanan bu çalışma ile Fen Bilimleri dersine olan tutumu olumlu yönde değiştirmek ve öğrencilerin akademik başarıları arttırılmak amaçlanmıştır. Fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarılarının arttırılması, öğrencilerin lise ve üniversite eğitim dönemlerinde fizik, kimya ve biyoloji gibi fen dersinin alt alan derslerine karşı ön yargılarından kurtulmaları sağlanarak ekonomik, atık ve standart okul laboratuvar malzemeleriyle Fen (pozitif) bilimlere ilgilerini olumlu yönde değiştirmektir. Yapılan bu uygulamanın bölgesel faaliyetler düzeyinden ulusal çapta uygulanan faaliyetlere dönüşmesi ve dezavantajlı okullarda uygulanarak daha çok öğrencinin faydalanmasıyla nitelikli bireylerin topluma kazandırılması amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulanan bu çalışma ile Fen Bilimleri dersine olan tutumu olumlu yönde değiştirmek ve öğrencilerin akademik başarıları arttırılmak amaçlanmıştır. Fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarılarının arttırılması, öğrencilerin lise ve üniversite eğitim dönemlerinde fizik, kimya ve biyoloji gibi fen dersinin alt alan derslerine karşı ön yargılarından kurtulmaları sağlanarak ekonomik, atık ve standart okul laboratuvar malzemeleriyle Fen (pozitif) bilimlere ilgilerini olumlu yönde değiştirmektir. Yapılan bu uygulamanın bölgesel faaliyetler düzeyinden ulusal çapta uygulanan faaliyetlere dönüşmesi ve dezavantajlı okullarda uygulanarak daha çok öğrencinin faydalanmasıyla nitelikli bireylerin topluma kazandırılması amaçlanmıştır.

Okullarda pozitif bilime olan ön yargı, tutumları ve öğrenci algıları nedeniyle fen bilimleri derslerinin sevilmemesi ve akademik başarının düşmesi ülke genelindeki en büyük problemlerden biridir. Bu durumu 2017 YGS verileri incelendiğinde de karşımıza çıkmaktadır. 4 alanda en düşük ortalamaya sahip alan Fen bilimleridir. Öğrencilerin bu projeyle Fen Bilimleri dersine olan tutum ve akademik başarılarını olumlu yönde değiştirmesi planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler : STEM, Ekonomik Materyallerle STEM, Fen Bilimleri, Fen Bilimleri Tutumu, Dezavantajlı Okullar

Kaynakça

Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM Eğitim ve Mühendislik Uygulamalarının Fen Bilgisi Laboratuar Dersindeki Etkilerinin İncelenmesi. El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi, 2(2), 28-40.

Baenninger, M. ve Newcombe, N. (1989). The role of experience in spatial test performance: A meta-analysis. Sex Roles, 20(6), 327-344.

Morrison, J. (2006). TIES STEM education monograph series, attributes of STEM education. Baltimore, MD: TIES.

Wai, J., Lubinski, D. ve Benbow, C.P. (2010). Accomplishment in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) and its relation to STEM Educational Dose: a 25-year longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 102(4), 860-871.

Bartley, M. (ed.) (2006). Capability and resilience: beating the odds. ESRC Human Capability and Resilience. Research Network London, UCL Department of Epidemiology and Public Health.

Hanushek, E. A. (2010). Education production functions: Developed country evidence. International Encyclopedia of Education, 401-411.Amsterdam: Elsevier.

Lacour, M., & Tissington, L. D. (2011). The effects of poverty on academic achievement. Educational Research and Reviews, 6(7), 522-527. (ISSN 1990-3839).

OECD, (2011). Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school.

UNESCO, (2006). EFA global monitoring report 2007: Strong foundations –early childhood care and education. Paris: UNESCO.

Küçük, M. ve Çepni, S. (2004). Measurement and Assessment for Science Education in The Turkish Educational Context: Problems and Reflections. Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 5, 3, 1.

Keçeci, G. ve Kırbağ Zengin, F. (2015). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Fen ve Teknoloji Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES), 2/2, 143-168.

(16807) Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalıkları ve Duyarlılıkları

ÖZGE ÇİÇEK
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

YAKUP DOĞAN
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsanların ekonomik ve teknolojik gelişmelere ayak uydurma sürecinde doğal kaynakları daha çok kullanması doğal çevre üzerinde asit yağmurları, küresel ısınma, ozon tabakasının delinmesi gibi birbirinden farklı çevre sorununa yol açmıştır (Kahyaoğlu & Özgen, 2012). Çevre sorunlarının azaltılabilmesi için bireylerin bilgi seviyesinin artırılması, çevre sorunları hakkında bilinçlendirilmesi ve çözüm üreten konuma getirilmeleri gerekmektedir (Yıldırım, Bacanak & Özsoy, 2012). Çevreyle ilgili bilgi, ekolojik davranış üretmede önemlidir çünkü bir birey ne tür eylemlerde bulunacağını bilmelidir. Bu nedenle çevre bilgisi, ekolojik davranışı gerçekleştirmek için entelektüel bir ön şarttır (Frick, Kaiser & Wilson, 2004; Otto & Kaiser, 2014). Çevre kirliliğinin azaltılması, çevre sorunlarına çözüm aranması noktasında tüm vatandaşlar sorumlu olmakla beraber bu sorumluluğun geliştirilmesinde, çevre sorunlarıyla başa çıkmak için bireylerin davranışlarını ve tutumlarını değiştirmede eğitimin rolü önemlidir (Çabuk & Karacaoğlu, 2003; Gülay & Önder, 2011).

Çevre sorunlarının birey tarafından risk olarak algılanması ve tehdit olarak görülmesi, çevreye yararlı davranışları motive etmesi açısından oldukça önemlidir (Erten, 2004). Araştırmacılar çevre bilincine sahip olmak ve olumlu çevresel uygulamalar yapmak suretiyle çevresel sürdürülebilirlik sağlanabileceğine inanmaktadırlar (Cruz & Tantengco, 2017). Çevrenin mevcut durumunun farkında olmak sürdürülebilirliği sağlamamıza yardımcı olabilir ancak aynı zamanda eylem ve düşünceye sahip olmak da gereklidir (Freire, 1972 akt. Cruz & Tantengco, 2017). *Çevresel farkındalık* kavramı geniş bir anlam ifade etmektedir. Bu kavram; sadece çevre ile ilgili bilgiyi değil, aynı zamanda tutumlar, değerler ve çevre ile ilgili sorunu çözmek için gerekli becerileri de beraberinde getirir ve aynı zamanda sorumluluk sahibi vatandaşlık davranışını sürdürme kabiliyetine yol açan önemli bir adım olarak da ifade edilebilir (Ajzen, 1991; Sengupta, Das, & Maji, 2000).

Çevreye yönelik duyarlılık, çevre sorunlarına karşı olumlu girişimlerde bulunmaya istekli olma biçiminde ifade edilebilir (Çalışkan, 2002). Çevre sorunlarının gittikçe artmasına bağlı olarak bireylerin bu sorunları ciddi bir şekilde ele alıp çevresel farkındalık oluşturmaları ve bu doğrultuda çevreyi korumaya ilişkin davranışlar geliştirmeleri *çevresel duyarlılık* olarak ifade edilmektedir (Özbebek-Tunç, Akdemir-Ömür & Düren, 2012). Bu bağlamda bireylerde çevre duyarlılığının geliştirilmesi ancak bilinç düzeylerinin arttırılmasıyla mümkün olabilir. Bilinç düzeyinin arttırılması da her eğitim öğretim kademesi düzeyine uygun olarak verilecek olan çevre eğitimi ile mümkün olabilir (Çelikkıran 1997; Kapyla & Wahlstrom, 2000). Sürdürülebilir bir çevre için bireylerin çevresel duyarlılıklarının artırılması, çevreyi korumaya ilişkin davranışların geliştirilmesi ve çevre eğitimine ilişkin bilinçlenmeleri gerekmektedir (Acar, 2017). Özellikle gençlerin çevre eğitimi konusundaki gelişimleri doğal çevrede mevcut olan biyolojik zenginliğin aktarılabilmesi bakımından son derece önemlidir (Özbebek-Tunç, Akdemir-Ömür & Düren, 2012). Sanayi devriminden itibaren artarak devam eden çevre sorunları küresel bir nitelik kazanmıştır. Artık her kıta, her ülke, her birey çevre sorunlarından kaynaklanan olumsuzluklardan giderek daha çok etkilenmektedir. Bu olumsuz ivmenin öncelikle durdurulması daha sonra da geriye döndürülmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir. Çevreyi olumsuz etkileyen durumların ortadan kaldırılması için insanların bu konuda nitelikli bir eğitim görmesi şarttır. Çevre eğitiminin ilk basamakları aileden başlar daha sonra okulda devam eder. Okullarda verilen çevre eğitiminin daha etkili olabilmesi için dersi veren öğretmenlerin bu konuda yeterli duyarlılığa sahip olması gerekmektedir. Bu sebeple bu araştırmanın amacı mezun olduktan sonra çevre eğitimi ile ilgili öğrencileri üzerinde etkili olacak olan fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve duyarlılıklarının ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma desen modelinde tasarlanmıştır. Karma desen, nitel ve nicel araştırma tekniklerinin, yöntemlerinin ve yaklaşımlarının harmanlanarak veya birleştirilerek kullanılmasını içermektedir (Johnson & Christensen, 2004).

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kilis 7 Aralık Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören 153 fen bilimleri öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve duyarlılıklarının ne düzeyde olduğunu tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Formun hazırlanma aşamasında kapsam ve görünüş geçerliği için uzmanlık alanları çevre eğitimi, biyoloji eğitimi ve fen eğitimi olan üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Form hazırlandıktan sonra dil, anlatım ve görünüş bakımından açık ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek

için çalışma grubuna dâhil olmayan on fen bilimleri öğretmen adayına ön uygulama yapılmıştır. Alan uzmanları ve öğretmen adaylarından gelen geri bildirimler sonucu gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılarak anket formuna son hali verilmiştir. Formda, öğretmen adaylarının önemli gördükleri çevre sorunlarını ve sebeplerini ortaya çıkarmayı amaçlayan iki soru ile çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve duyarlılıklarını belirlemeyi amaçlayan on üç tane kapalı uçlu soru bulunmaktadır. Anketin Cronbach's Alpha değeri α=.819 olarak bulunmuştur. Anket formunun fen bilimleri öğretmen adaylarına uygulanma süresi ortalama 15-20 dakika almıştır. Verilerin analizi sürecinde nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, nitel verilerin analizinde ise betimsel analizlerden yararlanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların çevre sorunları arasında Dünya ve Türkiye ölçeğinde en önemli olarak gördükleri çevre sorunu "*hava kirliliği*" iken, en az önemli olarak gördükleri çevre sorunu ise "*atıklar*" sorunudur. Çevre sorunlarının sebepleri arasında önem durumuna göre dünya bazında "*nüfus artışı*"; Türkiye bazında ise "*eğitimsizlik*" ilk sırada belirtilmiştir. Çevre sorunlarının sebepleri arasında "*teknolojik cihazların radyasyonu*" dünya bazında, "*plansız kentleşme*" ise Türkiye bazında en önemsiz sebepler olarak belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu çevre sorunlarını, dünya (f:105) ve Türkiye (f:105) bazında çok ciddi bir problem olarak gördüklerini ve bu problemde insanların rolünün çok fazla olduğunu (f:117) belirtmişlerdir. Katılımcılar, çevre sorunlarının hayatımızı olumsuz yönde etkilemesinden dolayı oldukça endişeli olduklarını (f:103), bu sorunların getirdiği sonuçların çok ciddi olacağını (f:113) belirtmişlerdir. Fen bilimleri öğretmen adayları, Dünyadaki (f:83) ve Türkiye'deki (f:87) çevre sorunlarına karşı olan duyarlılıklarının, çevre sorunları ile ilgili bilgilerinin (f:110), çevre sorunları (f:87) ve sebepleri (f:89) hakkındaki farkındalıklarının orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Çevresel farkındalık, çevresel duyarlılık, çevre sorunları, Fen Bilimleri öğretmen adayları

Kaynakça

Acar, Y. (2017). Ziyaretçilerin çevresel duyarlılık ve küreselleşme karşıtlığı özelliklerinin sakin şehirleri tercih nedenleri ile ilişkisi: Türkiye'deki sakin şehirlerin değerlendirilmesi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 5*(2), 213-236.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179-211.

Cruz, J. P., & Tantengco, N. S. (2017). Students' environmental awareness and practices: Basis for development of advocacy program. *MIMBAR PENDIDIKAN: Jurnal Indonesia untuk Kajian Pendidikan, 2*(1), 43-64.

Çabuk, B. & Karacaoğlu, Ö. C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 36*(1-2), 189-198.

Çalışkan, M. (2002). Yetişkinlerde çevre duyarlılığını etkileyen etmenler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelikkıran, A. (1997). Çevre sorunları ve eğitim. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erten, S. (2004). "Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?" *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66), 1-13.

Frick, J., Kaiser, F. G., & Wilson, M. (2004). Environmental knowledge and conservation behavior: Exploring prevalence and structure in a representative sample. *Personality and Individual differences, 37*(8), 1597-1613.

Gülay, H. & Önder, A. (2011). S*ürdürülebilir gelişim için okulöncesi dönemde çevre eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd Ed.). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.

Kahyaoğlu, M., & Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science, 5*(2), 171-185.

Kapyla, D. & Wahlstrom, J. (2000). Evaluating the effectiveness of residential environmental education program. *The Journal of Environmental Education*, 31(2), 31-37.

Otto, S., & Kaiser, F. G. (2014). Ecological behavior across the lifespan: Why environmentalism increases as people grow older. *Journal of Environmental Psychology, 40*, 331-338.

Özbebek-Tunç, A., Akdemir-Ömür, G., & Düren, A. Z. (2012). Çevresel farkındalık. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 47*, 227-246.

Sengupta, M., Das, J., & Maji, P. K. (2010). Environmental awareness and environment related behaviour of twelfth grade students in Kolkata: Effects of stream and gender. *Anwesa, 5*, 1-8.

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

Yıldırım, C., Bacanak, A., & Özsoy, S. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(1), 121-134.

(16809) Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimi Hakkındaki Görüşleri

YAKUP DOĞAN
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ÖZGE ÇİÇEK
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

En geniş anlamıyla çevre; canlıların içinde yaşadığı, canlı ve cansız unsurlarıyla karşılıklı ilişkiler içinde olduğu, değişik şekillerde etkiledikleri ve etkilendikleri bir ortam olarak tanımlanabilir. Çevre, canlı ve cansız ortamların bütün ilişkilerini içinde barındırması bakımından insan hayatında yadsınamaz bir öneme sahiptir (Doğan, 2017). Sanayinin gelişme hızına bağlı olarak artan ham madde ihtiyacı doğal kaynakların tüketilmesine, insanların doğayı yok etmesine bunun sonucunda da ciddi çevre sorunlarına sebep olmuştur (Seçgin, Yalvaç ve Çetin, 2010).

Çevrenin öneminin anlaşılması, insan ve doğa etkileşiminin sağlıklı bir şekilde kurulması noktasında ise çevre eğitimi devreye girmektedir. Çevre eğitimi insanların biyofiziksel çevre, sosyal çevre ve çevre sorunları hakkında bilgi ve beceri kazanmalarını, tecrübe edinmelerini amaçlayan öğrenme süreci olarak tanımlanabilir (Vaughan, Gack, Solorazano & Ray, 2003). Çevre eğitimi, bireysel ya da grup olarak çevre sorunlarının çözümünde edinilen bu bilgi, beceri ve tecrübelerle çevre bilinci geliştirme sürecidir (Indabawa & Mpofu, 2006). Çevre bilinci, çevre bilgisi, çevreye yönelik tutumlar ve çevreye yararlı davranışları kapsar (Erten, 2005). Çevre eğitiminin bireylerde çevre bilinci oluşturarak, tutumlarındaki değişimlerinin çevre sorunlarına çözümEKMEL yolları arama noktasında davranışa dönüşeceğini ifade eden araştırmalar bulunmaktadır (Hsu, 2004; Erdoğan, Kostova & Marcinkowski, 2009).

Çevre ile ilgili konularda bilinçli ve sorunların çözümündeki sorumlulukları üstlenecek, bu süreçte gereken bilgi, beceri, tutuma sahip bir nesil yetiştirme böylece çevre bilinci geliştirerek çevresel duyarlılıkları artırmak çevre eğitiminin amaçları arasındadır (Moseley, 2000; Hsu, 2004). Çevre sorunlarının insanoğlunu ve dünyayı sürüklediği felaketleri önlemek için insanların çevreye karşı olan tutumlarının, bilgilerinin, davranışlarının değişmesi çevre eğitimi aracılığıyla gerçekleşir (Erten, 2005). Çevre eğitimi bireylere olumlu yönde davranışlar kazandırırken onların çevre sorunlarına yönelik çözüm faaliyetlerinde doğrudan etkin olmalarını da sağlar (Şimşekli, 2004). Ayrıca çevre eğitimi insanları bilgilendirme, bilinçlendirme, uyarma gibi süreçlerin sonunda bireylerde bu yönde davranışlar oluşturmayı (Güler, 2010) ve insanların ekolojik dengedeki rollerini anlamaları üzerinde de etkilidir (Erol ve Gezer, 2006).

Araştırmacılar (Artun ve Bakırcı, 2012; Kahyaoğlu, 2016; Karataş, 2013; Makki, Abd-El-Khalick & Boujaoude, 2003; Oweini & Houri, 2006; Taşkın, 2005; Tuncer, Ertepinar, Tekkaya ve Sungur, 2005; Yücel ve Morgil, 1998) çevrenin zarar görmesini engellemede ve çevre sorunlarının çözülmesinde en önemli faktörün çevre eğitimi olduğunu dile getirmektedir. Bundan dolayı son yıllarda çevre eğitimi daha da önem kazanmaya başlamıştır. Bu bağlamda, bugünün çocuklarının çevresel konular hakkında eğitilmesi gelecek için daha sağlıklı ve yaşanılabilir bir dünya bırakmak adına yapılabilecek en doğru faaliyet olacaktır. Çevre eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesi için en önemli faktör öğretmendir ve bunun için de öğretmenlerin çevre eğitimini etkili bir biçimde verecek şekilde yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Ünal ve Dımışkı, 1999). Bu perspektiften hareketle gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının çevre eğitimi hakkındaki görüşlerinin, yetiştirecekleri bireylerin çevre duyarlılıkları ve farkındalıkları üzerinde etkili olacağı öngörülebilir. Bu durumda, öncelikle öğretmen adaylarının çevre eğitimin hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi gelecek açısından doğru bir planlama yapmak için önem teşkil etmektedir. Bu sebeple bu araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre eğitimine ilişkin görüşlerini derinlemesine ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çevre eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi sayesinde çevre eğitimi ile ilgili derslerin, etkinliklerin, müfredatların daha etkili ve kalıcı izli olarak verilmesi için planlamalar yapılabilir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel bir araştırma olup, fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymak için elde edilen veriler nitel verilerin betimsel analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel araştırma, algı ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınıp değerlendirildiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın çalışma grubunu Kilis 7 Aralık Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören 153 fen bilimleri öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları araştırmacılara hız kazandırması bakımından kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen soru formu kullanılmıştır. Soru formu hazırlanma aşamasında çevre eğitimi alanında uzman olan iki, biyoloji eğitimi alanında uzman olan bir ve fen bilimleri eğitimi alanında uzman olan iki öğretim elemanından

uzman görüşleri alınmıştır. Soru formu dil ve anlatım netliği konusunda karar verebilmek için araştırmanın çalışma grubunda yer almayan beş fen bilimleri öğretmen adayı ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri ve beş fen bilimleri öğretmen adayının belirttikleri görüşler doğrultusunda değişikliklere gidilmiş ve forma son şekli verilmiştir. Öğretmen adaylarından yazılı olarak elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmada kullanılan tekniklerden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Nitel araştırma deseninde betimsel analiz, verilerin daha önce belirlenen temaların göz önünde bulundurularak betimlenmesi ve yorumlanmasına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarından elde edilen veriler analiz edildiğinde, çevre sorunlarının çözümünde (f:53), çevre konusunda bilinçlenmelerine katkı sağlamada (f:49) ve çevre eğitiminin en etkili olduğu (f: 87) grup ya da kurumlar arasında *aile*nin etkisinin ilk sırada yer aldığı görülmüştür. 79 öğretmen adayı çevre eğitiminin okul öncesi dönemde, 53 aday ilkokulda, 4 aday ortaokulda, 1 aday lisede, 1 aday ise yükseköğretimde verilmeye başlanması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarından çevre eğitiminin genel amaçlarından on tanesini sıralamaları istendiğinde, 54 öğretmen adayının "*çevre ile ilgili bilgileri öğrenme*" amacını önem sırasına göre ilk sıraya; 54 öğretmen adayının ise "*doğa ile yakın ilişkiler kurma*" amacını önem sırasına göre son sıraya koydukları görülmüştür. 69 öğretmen adayı çevre eğitiminin "*günlük yaşamla ilişkili olursa*" daha etkili olacağına yönelik görüş belirtmişlerdir. Çevre bilincini kazandırmaya yönelik olarak öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (f: 53) ilerde öğretmen olduğunda derslerinde "*çevre ile ilgili kitap, yazı, televizyon ve radyo programlarının tartışılması*" seçeneğini kullanmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Çevre eğitimi, Fen Bilimleri öğretmen adayları, nitel araştırma

Kaynakça

Artun, H. ve Bakırcı, H. (2012). Ülkelerin çevre eğitimine etki eden faktörlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(2), 365-384.

Doğan, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin çevre kavramına ilişkin sezgisel algıları: Bir metafor analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 721-740.

Erdoğan, M., Kostova, Z. & Marcinkowski, T. (2009). Components of environmental literacy in elementary science education curriculum in Bulgaria and Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 5*(1), 15-26.

Erol, G.H. & Gezer, K. (2006). Prospective of Elementary School Teachers' Attitudes Toward Environment and Environmental Problems. International Journal of Environmental and Science Education, 1(1), 65- 77.

Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(28), 91-100.

Güler, T. (2010). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim, 34*(151).

Hsu, S. J. (2004). The effects of an environmental education program on responsible environmental behavior and associated environmental literacy variables in Taiwanese college students. The Journal of Environmental Education, 35(2), 37–48.

Indabawa, S., & Mpofu, S. (2006). The social context of adult learning in Africa. UK: Pearson.

Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye'de çevre eğitimi üzerine yapılan araştırmalar: Bir içerik analizi çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 50-60.

Karataş, A. (2013). Çevre bilincinin geliştirilmesinde çevre eğitiminin rolü ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Makki, M. H., Abd-El-Khalick, F., & Boujaoude, S. (2003). Lebanese secondary school students' environmental knowledge and attitudes. *Environmental Education Research*, *9*(1), 21-33.

Moseley, C. (2000). Teaching for environmental literacy. *The Clearing House, 74*(1), 23.

Oweini, A., & Houri, A. (2006). Factors affecting environmental knowledge and attitudes among Lebanese college students. *Applied Environmental Education and Communication*, *5*, 95-105.

Seçgin, F., Yalvaç, G., & Çetin, T. (2010). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, *11*(13), 391-398.

Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 83-92.

Taşkın, Ö. (2005). An evaluation of the studies on environmental attitude and knowledge. *Education & Science*, 30(138): 78-85.

Tuncer, G., Ertepinar, H., Tekkaya, C. & Sungur, S. (2005). Environmental attitudes of young people in Turkey: Effects of school type and gender. *Environmental Education Research*, *11* (2): 215-233.

Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H., & Ray, R. (2003). The effect of environmental education on schoolchildren, their parents, and community members: A study of intergenerational and intercommunity learning. *The Journal of Environmental Education, 34*(3), 12-21.

Ünal, S. & Dımışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16-17,* 142-154.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yücel, S. & Morgil, İ. (1998). Yükseköğretimde çevre olgusunun araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14,* 84-91.

(16877) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yerçekimi İle İlgili Algılarının Belirlenmesi

ÜMMÜ GÜLSÜM DURUKAN
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Fen bilimleri dersi öğretim programlarında yer alan temel kavramlardan birisi de yerçekimi kavramıdır. Yerçekimi kavramı ile ilgili fen bilimleri dersi öğretim programlarında yer alan kazanımlar, yerçekimi kavramının ağırlık kavramı ile ilişkilendirilerek kullanımına dayalıdır (MEB, 2013; 2017). Bununla birlikte, yeni fen bilimleri dersi öğretim programında, yerçekimi kavramının kütle çekim kavramı ile de ilişkilendirildiği görülmektedir (MEB, 2017). Literatürdeki yerçekimi kavramına yönelik yapılan çalışmalar; katılımcıların, kavramı tam olarak anlayamadıklarını belirterek, farklı öğrenim seviyelerindeki öğrencilerin yerçekimi hakkında alternatif kavramlara sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır (Demirci, 2003; Gunstone & White, 1981; Graham & Berry, 1993; Gürel & Gürdal, 2002; Kavanagh & Sneider, 2007; Kocakülah & Kenar- Açıl, 2011; Küçük, 2005; Lelliott, 2013; Palmer, 2001; Williamson & Willoughby, 2012). Yapılan çalışmalarda ortaya çıkarılan bu alternatif kavramlardan bazılarına, "Uzayda yerçekimi kuvveti yoktur" (Berg & Brouwer, 1991; Gürel & Gürdal, 2002), "Yerçekimi kuvveti aynı anda sadece bir cisme etki eder" (Demirci, 2003), "Yerçekimi durgun nesnelere etki etmez" (Küçük, 2005; Palmer, 2001), "Yerçekimi kuvveti sadece cisim yere düşerken etki eder" (Gürel & Gürdal, 2002; Küçük, 2005), "Yerçekimi, ağır cisimleri yere çeken kuvvettir" (Ayvacı, Bakırcı & Yıldız, 2012; Galili, 1993) örnek olarak verilebilir. Verilen alternatif kavram örneklerinde de görüldüğü gibi, öğrencilerin yerçekimi kavramını daha çok düşen nesneleri açıklarken kullandıkları tespit edilmiştir (Palmer, 2001). Literatürde yapılan çalışmaların bir bölümünde ise, yerçekimi kavramını ağırlık kavramı ile (Ayvacı, Bakırcı & Yıldız, 2012; Galili, 1993; Galili, Bar & Bosch, 2016) ya da gökcisimlerinin hareketi/şekli ile (Agan & Sneider, 2004; Berg & Brouwer, 1991; Öztürk & Doğanay, 2013; Sharma, Millar, Smith & Sefton, 2004) birlikte ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalardan biri olan, Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız (2012) çalışmasında öğrencilerin yerçekimi ve ağırlık kavramlarını birbiri yerine kullandıklarını belirlenmiştir. Bir başka çalışma da, Öztürk ve Doğanay (2013), öğrencilerin "Dünya'nın düzleştirilmiş top şeklinde olduğu, insanların Dünya'nın yüzeyinde ve yalnızca üst kısımda bulunduğu ve yer çekimi kuvvetinin kuzeyden güneye doğru etki ettiği" şeklinde dünyanın şekli ve yerçekimi arasında ilişki kurduğunu ortaya çıkarmıştır. Literatürde yer alan çalışmaların sonuçları göz önüne alındığında, fen bilgisi öğretmen adaylarının yerçekimi kavramı hakkındaki mevcut algılarını ortaya çıkaracak bir çalışmanın yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının yerçekimi kavramı ile ilgili algılarının belirlenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, durum çalışması yöntemine göre yürütülmüştür. Karmaşık bir durum hakkında bilgi edinebilmek, bu durumu kendi doğal sürecinde bir bütün olarak inceleyebilmek ve kapsamlı bir şekilde anlayabilmek için ne, nasıl ve niçin sorularının yöneltildiği bir yöntem olmasından (Kaleli-Yılmaz, 2016) dolayı, durum çalışmasının bu çalışmanın doğasına uygun olduğu düşünülmüştür. Bu yöntem doğrultusunda, çalışmada öğretmen adaylarının sahip oldukları algıların mevcut durumu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma grubunu; Doğu Karadeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ve 2016-2018 yılları arasında aldıkları genel fizik ve genel fizik laboratuvarı derslerini tamamlamış olan toplam 102 gönüllü üçüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak, 8 sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının bu formu doldurması ortalama 35 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve kavramlar arası ilişkilere ulaşmak temel amaçtır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu doğrultuda, yerçekimi kavramına yönelik katılımcı ifadelerinden kodlar ile temalar oluşturularak frekanslar belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından analiz tamamlandıktan sonra bir fen bilgisi eğitimi uzmanı tarafından veri analizi kontrol edilmiştir. İki araştırmacı arasındaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği formül ile hesaplanmış ve iki araştırmacı arasındaki uyumluluk yüzdesi %82 olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının yerçekimi ile ilgili algılarını daha net ortaya çıkarabilmek için katılımcı ifadelerinden alıntılar sunulmuştur. Öğretmen adayları ÖA1, ÖA2, ÖA3, … ÖA102 şeklinde kodlanmıştır.

Beklenen / Geçici Sonuçlar:

Elde edilen verilerin analizi ile öğretmen adaylarının yerçekimi kavramını çoğunlukla ağırlık kavramını kullanarak açıkladıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının yerçekimi kavramını düşündüklerinde akıllarına ilk gelen kelimelerin

elma ya da Newton olduğu görülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının sahip oldukları alternatif kavramların literatürde farklı öğrenim seviyelerinde yer alan öğrencilerin de sahip oldukları alternatif kavramlarla paralel olduğu görülmektedir. Bu durum, alternatif kavramların değişime dirençli doğası (Gunstone, White & Fensham, 1988) ya da öğretmenlerin sahip oldukları alternatif kavramların varlığı (Küçük, 2005) ile açıklanabilir. Öğrencilerin sahip oldukları alternatif kavramları giderebilmek için kavrama ait farklı bağlamların ve uygulamaların kullanılarak farklı öğretim yaklaşımlarına dayalı öğretim süreçlerinin tasarlanması önerilmektedir. Ayrıca tasarlanan öğretim süreci içerisinde öğrencilerin yerçekimi kavramı ile karıştırdıkları ağırlık kavramı gibi kavramların da yer alması; sürece katılan öğrencilerin kavrama dair daha sağlam bir bilgi yapısı oluşturmasını sağlayabilir. Tasarlanan bu öğretim süreçlerinin uygulanarak, öğrencilerin alternatif kavramlarının giderilmesi üzerindeki etkisinin incelenmesi ve değerlendirilmesi tavsiye edilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Fen bilgisi öğretmen adayı, Yerçekimi, Algı.

Kaynakça

Agan, L., & Sneider, C. (2004). Learning about the Earth's shape and gravity: A guide for teachers and curriculum developers. *Astronomy Education Review*, 2(2), 90-117.

Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H., & Yıldız, M. (2012). Kütle, ağırlık ve yerçekimi kavramlarının farklı öğretim seviyelerindeki öğrencilerin anlama düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 381-397.

Berg, T., & Brouwer, W. (1991). Teacher awareness of student alternate conceptions about rotational motion and gravity. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(1), 3-18.

Demirci, N. (2003). *Bilgisayarla Etkili Öğrenme Stratejileri ve Fizik Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Galili, I. (1993). Weight and gravity: teachers' ambiguity and students' confusion about the concepts. *International Journal of Science Éducation*, 15(2), 149-162.

Galili, I., Bar, V., & Brosh, Y. (2016). Teaching weight-gravity and gravitation in middle school. *Science & Education*, 25(9-10), 977-1010.

Graham, T., & Berry, J. (1993). Students' intuitive understanding of gravity. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 24(3), 473-478.

Gunstone, R. F., & White, R. T. (1981). Understanding of gravity. *Science Education*, 65(3), 291-299.

Gunstone, R., White, R. & Fensham, P. (1988). Developments in style and purpose of research on the learning of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 25, 513-530.

Gürel, Z., & Gürdal, A. (2002). 7-11. Sınıf öğrencilerinin yerçekimi konusundaki kavram yanılgıları. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 42-55.

Kaleli-Yılmaz, G. (2016). *Durum çalışması*, Ed. M.Metin, *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*(3.baskı), s. 261-285, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kavanagh, C., & Sneider, C. (2007). Learning about gravity I. Free fall: A guide for teachers and curriculum developers. *Astronomy Education Review*, 5(2), 21-52.

Kocakülah, M. S., & Kenar-Açıl, Z. (2011). İlköğretim öğrencilerinin gözüyle "Yerçekimi Nerededir?". *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(2), 135-152.

Küçük, M. (2005). Farklı öğrenim seviyelerindeki öğrencilerin ve fen bilgisi öğretmen adaylarının yerçekimi kuvveti hakkında sahip oldukları kavramların incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 2(1), 32-45.

Lelliott, A. (2013). Understanding gravity: The role of a school visit to a science centre. *International Journal of Science Education, Part B*, 4(4), 305-322.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2013). *Fen Bilimleri Dersi (3,4,5,6,7 ve 8.Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2017). *Fen Bilimleri Dersi (İlkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8.Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=143 adresinden 03.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Edition). London: SAGE Publications.

Öztürk, A., & Doğanay, A. (2013). İlköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin dünyanın şekli ve yerçekimi kavramlarına ilişkin anlamaları ve zihinsel modelleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2455-2476.

Palmer, D. (2001). Students' alternative conceptions and scientifically acceptable conceptions about gravity. *International Journal of Science Education*, 23(7), 691-706.

Sharma, M. D., Millar, R. M., Smith, A., & Sefton, I. M. (2004). Students' understandings of gravity in an orbiting space-ship. *Research in Science Education*, 34(3), 267-289.

Williamson, K., & Willoughby, S. (2012). Student understanding of gravity in introductory astronomy. *Astronomy Education Review*, 11(1), 10105.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (*5.baskı*)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(16881) Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Deneyleri Kılavuzunun Hazırlanması: "Madde ve Değişim" Öğrenme Alanı Örneği

SİBEL ER NAS KARADENİZ TEKNİK ÜNİ.
MUAMMER ÇALIK KARADENİZ TEKNİK ÜNİ.
AHMET GÜLAY KARADENİZ TEKNİK ÜNİ.
HİLAL USTA YILMAZ KARADENİZ TEKNİK ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Özel eğitime gereksinimli bireylerin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı olmasından dolayı, ihtiyaçlarının ve yapabildiklerinin dikkate alınması, eğitim hizmetlerinin yeterli biçimde sunulabilmesi açısından son derece önemlidir (Causton-Theoharis, Theoharis, Bull, Cosier ve Dempf-Aldrich, 2011; Eripek, 2005; Kargın, 2004). Bunlardan birisi de, özel eğitim gerektiren öğrencilerin genel eğitim sınıflarında uygun özel eğitim desteği sağlanarak eğitim görmelerine imkân veren kaynaştırma eğitimidir (Aker,2014; Kargın, 2004). Ancak alanyazındaki kaynaştırma eğitimi çalışmaları çoğunlukla öğretmen adayları, okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin görüş, öneri ve tutumlarına odaklanmaktadır. Kaynaştırma eğitimi sürecinde branş öğretmenleri de yer almasına rağmen, bu konuda yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu noktada, farklı branşlarda kaynaştırma uygulamalarına yönelik çalışma yapraklarının hazırlanması son derece önemlidir. Bu araştırmada, çalışma yaprakları kişiye özel olarak hazırlanmıştır. Tasarım esnasında her bir öğrenci için fiziksel özelliklerine benzeyen bir avatar kullanılarak öğrencinin hazırlanacak materyale karşı aidiyet duyması sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma yapraklarının dikkat çekme bölümlerine "beyin fırtınası" ve "vızıltı 22" teknikleri adapte edilmiştir. Beyin fırtınası, bir probleme çözüm yolları geliştirmek, yeni fikirler üretmek için kullanılan interaktif bir teknik olup özellikle öğrencileri düşünmeye sevk etmede ve üretken hale getirmede kullanılabilmektedir. Vızıltı 22 ise bir konu üzerinde öğrencilere düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir tekniktir. Vızıltı gruplarında önemli olan belli bir öğrencinin belirli bir süre bir konu üzerinde tartışması ve sonunda varılan kararların açıklanmasıdır. Etkin uğraşı bölümlerinde ise öncelikle öğrencilerin deneyleri gruplar halinde yapmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin deneyleri yapmalarının ardından öğrenciler tabletlerle birlikte çalışma yapraklarına karekodlarla gömülen deneyleri izleme olanağı sunulmuştur. Çalışma yapraklarına gömülen deneyler araştırmacılar tarafından laboratuvar ortamında çekilmiştir. Karekod uygulamasına yer verilmesindeki amaç öğrencilerin istediklerinde deneyi tekrar tekrar izleyebilip pekiştirmelerini sağlamaktır. Çalışma yapraklarının değerlendirme bölümlerinde ise "akvaryum" veya "kartopu" teknikleri kullanılmıştır. Akvaryum tekniği sınıftaki tartışmaları canlandırmak ve üzerinde anlaşmaya varılamayan konuları öğretmek amacı ile kullanılmaktadır. Kartopu tekniğinde ise öğrenciler verilen bir problem ya da konu ile ilgili olarak öncelikle tek başına, sonra iki, daha sonra dört kişilik gruplar şeklinde düşünüp tartışmaktadır. Tartışma grupları giderek kalabalıklaşmaktadır. Kılavuzda tartışma tekniklerinin kullanılmasının nedeni öğrencilerin sosyal becerilerini desteklemektir. Chadsey Rusch (1992) çalışmasında sosyal beceri yetersizliklerinin akademik becerilerde de başarısızlığı yol açtığını belirtmektedir. Bu nedenle proje kapsamında tartışma yöntemi temelinde kullanılacak teknikler ile öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda bu araştırma, alanyazındaki öğrenme güçlüğüne yönelik fen alanındaki materyal eksikliğini gidermek amacıyla ortaya çıkmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada alanyazındaki bu eksikliği gidermek amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın amacı, "Madde ve Değişim" öğrenme alanına yönelik öğrenme güçlüğü tanılı ortaokul kaynaştırma öğrencileri için hazırlanan fen deneyleri kılavuzunu tanıtmaktır. Kılavuzda yer alan deneyler fen bilimleri (N=15) ve özel eğitim (N=15) öğretmenleri ile yürütülen görüşmeler sonucu belirlenmiştir. Görüşmelerin yürütüldüğü 15 fen bilimleri öğretmeninden 14'ü fen bilgisi öğretmenliğinden, biri fizik bölümünden ve özel eğitim öğretmenlerin tamamı ise zihin engelliler öğretmenliği programından mezun olmuştur. Fen bilimleri öğretmenlerinin 14'ü lisans, biri ise yüksek lisans mezunuyken, özel eğitim öğretmenlerinin 13'ü lisans, 2'si ise yüksek lisans mezunudur. Görüşmelerin analizleri sonucunda madde ve değişim öğrenme alanına yönelik "Gazlar Büzülür mü?", "Maddelerdeki Değişimi Keşfedelim", "Gazlar Genleşir mi?", "Karışımları Ayırıyorum" ve "Sıvılar Neden Karışmaz?" başlıklı altı çalışma yaprağı hazırlanmıştır. Çalışma yapraklarının geliştirilmesi esnasında her bir öğrencinin fiziksel özelliklerine benzeyen bir avatar kullanılmış ve öğrencinin hazırlanacak materyale karşı aidiyet duyması sağlanmıştır. Çalışma yapraklarının dikkat çekme bölümlerinde öğrencileri düşünmeye sevk eden ve üretken hale getirmeyi hedefleyen "beyin fırtınası" ve "vızıltı 22" teknikleri kullanılmıştır. Etkin uğraşı bölümlerinde ise öncelikle öğrenciler deneyleri gruplar halinde yapmış ve çalışma yapraklarına karekodlarla gömülen deney videolarını tabletlere okutarak izlemiştir. Çalışma yapraklarının değerlendirme bölümlerinde ise öğrencilerin düşünüp tartışmalarını gerektiren "akvaryum" veya "kartopu" tekniklerinden faydalanılmıştır. Böylece, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin gelişiminin kavramsal anlamaları üzerinde de olumlu etkilerinin olacağı düşüncesinden yola çıkarak, öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerinin gelişmesi amaçlanmıştır (Chadsey Rusch, 1992).

Özel eğitime gereksinimli bireylerin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı olmasından dolayı, ihtiyaçlarının ve yapabildiklerinin dikkate alınması, eğitim hizmetlerinin yeterli biçimde sunulabilmesi açısından son derece önemlidir (Causton-Theoharis, Theoharis, Bull, Cosier ve Dempf-Aldrich, 2011; Eripek, 2005; Kargın, 2004). Bunlardan birisi de, özel eğitim gerektiren öğrencilerin genel eğitim sınıflarında uygun özel eğitim desteği sağlanarak eğitim görmelerine imkân veren kaynaştırma eğitimidir (Aker,2014; Kargın, 2004). Ancak alanyazındaki kaynaştırma eğitimi çalışmaları çoğunlukla öğretmen adayları, okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin görüş, öneri ve tutumlarına odaklanmaktadır. Kaynaştırma eğitimi sürecinde branş öğretmenleri de yer almasına rağmen, bu konuda yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu noktada, farklı branşlarda kaynaştırma uygulamalarına yönelik materyallerin hazırlanması son derece önemlidir. Bu çalışmada alanyazındaki bu eksikliği gidermek amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın amacı, "Madde ve Değişim" öğrenme alanına yönelik öğrenme güçlüğü tanılı ortaokul kaynaştırma öğrencileri için hazırlanan fen deneyleri kılavuzunu tanıtmaktır. Kılavuzda yer alan deneyler fen bilimleri (N=15) ve özel eğitim (N=15) öğretmenleri ile yürütülen görüşmeler sonucu belirlenmiştir. Görüşmelerin yürütüldüğü 15 fen bilimleri öğretmeninden 14'ü fen bilgisi öğretmenliğinden, biri fizik bölümünden ve özel eğitim öğretmenlerin tamamı ise zihin engelliler öğretmenliği programından mezun olmuştur. Fen bilimleri öğretmenlerinin 14'ü lisans, biri ise yüksek lisans mezunuyken, özel eğitim öğretmenlerinin 13'ü lisans, 2'si ise yüksek lisans mezunudur. Görüşmelerin analizleri sonucunda madde ve değişim öğrenme alanına yönelik "Gazlar Büzülür mü?", "Maddelerdeki Değişimi Keşfedelim", "Gazlar Genleşir mi?", "Karışımları Ayırıyorum" ve "Sıvılar Neden Karışmaz?" başlıklı altı çalışma yaprağı hazırlanmıştır. Çalışma yapraklarının geliştirilmesi esnasında her bir öğrencinin fiziksel özelliklerine benzeyen bir avatar kullanılmış ve öğrencinin hazırlanacak materyale karşı aidiyet duyması sağlanmıştır. Çalışma yapraklarının dikkat çekme bölümlerinde öğrencileri düşünmeye sevk eden ve üretken hale getirmeyi hedefleyen "beyin fırtınası" ve "vızıltı 22" teknikleri kullanılmıştır. Etkin uğraşı bölümlerinde ise öncelikle öğrenciler deneyleri gruplar halinde yapmış ve çalışma yapraklarına karekodlarla gömülen deney videolarını tabletlere okutarak izlemiştir. Çalışma yapraklarının değerlendirme bölümlerinde ise öğrencilerin düşünüp tartışmalarını gerektiren "akvaryum" veya "kartopu" tekniklerinden faydalanılmıştır. Böylece, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin gelişiminin kavramsal anlamaları üzerinde de olumlu etkilerinin olacağı düşüncesinden yola çıkarak, öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerinin gelişmesi amaçlanmıştır (Chadsey Rusch, 1992). Hazırlanan kılavuzun kaynaştırma öğrencisi bulunan fen bilimleri ve özel eğitim öğretmenlerine fen ve doğa etkinlikleri tasarlama ve uygulama sürecinde yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bunların yanında, hazırlanan kılavuz farklı branşlarda hazırlanacak kılavuzlara veya materyallere de örnek teşkil edecektir.

**116R013 Numaralı TÜBİTAK projesinden üretilmiştir. Yazarlar desteğinden dolayı ilgili kuruma ve tüm proje ekibine teşekkür eder.*

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma yapraklarının geliştirilmesi esnasında her bir öğrencinin fiziksel özelliklerine benzeyen bir avatar kullanılmış ve öğrencinin hazırlanacak materyale karşı aidiyet duyması sağlanmıştır. Çalışma yapraklarının dikkat çekme bölümlerinde öğrencileri düşünmeye sevk eden ve üretken hale getirmeyi hedefleyen "beyin fırtınası" ve "vızıltı 22" teknikleri kullanılmıştır. Etkin uğraşı bölümlerinde ise öncelikle öğrenciler deneyleri gruplar halinde yapmış ve çalışma yapraklarına karekodlarla gömülen deney videolarını tabletlere okutarak izlemiştir. Değerlendirme bölümlerinde ise öğrencilerin düşünüp tartışmalarını gerektiren "akvaryum" veya "kartopu" tekniklerinden faydalanılmıştır. Böylece, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin gelişiminin kavramsal anlamaları üzerinde de olumlu etkilerinin olacağı düşüncesinden yola çıkarak, öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerinin gelişmesi amaçlanmıştır (Chadsey Rusch, 1992). Hazırlanan kılavuzun kaynaştırma öğrencisi bulunan fen bilimleri ve özel eğitim öğretmenlerine fen ve doğa etkinlikleri tasarlama ve uygulama sürecinde yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bunların yanında, hazırlanan kılavuz farklı branşlarda hazırlanacak materyallere de örnek teşkil edecektir.

**116R013 Numaralı TÜBİTAK projesinden üretilmiştir. Yazarlar desteğinden dolayı ilgili kuruma ve tüm proje ekibine teşekkür eder.*

Anahtar Kelimeler : fen deneyleri kılavuzu, kaynaştırma öğrencileri, öğrenme güçlüğü, zenginleştirilmiş çalışma yaprağı, madde ve değişim

Kaynakça

Aker, G. (2014). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Causton-Theoharis, J., Theoharis, G., Bull, T., Cosier, M. ve Dempf-Aldrich, K. (2011). Schools of promise: A school district-university partnership centered on inclusive school reform. *Remedial and Special Education*, 32(3), 192-205.

Chadsey Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American Journal on Mental Retardation*, 96(4), 405-418.

Eripek, S. (2005). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. *Standart, Ekonomik ve Teknik Dergisi,* 44(525), 14-19.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.

(16887) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

SİBEL ER NAS
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

AHMET GÜLAY
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim fakültelerinin daha işlevsel olabilmesi ve öğretmen adaylarının daha donanımlı yetişebilmesi için toplumsal duyarlılık ve sorumluluk içeren derslerin programlara eklenmesi önem teşkil etmektedir (Yeşilyaprak, 2006). Topluma hizmet uygulamaları dersi toplumsal duyarlılık ve sorumluluk içeren derslerden biridir (Er Nas, Şenel Çoruhlu ve İpek Akbulut, 2015). Topluma hizmet uygulamaları dersi ile birlikte öğrencilerin çevrelerinde bulunan toplumsal sorunları tespit etmeleri ve bu sorunları çözmeye yönelik projeler geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Küçükoğlu, 2012). Ayrıca bu dersin amacı, öğrencilerin topluma hizmet ederek öğrenmelerini sağlamaktır. Speck ve Hoppe (2004) topluma hizmet uygulamaları dersi ile öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgilerini kullanarak uygulamaya döktükleri ve toplumsal sorunlara çözüm aradıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler öğrendiklerini gerçek yaşam ortamında kullandıklarında daha iyi öğrenmektedirler (Mayer, 2003). Yüksek Öğretim Kurulu 2006 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültelerinde "Topluma Hizmet Uygulamaları" adlı zorunlu bir dersin okutulmasına öncülük etmiştir. Bu dersin amaçlarından biri toplumun sorunlarına daha duyarlı bireyler yetiştirmektir. Topluma hizmet uygulamaları dersi ile öğrencilerin çevrelerinde meydana gelen güncel toplumsal sorunları tespit etmeleri ve çözüm önerileri sunmaları beklenmektedir (Küçükoğlu, 2012). Bu dersin yürütülmesiyle öğretmen adayları okul ortamı dışına çıkarak, bir problemi fark etme, probleme yönelik çözüm önerileri geliştirme ve geliştirdikleri çözümleri uygulama sürecini yaşamaktadırlar. Geliştirilen projeler sonucunda insanlara fayda sağlayacak ürünler ortaya çıkmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin yardımlaşma ve dayanışmanın önemini daha iyi kavramaları sağlanmaktadır. Buradan bu dersin öğretmen adaylarını toplum sorunlarına duyarlı birer vatandaş haline getirmede etkili olabileceği düşünülmektedir. Topluma hizmet uygulamaları dersinin bu süreci yaşayan öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde incelenmesinin bu süreci yürütecek olan bireylere katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu ders kapsamında öğrencilerin kazanımlarının ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin ortaya çıkarılmasının topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında atılacak somut adımlara öncülük edeceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında iki alt amaca odaklanılmıştır. Bunlardan ilki fen bilgisi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlemesidir. Diğer alt amaç ise fen bilgisi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında elde ettikleri kazanımların belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda yapılan bu araştırma, betimsel bir araştırma niteliğindedir. Betimsel araştırmalar, var olan durumu tasvir etmeye ve betimlemeye yöneliktir. Bu yöntemler, geçmişte veya şu anda var olan durumu niceliksel veya niteliksel olarak ortaya çıkarmaya yani tanımlamaya çalışır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada özel durum yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırılan problemin bir yönünün derinlemesine ve kısa sürede çalışılmasına imkân sağlamaktadır. Bu yöntemin en önemli avantajı ise bir problemin özel bir durumu üzerine yoğunlaşma fırsatı vermesidir (Wellington, 2000). Bu çalışmada özel durum yönteminin seçilme nedeni, çalışmanın topluma hizmet uygulamaları dersi sürecine katılan 20 fen bilgisi öğretmen adayı ile yürütülmesi ve bu öğretmen adaylarının sürece yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu çalışmanın örneklemini 2016–2017 eğitim eğitim-öğretim yılında topluma hizmet uygulamaları dersini alan ve sürece yönelik görüşlerini dile getirmede gönüllü olan 20 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırma etiği çerçevesinde öncelikle katılımcılar analiz sürecinde Ö1, Ö2, …, Ö20 şeklinde kodlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesinde betimsel ve içerik analizlerinden yararlanılmıştır. Betimsel analizde görüşme verilerinden bazı öğretmen adaylarının görüşleri anlamlılık ve önemlilik düzeyi dikkate alınarak analiz edilmiş ve gerekli yerlerde bazı ifadeler tırnak işareti içinde aynen verilerek düzenlenmiştir. Betimsel analizde, katılımcıların görüşlerini olduğu gibi yansıtmak için doğrudan alıntılara sıkça yer verilir. İçerik analizi ile toplanan verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşılmak amaçlanmıştır. İçerik analizinde verilerin derinlemesine analiz edilmesi amaçlanır. Bu analiz sonucunda önceden belirgin olmayan boyutlar ve temalar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi sürecinde öncelikle elde edilen veriler incelenmiştir. Aynı kavramları çağrıştıran kodlar ortak kategoriler altında birleştirilmiştir. Son aşamada verilerden çıkan temalardan anlam bütünlüğü sağlanıp, yorumlama yoluna gidilmiştir.

Eğitim fakültelerinin daha işlevsel olabilmesi ve öğretmen adaylarının daha donanımlı yetişebilmesi için toplumsal duyarlılık ve sorumluluk içeren derslerin programlara eklenmesi önem teşkil etmektedir (Yeşilyaprak, 2006). Topluma hizmet uygulamaları dersi toplumsal duyarlılık ve sorumluluk içeren derslerden biridir (Er Nas, Şenel Çoruhlu ve İpek Akbulut, 2015).

Topluma hizmet uygulamaları dersi ile birlikte öğrencilerin çevrelerinde bulunan toplumsal sorunları tespit etmeleri ve bu sorunları çözmeye yönelik projeler geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Küçükoğlu, 2012). Ayrıca bu dersin amacı, öğrencilerin topluma hizmet ederek öğrenmelerini sağlamaktır. Speck ve Hoppe (2004) topluma hizmet uygulamaları dersi ile öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgilerini kullanarak uygulamaya döktükleri ve toplumsal sorunlara çözüm aradıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler öğrendiklerini gerçek yaşam ortamında kullandıklarında daha iyi öğrenmektedirler (Mayer, 2003). Yüksek Öğretim Kurulu 2006 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültelerinde "Topluma Hizmet Uygulamaları" adlı zorunlu bir dersin okutulmasına öncülük etmiştir. Bu dersin amaçlarından biri toplumun sorunlarına daha duyarlı bireyler yetiştirmektir. Topluma hizmet uygulamaları dersi ile öğrencilerin çevrelerinde meydana gelen güncel toplumsal sorunları tespit etmeleri ve çözüm önerileri sunmaları beklenmektedir (Küçükoğlu, 2012). Bu dersin yürütülmesiyle öğretmen adayları okul ortamı dışına çıkarak, bir problemi fark etme, probleme yönelik çözüm önerileri geliştirme ve geliştirdikleri çözümleri uygulama sürecini yaşamaktadırlar. Geliştirilen projeler sonucunda insanlara fayda sağlayacak ürünler ortaya çıkmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin yardımlaşma ve dayanışmanın önemini daha iyi kavramaları sağlanmaktadır. Buradan bu dersin öğretmen adaylarını toplum sorunlarına duyarlı birer vatandaş haline getirmede etkili olabileceği düşünülmektedir. Topluma hizmet uygulamaları dersinin bu süreci yaşayan öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde incelenmesinin bu süreci yürütecek olan bireylere katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu ders kapsamında öğrencilerin kazanımlarının ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin ortaya çıkarılmasının topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında atılacak somut adımlara öncülük edeceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında iki alt amaca odaklanılmıştır. Bunlardan ilki fen bilgisi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlemesidir. Diğer alt amaç ise fen bilgisi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında elde ettikleri kazanımların belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda yapılan bu araştırma, betimsel bir araştırma niteliğindedir. Betimsel araştırmalar, var olan durumu tasvir etmeye ve betimlemeye yöneliktir. Bu yöntemler, geçmişte veya şu anda var olan durumu niceliksel veya niteliksel olarak ortaya çıkarmaya yani tanımlamaya çalışır. Bu çalışmada özel durum yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırılan problemin bir yönünün derinlemesine ve kısa sürede çalışılmasına imkân sağlamaktadır. Bu yöntemin en önemli avantajı ise bir problemin özel bir durumu üzerine yoğunlaşma fırsatı vermesidir (Wellington, 2000). Bu çalışmada özel durum yönteminin seçilme nedeni, çalışmanın topluma hizmet uygulamaları dersi sürecine katılan 20 fen bilgisi öğretmen adayı ile yürütülmesi ve bu öğretmen adaylarının sürece yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu çalışmanın örneklemini 2016–2017 eğitim eğitim-öğretim yılında topluma hizmet uygulamaları dersini alan ve sürece yönelik görüşlerini dile getirmede gönüllü olan 20 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırma etiği çerçevesinde öncelikle katılımcılar analiz sürecinde Ö1, Ö2, …, Ö20 şeklinde kodlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesinde betimsel ve içerik analizlerinden yararlanılmıştır. Betimsel analizde görüşme verilerinden bazı öğretmen adaylarının görüşleri anlamlılık ve önemlilik düzeyi dikkate alınarak analiz edilmiş ve gerekli yerlerde bazı ifadeler tırnak işareti içinde aynen verilerek düzenlenmiştir. Betimsel analizde, katılımcıların görüşlerini olduğu gibi yansıtmak için doğrudan alıntılara sıkça yer verilir. İçerik analizi ile toplanan verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşılmak amaçlanmıştır. İçerik analizinde verilerin derinlemesine analiz edilmesi amaçlanır. Bu analiz sonucunda önceden belirgin olmayan boyutlar ve temalar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi sürecinde öncelikle elde edilen veriler incelenmiştir. Aynı kavramları çağrıştıran kodlar ortak kategoriler altında birleştirilmiştir. Son aşamada verilerden çıkan temalardan anlam bütünlüğü sağlanıp, yorumlama yoluna gidilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının projelerini uygulama ve yürütme sürecinde ulaşım, gerekli kurumlara ulaşma, maddi destek sağlama ve grup arkadaşları ile görev paylaşımı durumlarında güçlükler yaşadıkları görülmüştür. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının biri düşüncelerini "Grup üyeleri ile iletişim, uyum, uygulama sürecinin sağlıklı şekilde gerçekleşmesinde ve maddi yönden sıkıntılar çektik." şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin kendilerine toplumsal duyarlılık, iletişim becerisi, işbirliğine dayalı çalışma, sorumluluk bilinci kazandırma ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirme konularında kazanımlar sağladığını düşündükleri belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının biri düşüncelerini "İlk başta ödev diye başladığım bu proje, okula gittiğim ilk andan itibaren o minik öğrencilerin beni bir abla gibi karşılamaları çok etkiledi. O gün ilk defa öğretmenliği hissettim ve iyi ki bu mesleği seçmişim dedim." şeklinde açıklamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının projelerini uygulama ve yürütme sürecinde ulaşım, gerekli kurumlara ulaşma, maddi destek sağlama ve grup arkadaşları ile görev paylaşımı durumlarında güçlükler yaşadıkları görülmüştür. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının biri düşüncelerini "Grup üyeleri ile iletişim, uyum, uygulama sürecinin sağlıklı şekilde gerçekleşmesinde ve maddi yönden sıkıntılar çektik." şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin kendilerine toplumsal duyarlılık, iletişim becerisi, işbirliğine dayalı çalışma, sorumluluk bilinci kazandırma ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirme konularında kazanımlar sağladığını düşündükleri belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının biri düşüncelerini "İlk başta ödev diye başladığım bu proje, okula gittiğim ilk andan itibaren o minik öğrencilerin beni bir abla gibi karşılamaları çok etkiledi. O gün ilk defa öğretmenliği hissettim ve iyi ki bu mesleği seçmişim dedim." şeklinde açıklamıştır.

Anahtar Kelimeler : topluma hizmet uygulamaları, fen bilgisi öğretmen adayları, özel durum

Kaynakça

Er Nas, S., Şenel Çoruhlu, T. & İpek Akbulut, H. (2015). Topluma hizmet uygulamaları dersinden yansımalar: Özel durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 27-43.

Küçükoğlu, A. (2012). Öğretmen eğitiminde topluma hizmet uygulamaları deneyimsel bir öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 1(4), 214-226.

Mayer, R.E. (2003). *Learning and Instruction*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Speck, B.W. & Hoppe, S.L. (2004). *Service-learning : History, theory, and issues.* Westport, Conn: Praeger Publishers.

Wellington, J. (2000). Educational research, contemporary issues and practical approaches. London: Continuum.

Yeşilyaprak B. (2006). Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve topluma hizmet işlevi çalıştayı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(16898) "Enerji Kaynakları ve Geri Dönüşüm" Konusunun Drama Yöntemiyle İşlenmesinin Öğrencilerin Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi

ESİN AKANLAR
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

YAKUP DOĞAN
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çevre, canlıların içinde bulunduğu ve tüm yaşamsal faaliyetlerini gerçekleştirdiği ortam ya da koşullardır. Gelişen teknolojiyle birlikte toplumlar daha geniş alanlara yayılmışlardır ve buna paralel olarak çevre üzerinde insan faaliyetleri de artış göstermiştir (TÇV, 1997). İnsanoğlu yaratılışından bu yana çevresinde bulunan diğer insanlarla ve doğada bulunan birçok canlı ve cansız unsurlarla iç içe yaşamış ve hayatını sürdürebilmek için bu unsurlara ihtiyaç duymuştur. Bu unsurlar arasında insanı merkeze alacak olursak beslenmek için hayvanlardan ve doğanın sunduklarından yararlanmıştır. Barınmak için doğada bulunan malzemelerden yararlanan insan kendini korumak içinde aynı yola başvurmuştur. İnsanlar yaşam serüveni içerisinde önce toplumları daha sonra devletleri oluşturmuş ve kendilerine belli bir yer edinmişlerdir. Önceleri doğanın bir parçası olan ve çevreden etkilenen insan zamanla ve gelişen teknoloji ile çevreyi önemli derecede etkileyen bir varlık olmuştur (Yıldız, Sipahioğlu, Yılmaz, 2009).

Toplumların faaliyet göstermesi, çevrenin insanlara sunduğu olanaklar neticesinde gelişmektedir. Çevre ve insan bir uyum içerisindedir. Bu hassas uyumun korunması insanın sorumluğundadır. Bu sorumluluk ise bilinçli bir çevre eğitimi ile mümkündür (TÇV, 1997). Okulöncesi eğitimden yükseköğretim basamağına kadar eğitimin her basamağında çevre eğitimi ile ilgili kazanımların bireylere verilmesi gerekir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının vizyonu; fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Fen okuryazarı bireyler, fen bilimlerine ilişkin temel bilgilere ve doğal çevrenin keşfedilmesine yönelik bilimsel becerilere sahiptirler. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında, tüm öğrencilerin fen okuryazarı olması vizyonunun gerçekleştirilebilmesi için temel öğrenme alanları belirlenmiştir (MEB, 2013). Bu temel öğrenme alanlarının boyutları arasında sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir kalkınma vizyonu içerisinde ise kaynakların tasarruflu kullanımı, katı atıkların geri dönüşümü gibi günümüzde önem taşıyan konuların içselleştirilerek öğretilmesi yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrencinin derse aktif olarak katıldığı yöntemlerle mümkündür. Öğrenci merkezli yöntemlerden biri olan drama yöntemi, toplumların geleceği için büyük önem taşıyan sürdürülebilir kalkınma ve geri dönüşüm konularında bir farkındalık oluşturmayı sağlamada büyük katkı sunan yöntemlerden biridir. İlköğretimde drama; yaparak yaşayarak öğrenmenin kalıcı olmasının yanı sıra soyut kavramların somutlaştırılmasına ve konuların daha etkin bir şekilde öğretilerek, öğrencilerde anlamlı bir öğrenmenin sağlanmasına olumlu katkı sağlar (Çam, Özkan ve Avinç, 2009). Drama yöntemi ile öğrenciler öğrenme sürecinde aktif olarak ve bilgileri yapılandırarak farklı çözüm yolları üretirler. Çevre konusunda öğrencilerin daha duyarlı olmasını ve geri dönüşüm bilincinin oluşmasını, enerji kaynaklarımızın tasarrufunun önemini farklı bakış açılarıyla gösterebilecek en etkili yöntemlerden birisi de drama yöntemidir. Bu süreçte; öğrencilerin etkin rol oynaması sürece katılım sağlayarak, oyunlar oynayarak ve grup arkadaşları ile etkili iletişim sağlayarak kalıcı öğrenmeye ulaşmaları da önem arz etmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, günümüz sorunlarından biri haline gelen ve çevre konusu ile yakından ilgili olan enerji kaynakları ve geri dönüşüm konularında drama yöntemi ile ders işlemenin öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına üzerine olan etkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Sekizinci sınıf Fen Bilimleri dersi konularından birisi olan "Enerji Kaynakları ve Geri Dönüşüm" konusunu drama yöntemi ile işlemenin 8. sınıf öğrencilerin akademik başarı durumları ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen; ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine olanak sağlar (Karasar, 2006).

Bu araştırmanın örneklemini Kilis ilindeki özel bir ortaokulda 8. sınıfta öğrenim gören 38 öğrenci (19 kontrol grubu + 19 deney grubu) oluşturmaktadır. Söz konusu grup kolay ulaşılabilirlik nedeniyle seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada, uygulama öncesinde öğrencilere ait demografik özellikleri belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öğrencilerin enerji kaynakları ve geri dönüşüm konusundaki başarılarını ölçmek için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş

olan 20 maddelik bir başarı testi ile fene yönelik tutum ölçeği deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır. Bu aşamada öğrencilerin not kaygılarının olmamasına ve birbirlerinden etkilenmemelerine dikkat edilmiştir. Ayrıca deney grubuna uygulanmak üzere araştırmacılar tarafından drama ders planları hazırlanmıştır. Drama planları uygulanırken uygun zamanda uygun kişilere uygulanmalıdır ve verilmek istenen hedef davranışların kazanımlarını kişilerin içselleştirebilmeleri için etkinlikler arasında bağlantı olacak şekilde hazırlanmalıdır (Adıgüzel, 2012). Drama planları Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu programdaki konu kazanımları doğrultusunda hazırlanmıştır. Ders planları hazırlanırken drama alanında ve fen bilgisi eğitimi alanında uzman kişilerin görüşünden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki tüm uygulamalar bitirildikten sonra başarı testi ile fene yönelik tutum anketi son test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde deney ve kontrol grupları arasında başarı ve fene yönelik tutum açısından farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen Bilimleri dersi müfredatında bulunan enerji kaynakları ve geri dönüşüm konusunun drama yöntemi ile işlenmesinin öğrenci başarısına ve fene yönelik tutumuna etkisinin incelendiği bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının ön-test verileri analiz edildiğinde, deney ve kontrol gruplarının başarı ve fene yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının başarı son-test verileri analiz edildiğinde, drama yöntemi ile ders işlenen deney grubunun akademik başarılarının müfredata öngörülen öğretim yöntemleri ile ders işlenen kontrol grubunun akademik başarılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin tutum anketlerine vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde ise, deney ve kontrol gruplarının fene yönelik tutum son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler : Drama, çevre eğitimi, enerji kaynakları, geri dönüşüm, başarı, tutum

Kaynakça

Adıgüzel Ö., (2012). Eğitimde Yaratıcı Drama (2. Baskı) Naturel.

Çam F. ,Özkan E. ,Avinç İ. (2009). Fen ve Teknoloji Dersinde Drama Yönteminin Akademik Başarı ve Derse Karsı ilgi Açısından Karşılaştırmalı Olarak incelenmesi: Köy ve Merkez Okulları Örneği. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (2), 459-483.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları

MEB. (2013). MEB Müfredat Geliştirme Süreci, Web üzerinde; http://programlar.meb.gov.tr/index/giris_index.htm

TÇV (Türkiye Çevre Vakfı) (1997). Eğitim ve Katılım, Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayınları.

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

Yıldız K., Sipahioğlu Ş. ve Yılmaz M. (2009). *Çevre bilimi.* (2. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık

(16913) 7.Sınıf Öğrencilerinin Organ Bağışı/Nakli Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

SÜMEYYA UYANIK
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

DİLEK KARIŞAN
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilim ve toplumun etkileşim içerisinde olduğu bilinen bir gerçektir. Diğer bir deyişle, bilimin toplumların ihtiyaçları doğrultusunda, toplumun da bilimsel gelişmelerden etkilenerek şekillendiği bilinmektedir. Günümüzde bilimsel alanda yaşanan hızlı değişim toplumsal alanda birçok ikilemin oluşmasına yol açmıştır. Örneğin nükleer santralların kurulması ile ilgili çevre halkının bir kısmı, yerleşim yerlerine yakın bir yerde nükleer santralin kurulmasını reddederken diğer bir kısmı iş imkânları yaratacağını düşünerek nükleer santral kurulmasını destekleyebilir. Örnek ten de anlaşıldığı gibi sosyobilimsel konular (SBK) olarak adlandırılan bu konular karmaşık, açık uçlu, çoğunlukla tartışmalı ve kesin cevabı olmayan konulardır. Bu konular hem bilimsel hem de sosyal konuları aynı anda içeren sosyal ikilemleri ve problemleri temsil eder. Sosyobilimsel konular, içeriklerini günlük hayatta karşılaşılabilecek durumlardan aldıklarından bu konuların anlaşılması ve öğrencilere öğretilmesi, fen eğitiminin önemli amaçları arasındadır. Örneğin, sosyobilimsel konular bağlamında ele alınan etik ikilemler ve toplumsal endişeler, fen sınıflarından ayrı düşünülmemelidir. Bundan dolayı, bu konular birçok ülkenin fen müfredatında yer almakta ve öğrencilerin bu konularla ilgili anlayışlarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Sosyobilimsel konuların anlaşılması, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri ve ikilem içeren konularda verdikleri kararların altında yatan eylem ve süreçleri algılamalarına yardımcı olarak onların bilinçli bir şekilde karar vermelerinde önemli rol oynar. Bu konular nükleer santraller, genetiği değiştirilmiş organizmalar, yapay zeka, klonlama, gen terapisi, üç ebeveynli çocuk, organ bağışı gibi etik ve ahlaki boyutları olan bilim temelli konulardır. Bu konular direkt ya da dolaylı yollardan Fen bilimleri dersi öğretim programında yer almaktadır. Örneğin 7. Sınıf düzeyi duyu organları ünitesi kapsamında organ bağışı ve organ nakli konularına değinilmektedir. Toplumumuzun organ bağışı konusundaki bilgi eksikliği nedeniyle bir çok hasta organ bulunamadığı için yaşamını yitirmektedir. Organ yetmezliği nedeniyle yaşamının sonuna gelmiş bir hastanın hayatını kurtarmak, yaşam süresini ve kalitesini artırmak, organ naklinin en önemli hedefidir. Organ nakliyle ilgili ahlaki sorunların büyük çoğunluğu insan organlarına duyulan gereksinim artışı ve bunların sağlanabilirliğindeki kısıtlılık sonucu ortaya çıkmaktadır. toplumun organ bağışı konusundaki ön yargıları nedeniyle bu konuya olumsuz tutum geliştirdikleri görülmektedir. Organ bağışı yetersizliğinden kaynaklanan problemlerin azaltılması için öğrencilerin bu konulara yönelik bilgi düzeylerinin artırılması ve olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir. Bu da derslerde bu konulara yer verilmesi ile mümkündür. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin organ bağışı ve nakli konularına yönelik tutum ve ilgilerini tespit edip farkındalıklarını arttırmaya yönelik öneriler sunmaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma yöntemi nitel araştırma yönteminden durum tespit çalışmasıdır. Durum tespit çalışması ile 7.sınıf öğrencilerinin organ bağışı/nakline yönelik bilgi ve tutumlarını zihinlerinde var olan kavramlarla açıklayabilmelerini olanak tanır. Nitel çalışmalarda durum deseni, bir olayın yoğun şekilde çalışılması ve olaylara farklı bakış açıları ile yaklaşılarak incelenmesidir.

Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olaylara yönelik algılarının doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel süreçlerin izlendiği araştırmalardır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Önceden belirlenmiş ölçütlere göre durumların çalışılmasında ölçüt örnekleme kullanılır. Bu çalışmada belirtilen ölçüt 2017-2018 eğitim yılı bahar dönemi 7.sınıf Fen Bilgisi dersinde duyu organları/organ bağışı konusunda ön bilgiye sahip olmak" olarak belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş İzmir ilinin Konak ilçesindeki bir ortaokulda okuyan ve duyu organları konusunu işlemiş 7.sınıf 12 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından belirlenen ve uzman görüşü alınan 6 adet açık uçlu soru kullanılmıştır. Bu sorular öğrencilerin organ bağışı hakkındaki bilgi ve tutumlarını ölçmeye yöneliktir. Veriler yazılı formda toplanmıştır. Formun uygulanması için ilgili dersin öğretmeninden izin alınmıştır. Duyu organları konusunun hemen akabinde organ bağışı/nakli hakkında öğrencilere bilgiler verilmiş, sınıfta bir tartışma ortamı yaratılmıştır. Tartışmaların akabinde öğrencilere soru kağıtları dağıtılıp cevaplamaları istenmiş, 15 dakika süre verildikten sonra toplanmıştır. Verileri teyit etmek amacı ile katılımcılar arasından rastgele seçilen altı öğrenci ile sözlü görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sessiz bir ofis ortamında gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Bilim ve toplumun etkileşim içerisinde olduğu bilinen bir gerçektir. Diğer bir deyişle, bilimin toplumların ihtiyaçları doğrultusunda, toplumun da bilimsel gelişmelerden etkilenerek şekillendiği bilinmektedir (Sadler ve Zeidler 2005b). Değişen ve gelişen teknolojiyle birlikte sosyobilimsel konular da gündeme sıklıkla gelmektedir. Buna bağlı olarak da Fen Bilimleri müfredatında sosyobilimsel konulara yer verilmektedir. Günümüzde sosyobilimsel konularda problemlerin çözümü ikilemlere sebep olmaktadır. Öğrenciler de sosyobilimsel problemlerin çözümüne yönelik bilimsel ve ahlaki sorgulama becerilerini tespit etmek ve geliştirmek gereklidir. Bu çalışma İzmir'de bir ortaokulda 7.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin organ bağışı/nakli hakkında farkındalık düzeylerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Örneklem, amaçlı örneklem yöntemine göre seçilmiş olup 13 öğrenciden (6 kız, 7 erkek) oluşmaktadır. Çalışmadaki veriler 2017-2018 güz döneminde elde edilmiştir.Araştırma, nitel araştırma türlerinden durum desenine uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmada öncelikle öğrencilere organ nakli/bağışı hakkında bir sunum yapılmıştır. Öğrencilerin organ bağışı/nakli hakkındaki bilgilerini ve düşüncelerini tespit etmek amacıyla 6 açık uçlu sorudan oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Veriler nitel veri analizi açık kodlamayla değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin birçoğunun organ bağışı/nakli hakkında fikir sahibi olduğu görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin organ bağışı/nakli terimini önceden duydukları tespit edilmiştir.7.sınıf öğrencilerinin organ bağışı/nakli bilgi düzeylerini incelemek amacıyla yapılan Organ Bağışı/Nakli Bilgi Testi'nin ilk sorusunda öğrencileri organ bağışı hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz diye sorulduğunda sıklıkla 'evet,düşünüyorum, yeterli bilgiye sahibim' cevapları verilmiştir. Nadiren 'hayır, bilmiyorum' cevabı vardır. Ayrıca çalışma sonuçlarından elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrencilerin dini inanışların organ nakli için engel olmadığı düşüncesine sahip olduğunu görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularında öğrencilerin Organ Bağışı/Nakli konusunda belirli düzeyde bilgiye sahip oldukları görülmüş fakat bu bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretim programında sosyobilimsel konulara daha fazla ver yerilmesi önerilmektedir. Ayrıca bu konuların öğreticisi olacak öğretmen ve öğretmen adaylarının da bilgi düzeyleri tespit edilmeli ve öğretmen eğitim programlarında bu konulara yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : sosyobilimsel konular, ilköğretim,organ nakli, duyu organları

Kaynakça

Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005b). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding SSI: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. Science Education, 89, 71–93.

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.

Topçu, M. S. (2010). Development of Attitudes towards Socioscientific Issues Scale for undergraduate students. Evaluation and Research in Education, 23(1), 51-67

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 2011, Ankara: Seçkin Yayınevi

Büyüköztürk Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. Bilimsel Araştırma Yöntemleri (12. Baskı). 2012, Ankara: Pegem Akademi.

(16977) Collective Efficacy: New Motivational Construct to Improve Science Teaching Efficacy Beliefs

VOLKAN ATASOY **JALE ÇAKIROĞLU**
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Collective efficacy has been an important motivational factor influencing group work (Bandura, 1997). This construct was formulated by Bandura's social cognitive theory (1986) which noted that interaction with other people caused the formation of group belief regarding collective action they conducted.

Bandura (1997) also argued that there were four sources to enhance collective efficacy in the groups. The sources are mastery experience, vicarious experience, verbal experience, and psychological and affective states. For mastery experience, previous performance in groups plays essential role in development of subsequent collective efficacy (Myers, Felts & Short, 2004). Regarding vicarious experience, collective efficacy can be improved when groups take other groups or other peoples who have similar goals or constraints as a model in their performances or products (Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2004). Moreover, verbal feedback of other groups or other people may persuade groups about their ability to do tasks. This refers to effect of verbal persuasion source on collective efficacy (Sorlie & Torsheim, 2011). Final source is related to psychological and affective states. While positive feelings in the group enhance collective efficacy, negative situations lead to decrease collective efficacy (Bandura, 1997). Concerning this issue, Goddard et al. (2004) claimed that stress, crises and pressure might influence negatively on improvement of collective efficacy.

Prior to formulation of collective efficacy, Bandura (1997) formulated self-efficacy construct as ''beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce to given attainments'' (p. 3). Research demonstrated that there was significant positive relationship between collective efficacy and self-efficacy of group members (e.g. Fernandez-Ballesteros, Diez-Nicolas, Caprara, Barbaranelli, & Bandura, 2002; Fives & Looney, 2009; Lent, Schmidt, & Schmidt, 2006; Lev & Koslowsky, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Collective efficacy can be an important construct in group work of preservice teachers. To date, limited number of the studies has examined collective efficacy in the context of preservice education. These studies revealed out that collective efficacy among preservice teacher was developed, and it was a significant factor on group discussion and group performance (Wang & Lin, 2007, Webster, Erwin, & Parks, 2013). Due to limited studies concerning preservice teachers' collective efficacy in the literature, there was lack of information on how collective efficacy influenced self-efficacy in the context of preservice teachers. Therefore, in order to fill this gap in the literature, current study was conducted with preservice science teachers in a semester-long science methods course to investigate the influence of collective efficacy on preservice science teachers' science teaching efficacy beliefs.

Araştırma Yöntemi

This study was a case study investigating the group work which consisted of four preservice science teachers. The participants of this study were junior students in middle science education program. This study was conducted in the context of the science method course during a semester. In this course, new science teaching methods were provided every week. The sources of collective efficacy were integrated into the course. For example, the participants as a group were expected to work together to prepare common the lesson plans based on the teaching methods (mastery experience). Then, the group presented their microteachings of these lesson plans to the class, and observe the other groups' microteachings (vicarious experience). Other people in the class, and the course assistants gave feedback about the group's microteaching performance (verbal persuasion).

The group members were interviewed three times at third, sixth and ninth weeks. The interview protocol was firstly prepared by the researchers; then, two experts reviewed the protocol for clarity, language, and construct validity issues. After interviews was conducted, the all conversation was transcribed, and these notes was analyzed by using qualitative research methodology (Merriam, 2009). Some categories were found to reflect of the answer of group members. A second coder was used to conduct another analysis independently; then, these two analysis were discussed to remove disagreements in order to provide trustworthiness of study.

The study presents an exploration of change of science teaching efficacy beliefs through development of collective efficacy in group work. For this purpose, a group of preservice teachers, who worked together to prepare science lesson plans, was examined in a case study. Interview was concluded three times over a semester. Finding showed that there was the

influence of sources of collective efficacy on science teaching efficacy beliefs. Mastery experience source of collective efficacy was shown as an important reason for the changes of personal science teaching efficacy and science teaching outcome expectancy.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

All group members mentioned that they believed in themselves about teaching science (their personal science teaching efficacy), and they would be effective to make student learn science and become successful (science teaching outcome expectancy). These two beliefs were improved continuously during the course. Regarding this development, they gave some reasons related to the sources of collective efficacy. Mostly, they pointed out the influence of mastery experience. For example, they mentioned that as a group they gained experience about preparing lesson plan several times, and this situation made positive contribution to their personal belief about teaching science. Regarding science teaching outcome expectancy, they developed their outcome expectancy that they would be useful in students' learning science thanks to practices about lesson plan preparation.

Anahtar Kelimeler : collective efficacy, motivation, efficacy beliefs

Kaynakça

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Fernandez-Ballesteros, R., Diez-Nicolas, J., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2002). Determinants and structural relation of personal efficacy to collective efficacy. *Applied Psychology: An International Review, 51*, 107-125.

Fives, H., & Looney, L. (2009). College instructors' sense of teaching and collective efficacy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20*(2). 182-191.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher, 33*(3), 3-13.

Lent, R. W., Schmidt, J., & Schmidt, L. (2006). Collective efficacy beliefs in student work teams: Relation to self-efficacy, cohesion, and performance. *Journal of Vocational Behavior 68*, 73-84.

Lev, S., & Koslowsky, M. (2009). Moderating the collective and self-efficacy relationship. *Journal of Educational Administration*, *47*(4), 452-462.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. CA: Jossey-Bass.

Myers, N. D., Feltz, D. L., & Short, S. E. (2004). Collective efficacy and team performance: A longitudinal study of collegiate football teams. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice, 8*(2), 126-138.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, *26*(4), 1059-1069.

Sorlie, M. A., & Torsheim, T. (2011). Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school. *School Effectiveness and School Improvement, 22*(2), 175-191.

Webster, C. A., Erwin, H., & Parks, M. (2013). Relationships between and changes in preservice classroom teachers' efficacy beliefs, willingness to integrate movement, and perceived barriers to movement integration. *Physical Educator*, *70*(3), 314.

Wang, S. L., & Lin, S. S. J. (2007). The effects of group composition of self-efficacy and collective efficacy on computer-supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior, 23,* 2256-2268.

(17043) Yedinci Sınıf "Kuvvet ve Enerji" Ünitesine Yönelik İki Aşamalı Kavramsal Anlama Testinin Geliştirilmesi

CENNET YILDIRIM — MEB

BİLGE CAN — PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Kavram, farklı nesne veya olguların ortak özelliklerini belirten benzerlik ve farklılıklardan hareketle benzerliklerin genellenmesi olarak tanımlanmaktadır (Kinchin, 2000). Bilginin temel parçaları olduğundan ve bireylerin öğrendikleri bilgileri sınıflandırmalarını ve organize etmelerini sağladığından öğrenme sürecinde kavramların öğrenilmesi büyük önem arz etmektedir (Metin ve Birişçi, 2010). Özellikle fen öğreniminin çocuklar için bazı gerçeklerin ezberlenmesi şeklinde değil, bir çeşit düşünme metodu olarak görülmesi ve bu metodun onların dünyayı anlama çabalarına yol gösterici nitelikte olması gerektiği için etkili bir fen eğitiminin, insan bilgisinin temel taşları olan kavramlar temel alınarak sağlanabileceği düşünülmektedir (Koray ve Tatar, 2003). Bu nedenle, öğrencilerin kavramları anlamlı öğrenmelerini ve bu kavramları günlük yaşam problemlerini çözerken gereksinimleri doğrultusunda kullanabilmelerini sağlamak fen eğitiminin amaçlarındandır (Köse, Ayas ve Taş, 2003). Kavramsal anlama öğretmenden öğrenciye aktarılamaz, öğrencilerin bunu mutlaka kendilerinin yapılandırması gereklidir. Öğretmenler anlamı aktarmaktan ziyade, kavramı yapılandırmayı sağlayan bilişsel süreçlerin başlatılıp devam ettirilmesine yardımcı olabilirler (Gavalcante, Newton and Newton, 1997).

Öğrencilerde kavramsal değişimin sağlanabilmesi için kavramlara ve problem çözme süreçlerine ilişkin yanlışlıklar ile eksiklikler tespit edilmeli, anlama düzeyi belirlenmeli ve düzeltilmeye çalışılmalıdır. Kavramsal yapıyı belirli ve tek bir araç ile başarılı şekilde ölçmek zordur çünkü anlama ya da bilişsel yapı dolaylı yollardan gözlenebilen bir değişkendir (Karataş, Köse ve Coştu, 2003). Öğrencilerin kavram anlama düzeyleri ile yanılgılarını tespit etmek için yapılan araştırmalarda çeşitli ölçme yöntemleri kullanılmaktadır. Bunlar; çoktan seçmeli testler, doğru yanlış, mülakatlar, açık-uçlu sorular, kavram haritaları gibi testler olabilir. Fakat bu testler öğrencilerin derinlemesine analiz etmesine yönelik herhangi bir içerik taşımama, analizlerinde zorluklar yaşanma, fazla zaman gerektirme, cevaplamada şans başarısına sahip olma gibi çeşitli dezavantajlara sahiptir. Öğrencinin yanıtının sebebini sorgulayamayan veya araştıramayan bir test üst düzey bilişsel becerileri (analiz, sentez ve değerlendirme) belirlemekte yetersiz kalmaktadır (Bernhisel, 1999; Jang, 2003).

Öğrenmeyi, bireyin bilginin zihninde yapılandırması olarak gören yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş öğretim sürecinin değerlendirilmesi de bu yapıların nasıl kurulduğu üzerine olmalıdır. Bu açıdan değerlendirme süreci, bilginin nasıl yapılandırıldığını belirleme olarak da görülebilir. Böyle bir yaklaşımda bilginin oluşturulma nedenlerinin bilinmesinde çoktan seçmeli başarı testleri gibi salt nicel yöntemler yeterli değildir (Kabapınar, 2003). Öğrencilerin anlama düzeylerini ve alternatif kavramlarını belirlemede görüşmelerin veya çoktan seçmeli testlerin olumsuzluklarını en aza indirgeyerek etkili bir ölçme aracı özelliği gösteren iki aşamalı teşhis testleri geliştirilmiştir (Treagust ve Haslam, 1986; Griffard ve Wandersee, 2001; Anderson, Fisher ve Norman, 2002; Chen, Lin ve Lin, 2002; Jang, 2003).

İki aşamalı teşhis testlerinin ilk aşaması çoktan seçmeli testlerle benzer özellik göstermektedir Treagust ve Haslam, 1986; Karataş, Köse ve Çoştu, 2003). İkinci aşaması ise bu testlerden farklı olarak, öğrencinin ilk aşamada verdiği yanıtın gerekçesini belirtmesini istemektedir (Chen, Lin ve Lin, 2002; Karataş, Köse ve Çoştu, 2003). Sonuç olarak iki aşamalı teşhis testlerinin ölçmedeki olası hataları ile çoktan seçmeli testlerdeki şans başarısını en aza indirmesi sebebiyle güvenirlik ve geçerliğini arttırmasından (Jang, 2003; Karataş, Köse ve Coştu, 2003) dolayı çalışmada yedinci sınıf "Kuvvet ve Enerji" ünitesine yönelik iki aşamalı bir kavramsal anlama testi geliştirmek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Kuvvet, basınç ve enerji kavramlarını içine alan iki aşamalı bir kavramsal anlama testi geliştirmenin amaçlandığı çalışmada, araştırma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı Manisa ilinde bulunan, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ortaokulda öğrenim gören 133 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmanın sekizinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmesinin nedeni; araştırmacının uygulamayı yaptığı sırada 2017-2018 yedinci sınıf öğrencilerinin henüz ilgili üniteyi görmemiş olmalarıdır.

Kavramsal anlama testi geliştirilirken İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013) yedinci sınıf “Kuvvet ve Enerji Ünitesi” konu alanı kapsamı göz önünde bulundurulmuştur. Testin hazırlanması aşaması Şekil 1’deki akış diyagramı ile özetlenmiştir.

Şekil 1. Kavramsal anlama testi hazırlık basamakları

Eğitim araştırmalarında iki aşamalı testlerin kullanılmasını sağlayan Treagust (1988), bu testlerin geliştirilmesi için, "içeriğin belirlenmesi, öğrencilerin yanlış anlamaları hakkında bilgi edinilmesi ve teşhis testinin geliştirilmesi" olmak üzere kendi içinde alt işlemlerden oluşan üç ana aşama içeren bir yöntem önerisinde bulunmuştur (akt. Karataş ve diğ., 2003). Kavramsal anlama testi geliştirilirken Treagust (1988)'un yöntem önerisi temel alınmıştır.

İki aşamalı kavramsal anlama testinin birinci aşaması çoktan seçmeli sorular içermektedir. Bu aşamada doğru cevap veren öğrenciye 1 puan, yanlış cevap veren öğrenciye ise 0 puan verilmiştir.

Veri dosyası SPSS programında oluşturulup analiz edilmiştir. İki aşamalı kavramsal anlama testinin maddelerinin her biri için madde güçlük indeksi ile madde ayırıcılık indeksi hesaplanmıştır. Testinin güvenirliği için ise, alanyazında farklı çeşitlerine rastlanan güvenirlik hesaplama yöntemlerinden iç tutarlık güvenirlik yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmanın amacı yedinci sınıf fen bilimleri dersi "Kuvvet ve Enerji" ünitesinde kullanılmak üzere iki aşamalı kavramsal anlama testi geliştirmek ve bu testin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır. İki aşamalı teşhis testi geliştirme süreci üç aşamada gerçekleşmiştir: içeriğin belirlenmesi, öğrencilerin yanlış anlamaları hakkında bilgi edinilmesi, teşhis testinin geliştirilmesi. Toplam 14 maddeden oluşan test 2017-2018 eğitim öğretim yılı Manisa ilinde bulunan, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ortaokulda öğrenim gören 133 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Madde ve test analizleri sonunda testin güvenirliği, maddelerin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri belirlenmiştir. Analiz sonucunda 14 maddelik testten 3 madde çıkarılmış ve iki aşamalı kavramsal anlama testi toplam 11 maddeden oluşmuştur. Testin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0,74 olarak bulunmuştur. Geçerlik çalışması için uzman görüşleri alınmış ve belirtke tablosu hazırlanmıştır. Madde analizleri madde güçlük indekslerini 0,30 ile 0,70 değer aralığında vermiştir. Test ortalaması 7,08 ve testin ortalama güçlüğü 0,53'tür. Madde ayırt-edicilik indeksleri 0,30 ile 0,51 arasındadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan bu araştırmada geliştirilen iki aşamalı kavramsal anlama testinin geçerlik ve güvenirliği sağlanmıştır. Maddelerin ilişkili oldukları kavramlar ve bilişsel alan beceri düzeyleri belirtke tablosunda gösterilmiştir.

İki aşamalı kavramsal anlama testi üzerinde yapılan madde istatistikleri sonucu, testin ortalama güçlük değeri 0,53 olarak bulunmuştur. Her bir madde bazında bu değer 0,30 ile 0,70 arasındadır. Bulgulara göre testte en zor madde olan 10. maddenin güçlük indeksi 0,30'dur. Bu durum, maddenin öğrencilerin %30'u tarafından doğru, %70'i tarafından ise yanlış yanıtlandığını göstermektedir. Testin genelinde verilere baktığımızda en kolay madde ise 0,70 güçlük indeksi ile 2. maddedir. Çünkü bulunan güçlük indeksi değeri, öğrencilerin %70'inin maddeyi doğru, %30'unun yanlış yanıtladığını belirtmektedir.

Bulgulara göre madde ayırt-edicilik indekslerinin de 0,30 (madde 6) ile 0,51 (madde 13) arasında değiştiği görülmektedir. Ayırt edicilik indeksi 0,19 ve altında olan 1, 7 ve 12 numaralı 3 maddenin testten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Fen öğretimi, İki aşamalı kavramsal anlama testi, Kuvvet ve enerji.

Kaynakça

Anderson, D.L., Fisher, K.M. ve Norman, G.J. (2002). Development and evaluation of the conceptual inventory of natural selection. *Journal of research in science teaching*. 39(10), 952-978.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*(18. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Chen, C. C., Lin, H. S. ve Lin, M. L. (2002). Developing a two-tier diagnostic instrument to assess high school students' understanding-the formation of images by a plane mirror. *Proceedıngs-Natıonal Science Council Republic of Chına Part D Mathematıcs Scince and Technology Educatıon*, *12*(3), 106-121.

Gavalcante, P. S., Newton, D. P. ve Newton, L. D. (1997). The effect of various kinds of lesson on conceptual understanding in science. *Research in Science & Technological Education,* 15(2), 185-193.

Griffard, P. B. ve Wandersee, J. H. (2001). The two-tier instrument on photosynthesis: What does it diagnose?. *International Journal of Science Education*, *23*(10), 1039-1052.

Jang, N. H. (2003). *Developing and validating a chemical bonding instrument for korean high school students*. Unpublished Dissertation. Missouri: The Faculty Graduate School University.

Kabapınar, F. (2003). Kavram yanılgılarının ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçeğin bilgi-kavrama düzeyini ölçmeyi amaçlayan ölçekten farklılıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35(35), 398-417.

Karataş, F. Ö., Köse, A. G. S. ve Coştu, A. G. B. (2003). Öğrenci yanılgılarını ve anlama düzeylerini belirlemede kullanılan iki aşamalı testler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 54-69.

Kinchin, I. M. (2000). From 'ecologist'to 'conceptual ecologist': The utility of the conceptual ecology analogy for teachers of biology. *Journal of Biological Education*, 34(4), 178-183.

Koray, Ö. ve Tatar, A. G. N. (2003). İlköğretim öğrencilerinin kütle ve ağırlık ile ilgili kavram yanılgıları ve bu yanılgıların 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerine göre dağılımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 187-198.

Köse, S., Ayas, A., ve Taş, E. (2003). Bilgisayar destekli öğretimin kavram yanılgıları üzerine etkisi: Fotosentez. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 106-112.

Mestre, J. P. (2002). Probing adults' conceptual understanding and transfer of learning via problem posing. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(1), 9-50.

Metin, M., ve Birişçi, S. (2010). Öğretmen adaylarının performansa dayalı değerlendirmenin etkisi hakkındaki düşünceleri: Çevre sorunu örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 527-567.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). Fen bilimleri dersi 3-8. sınıflar öğretim programı. https://ridvansoydemir.wordpress.com/2013-fen-bilimleri-ogretim-programi/ adresinden alınmıştır.

Morgil, I. ve Yörük, N. (2006). Cross-age study of the understanding of many concepts in chemistry subjects in science curriculum. *Journal of Turkish Science Education*, 3(1), 15-27.

Pfundt, H., ve Duit, R. (2009). Students' and teachers' conceptions and science education. *Kiel, Germany:University of Kiel.*

Suppapittayaporn, D., Emarat, N. ve Arayathanitkul, K. (2010). The effectiveness of peer instruction and structured inquiry on conceptual understanding of force and motion: a case study from Thailand. *Research in Science & Technological Education*, 28(1), 63-79.

Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara:Yargı Yayınları.

Treagust, D. F. ve Haslam, F. (1986). *Evaluating secondary students' misconceptions of photosynthesis and respiration in plants using a two-tier diagnostic instrument*. 59. National Association for Research in Science Teaching Kongesi'nde sunulmuş bildiri.

(17122) Öğretmen Adaylarının Bireysel Ekolojik Ayak İzinin Belirlenmesi ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Giresun Üniversitesi Örneği)

FİLİZ DEMİRCİ ORDU ÜNİVERSİTESİ
CENGİZ ÖZYÜREK ORDU ÜNİVERSİTSİ
JÜLİDE SARIGÖL GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
BANU TEPE GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
HATİCE GÜLER GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Hızla küreselleşen ve nüfusu sürekli artan, tüketimin üretim çıktılarının önüne geçtiği bu günümüz dünyasında insanoğlu, doğa (ekosistem) üzerinde kalıcı ve yıkıcı bir etki bırakmaya tüm hırsıyla devam etmektedir. Bu durum ekosistem içerisinde kendisi ile birlikte var olan canlılar bütününün geleceğini tehdit eder bir duruma getirmiştir. Ürettiğinden fazlasını tüketen insan çevresel bozulmanın oluşmasında önemli bir aktör konumuna erişmiştir.

Doğal kaynakların tükenme sinyalleri vermesi, endüstriyel ve evsel atıkların birikmesi ve bu atıkların ekosisteme yayılması ile verimli tarımsal arazilerin ve ormanlık alanların hızlı bir şeklide yok olması gibi durumlar Ekolojik Ayak İzi kavramının ortaya çıkmasında önemli rol oynamışlardır. Bu kavram Dr. Mathis Wackernagel ve Prof. Dr. William Rees tarafından, doğal kaynakların miktarının ve verimliliğinin ölçülebilmesi, fütursuz kaynak tüketimi anlayışının önlenmesi gibi insanoğlunun dünya üzerinde bırakmış olduğu olumsuz etkileri sayısal verilerle ifade etmeyi sağlayan bir hesaplama yöntemi ve tekniği olarak geliştirilmiştir (Keleş, 2007). Gelecek nesillere iyi korunmuş bir çevre bırakma düşüncesini vurgulayan "Ekolojik Ayak İzi" kavramı, insanın yaşam faaliyetlerinin çevresine olan etkilerini belirleyerek onların doğal kaynakların kullanımı konusunda önemli kararlar almalarını sağlamaktadır (Aydemir & Arık, 2002; Akıllı vd., 2008).

Dünyanın sürdürülebilir geleceği, bireylerin duyarlılık ve farkındalıkları ile yaşamın ekolojik değerler üzerinde yükselmesi ve yaşam biçimlerinin doğayla barışık olarak devamlılığı ile olanaklıdır (Demirbaş, 2015). Sürdürülebilir bir çevreye sahip olmak için evde, okulda, işyerlerimizde kısaca yaşama dokunduğumuz her yerde, ekolojik ayak izlerimizi küçültmenin yollarını aramalıyız. Bunu gerçekleştirmek için, bilinçli tüketim alışkanlıkları edinmek, kaynak kullanımında savurgan olmamak, enerji kullanımında dengeli davranmak gibi önlemler alabiliriz. Bu sayede ekolojik anlamda sahip olduklarımızı yönetme ve koruma işlevlerini gerçekleştirmiş olarak çevremize de bir model teşkil etmiş oluruz (Aydoğdu & Keleş, 2010).

Çevresel sorunlara karşı bilinçli ve duyarlı bireylerin yetişmesi ile sürdürülebilir yaşam ilkelerinin öğrencilerin davranışlarına dönüştürülmesinde her eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin yüklendikleri sorumluluklar oldukça fazladır (Keleş, Özsoy & Uzun 2008). Bu nedenle geleceğin öğretmenleri olacak öğrencilerin doğa üzerinde bıraktıkları olumsuz etkilerin sayısal değerleri konusunda fikir sahibi olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerimizin bu alanda yetkin olabilmeleri ve Ekolojik ayak izi aracını eğitimde etkili bir hale dönüştürebilmeleri, öğrenimlerini gerekli donanımlara sahip olarak tamamlamaları ile mümkün olabilecektir. Bu nedenle "Ekolojik Ayak İzi" kavramının öncelikle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başlamadan önce öğrenmeleri hayati bir önem arz etmektedir (Yıldız, 2014). Bu kapsamda geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının ekolojik ayak izleri hesaplanarak ekolojik ayak izlerini azaltmaya yönelik bilinçlenmelerini sağlamak ve bazı değişkenlere göre ekolojik ayak izi değerlerini belirlemek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Öğretmen adaylarının,

-ekolojik ayak izi ve bileşenlerine ilişkin değerleri nedir?

-cinsiyetine göre ekolojik ayak izi ve bileşenlerine ilişkin değerleri

-mezun olunan göre ekolojik ayak izi ve bileşenlerine ilişkin değerleri

-branşına göre ekolojik ayak izi ve bileşenlerine ilişkin değerleri

-ağırlıklı olarak yaşadıkları yerleşim yerine göre ekolojik ayak izi ve bileşenlerine ilişkin değerleri

-çevre dersi alım durumuna göre ekolojik ayak izi ve bileşenlerine ilişkin değerleri

-arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Araştırma Yöntemi

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2017)'a göre ilişkisel tarama modeli iki veya daha çok değişken arasındaki değişimi ve derecesini belirleyen bir araştırma modelidir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Giresun Üniversitesi'nde öğrenimlerini sürdüren 4. sınıf 259 öğretmen adayından oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama ve Ölçme Araçları

Bu araştırmada öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi ve bileşenlerine (gıda, barınak, ulaşım, mal ve hizmetler) ilişkin değerleri belirlemek için, web tabanlı bir ölçme aracı olan "Ekolojik Ayak İzi Hesaplama Anketi" 25-30 Aralık 2017 tarihleri arasında kullanılmıştır. Ekolojik ayak izi hesaplama anketinin (http://www.footprintcalculator.org/) bileşenleri; gıda (2 soru), barınak (6 soru), ulaşım (7 soru), mal ve hizmetler (1) soru olmak üzere toplam 16 sorudan oluşmaktadır.

Ayrıca araştırmada, her bir öğretmen adayına ilişkin demografik bilgiler (cinsiyet, ortaöğretimden mezun olunan okul türü, branş, ağırlıklı olarak yaşanılan yerleşim yeri ve çevre dersi alım durumu) elde etmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Ekolojik ayak izi hesaplama anketinden elde edilen veriler, SPSS 22.0 paket programında analiz edilmiştir. Öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ve grup varyanslarının homojen olup olmadığı ise Levene testi ile incelenmiştir. Öğretmen adaylarının anketin tamamından aldıkları ekolojik ayak izi değerleri ile cinsiyet ve çevre dersi alım durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testiyle, en az üç farklı gruptan oluşan mezun olunan okul türü (4 gruplu), branş (3 gruplu) ve ağırlıklı olarak yaşanılan yerleşim yeri türüne (5 gruplu) göre ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Bu araştırmada Giresun Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi seviyelerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından bir değerlendirmesini yapmak amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde yapılmış, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ekolojik ayak izlerini hesaplamak amacıyla veri toplama aracı olarak "Ekolojik Ayak İzi Hesaplama Aracı" kullanılmıştır. Demografik bilgilerini öğrenmek için de araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrenim düzeyindeki 259 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının kişi başına düşen ekolojik ayak izi ortalamasının, dünyada kişi başına düşen ayak izi ortalamasından daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının barınak bileşeni açısından kız olmasının ve kentsel alanda yaşamış olmasının, hem anketin tamamı hem de hizmetler bileşeni açısından anadolu lisesinden mezun olmasının, hem anketin tamamı hem de mal ve hizmetler bileşeni açısından fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim görmesinin ve gıda bileşeni açısından çevre dersi almasının toplam ekolojik ayak izi değerlerini artırmada anlamlı etkisinin olduğu söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının kişi başına düşen ekolojik ayak izi ortalamasının dünyada kişi başına düşen ekolojik ayak izi ortalamasından 2.02 kha ve Türkiye'de kişi başına düşen ekolojik ayak izi ortalamasından ise 1.63 kha daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi değerini artırmada en büyük rolün gıda ve ikinci olarak mal bileşine ait olduğu sonucuna ortaya çıkmıştır.Ayrıca, öğretmen adaylarının barınak bileşeni açısından kız olmasının ve kentsel alanda yaşamış olmasının, hem anketin tamamı hem de hizmetler bileşeni açısından anadolu lisesinden mezun olmasının, hem anketin tamamı hem de mal ve hizmetler bileşeni açısından fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim görmesinin ve gıda bileşeni açısından çevre dersi almasının toplam ekolojik ayak izi değerlerini artırmada anlamlı etkisinin olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Ekolojik ayak izi, öğretmen adayı, ilişkisel tarama.

Kaynakça

Akıllı, H., Kemahlı, F., Okudan, K. A. & Polat, F. (2008). Ekolojik ayak izinin kavramsal içeriği ve Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde bireysel ekolojik ayak izi hesaplaması. *Akdeniz İ.B.B.F Dergisi, 15*(1), 1-25.

Altaş, B., Bozdoğan, C., (2017). T*ıbbi Sekreterliğin ekolojik boyutu: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi örneği.* Electronic Journal of Vocational Colleges-November, 80-93.

Aydemir, G. & Arık, B. (2002). Yaşamak için; temiz tüketim. *Buğday Ekolojik Yaşam Dergisi*, 13, 1-19.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çoşkun, I. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirbaş, Ç. Ö. (2015). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi,*31, 300-316.

Eren, B., Aygün, A., Chabanov, D. & Akman, N. (2016). *Mühendislik öğrencileri ekolojik ayak izinin belirlenmesi.* 3rd International Symposium on Environment and Morality, 22-25 Ağustos 2016, Alanya, Antalya.

Eren, Ö., Parlakay, O., Hilal, M. & Bozhüyük, B., 2017. Ziraat Fakültesi akademisyenlerinin-ekolojik ayak izinin belirlenmesi: Mustafa Kemal Üniversitesi örneği, *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, 34*(2), 138-145.

Global Footprint Network (2013). http://data.footprintnetwork.org/#/compareCountries?type=EFCpc&cn=223&yr=2013 adresinden 17 Ocak 2018 tarihinde alıntılanmıştır.

Green, S. B. & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: analyzing and understanding data* (4th Ed.). New Jersey: Pearson.

Karakaş, H., Doğan, A. & Sarıkaya, R. (2016). Etkinlik temelli eğitimin üstün yetenekli öğrencilerin ekolojik ayak izi farkındalığına etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11/3*, 1365-1386.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler (32. Baskı).* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Keleş, Ö. & Aydoğdu, M. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izlerini azaltma yolları konusundaki görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7*(3), 171-187.

Keleş, Ö. (2007). *Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.

Keleş, Ö. (2011). Öğrenme halkası modelinin öğrencilerin ekolojik ayak izlerini azaltmasına etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(3), 1143 1160.

Keleş, Ö., Uzun, N. & Özsoy, S. (2008). Öğretmen adaylarının ekolojik ayak izlerinin hesaplanması ve değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 2*(9), 1–14.

Living Planet Report. (2016). *The Ecological Footprint.* http://awsassets.panda.org/downloads/lpr_living_planet_report_2016.pdf adresinden 15 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.

Öztürk, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıflarda çevre eğitimi için ekolojik ayak izi kavramının kullanılması ve değerlendirilmesi.*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th edition) New York: Pearson Education, Inc.

Yıldız, E. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.

Yıldız, E. & Selvi, M. (2015). Fen bilimleri öğretmen adaylarının ekolojik ayak izleri ve ekolojik ayak izini azaltma yolları konusundaki görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(3), 457-487.

WWF-Türkiye (2012). Türkiye'nin ekolojik ayak izi raporu. http://www.footprintnetwork.org/content/images/article_uploads/Turkey_Ecological_Footprint_Report_Turkish.pdf adresinden 30 Ocak 2018 tarihinde alıntılanmıştır.

(17127) Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Biyoloji Dersi Öğretim Programlarının Sağlıklı Beslenmeyle İlgili Kazanımlar Açısından İncelenmesi

RABİA ACEMİOĞLU
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

YAKUP DOĞAN
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yaşamın sağlıklı bir şekilde devam ettirilmesi için uyku düzeni, fiziksel aktivite, ruh sağlığının korunması gibi birçok şeye dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunlar arasında beslenme de önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü beslenme sağlıklı yaşamanın en önemli unsurlarından birisidir (İrcal-Sümbül, 2009). İnsan yaşamının her evresinde sağlıklı beslenme önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla sağlıklı bir beslenme sağlıklı bir yaşam sürdürmenin temel taşlarından biri sayılabilir. Bu yüzden bireylere sağlıklı bir beslenmenin nasıl gerçekleşeceğinin öğretilmesi gerekmektedir. Sağlıklı beslenme bireylerin sağlık ve başarılarını etkilerken, gelecek kuşaklara iyi bir beslenme alışkanlığının aktarılması açısından da önem taşımaktadır (Pekşen-Akça, Arslan ve Akıncı-Demirbaş, 2013). Bu ise ancak eğitimle mümkündür.

Eğitim, bireyin kendi yaşantısı yoluyla ve istendik olarak davranışlarında değişiklik meydana getirme süreci olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2005). Davranış değişikliği oluşturmada ise sağlıklı beslenme düzeyini üst seviyelere çıkarmak için bireye yeterli bilgi, beceri ve olumlu tutum ve davranışların kazandırılması gerekmektedir (Özyazıcıoğlu, Kılıç, Erdem, Yavuz ve Afacan, 2011). Bu davranışların kazandırılmasında ise eğitim süreci önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü bireyler geçmiş oldukları eğitim sürecinden sonra sağlıklı beslenmenin bir ön koşulu olan yeterli ve dengeli beslenmenin nasıl gerçekleşeceğini, beslenmenin tanımını, besin gruplarını, yeterli ve dengeli beslenmeyle sağlık ilişkisini vb. bilgileri bilmeli ve bunları içselleştirmelidirler. Bunları içselleştirmek için ise iyi bir eğitim süreci büyük bir önem taşımaktadır. Öğretim programları eğitim sürecinin en önemli unsurlarındandır. Eğitim öğretim hayatına başlanıldığı andan itibaren gerçekleşen bilgi akışında öğretim programındaki kazanımların sayısının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden öğretim programlarında sağlıklı beslenmeyle ilgili kazanımların yeterliliği eğitimin temel amacı olan davranış değişikliği için önemlidir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı çerçevesinde öğrencilerin, kendini ve yaşadığı çevreyi tanıma, sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilinci edinme gibi birçok amaçlara sahip olması beklenmektedir (MEB, 2017). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının temel felsefesi ise tüm bireyleri fen okuryazarı olarak yetiştirmektir. Fen okuryazarı bir birey araştıran, sorgulayan, iş birliğine açık, kendini ifade edebilen, yenilikçi, problemler karşısında çözüm üretebilen bireylerdir (MEB, 2017). Yine Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programında da bireylerin biyolojide yer alan temel teoriler, kavramlar, süreçler ve uygulamalar konusunda bilgi sahibi olmaları ve araştıran, eleştirel düşünen, iş birliği yapan, etkili iletişim becerisine sahip, problem çözen, sorgulayan, üreten, hayat boyu bilim öğrenmeye istekli bireyler olmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2017). Bu amaçların ise her birinin karşılığı kazanımlarda yer almaktadır.

Bu araştırmada, sağlıklı beslenmenin ön koşulu olan yeterli ve dengeli beslenmenin öğretim programları içerisindeki kazanımlarda ne kadar yer aldığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda; 2017 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2017 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve 2017 Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nitel araştırma metodolojisine uygun olarak yapılan bir çalışmadır. Nitel araştırmalar, bir konuyu derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde analiz etmeyi amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada elde edilme zamanın kısa oluşu ve konuya doğrudan yoğunlaşmaya elverişli oluşu nedeniyle nitel veri toplama yöntemlerinden olan doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen, olay veya olgular hakkındaki yazılı materyallerin analizini içerir. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Doküman incelemesi, araştırmacıya belirli ölçüde zaman ve kaynak tasarrufu bakımından da katkıda bulunur (Şimşek, 2009). Bu araştırma, doküman inceleme yaklaşımının aşamalarına göre yürütülmüş olup bu doğrultuda ilk olarak araştırma problemiyle ilgili kaynaklara ulaşılmıştır. Ulaşılan kaynakların orijinalliği uzmanlar tarafından kontrol edilmiş ve daha sonra elde edilen dokumanlar içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde esas olarak yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretim programında yer alan ünite başlıkları tema olarak düşünülerek ele alınmış ve yorumlanmıştır.

Yapılan analizler sonucu araştırma problemiyle ilgili veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında ilkokul Hayat Bilgisi, ortaokul Fen Bilimleri ve lise Biyoloji programlarında yer alan ilgili kazanımlar incelenmiştir. Yapılan bu inceleme sonucu belirtilen öğretim programlarında yer alan sağlıklı beslenmeyle ilgili kazanımlar belirlenerek tablo halinde derlenmiştir. Derlenerek bir arada toplanan kazanımların öğrencilerin etkili bir eğitimi için yeterli olup olmadığı literatürde yer alan ilgili çalışmalar sonucu yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretim programlarının analizi sonucu ilkokul birinci ve ikinci sınıfta Hayat Bilgisi programında sağlıklı beslenmeyle ilgili dörder adet kazanım yer almaktadır. Üçüncü sınıf Fen Bilimleri programında ise sadece bir kazanım, dördüncü sınıfta altı adet kazanım bulunmaktadır. Beşinci sınıfta sağlıklı beslenmeye dair kazanım bulunmamaktadır. Altıncı sınıfta iki, yedinci ve sekizinci sınıfta birer, dokuzuncu sınıfta ise iki adet kazanım yer almaktadır.

Öğretim programında yer alan kazanımların sağlıklı beslenme açısından yeterli olması sağlıklı beslenme eğitimi açısından önemlidir. Bu çalışmada, elde edilen verilerin analizi sonucu Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Biyoloji dersi öğretim programlarında yer alan sağlıklı beslenmeyle ilişkili kazanımlar için uygun görülen ders saatleri ve kazanımların yoğunluğunun sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Yine araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre bazı sınıfların ders programlarında sağlıklı beslenmeye ilişkin kazanımın yer almadığı tespit edilmiştir. Öğretim programındaki sağlıklı beslenmeyle ilgili kazanımların beslenme alanındaki gelişmeler doğrultusunda güncellenmesinin temel beslenme eğitimine katkı sağlayabileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sağlıklı beslenme, yeterli ve dengeli beslenme, öğretim programları, kazanımlar

Kaynakça

Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Gürkan, T. ve Koran, N. (2014). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, *3*(2),203-226

İrcal-Sümbül, E. (2009). 4-6 Yaş Arasındaki Öğrencilerin Okul Dönemindeki Yetersiz ve Dengesiz Beslenme Alışkanlıklarının Saptanması. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kağan, M. ve Yalçın, S. (2017). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Bahar. H.H. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. (s. 32-34). Ankara: Özlem Sağlam.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *İlköğretim kurumları (İlkokul) Hayat Bilgisi dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *İlköğretim kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *Ortaöğretim Biyoloji dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

Özyacıoğlu, N., Kılıç, M., Erdem, N., Yavuz, C., ve Afacan, S. (2011). Hemşirelik öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(2), 277-332.

Pekşen-Akça, R., Arslan, R., & Akıncı-Demirbaş, E. (2013). Farklı üniversitelerde eğitim gören çocuk gelişim lisans ve önlisans öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları. *Akademik Bakış Dergisi*, 38, 1-18.

Şahin, M. G. ve Boztunç-Öztürk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(1), 191-199.

Şimşek, H. (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *42*(1), 33-51

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(17131) Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

FİLİZ DEMİRCİ ORDU ÜNİVERSİTESİ
CENGİZ ÖZYÜREK ORDU ÜNİVERSİTSİ
HATİCE GÜLER GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
JÜLİDE SARIGÖL GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
BANU TEPE GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çevre sorunlarının ortaya çıkardığı olumsuzlukların önlenmesi yani sürdürülebilir çevre oluşturmak insanların alışılagelmiş düşünce ve davranışlarını değiştirmesi ile olacaktır. Davranışların değişmesi ise tutum, bilgi ve değer yargılarının değişmesini gerektirir. Bunu sağlamanın yolu da çevre eğitimi ile mümkün olmaktadır (Erten, 2004). Çevre okuryazarlığı, çevre ile ilgili anlama, beceri, tutum ve düşünce gibi alışkanlıkların bütünüdür. Bu alışkanlıklar bireylerin çevreleriyle olumlu ve güçlü bir ilişki kurmalarını sağlar, diğer insanlar ile çevre arasında sürdürülebilir ilişkilerin günlük ve uzun vadeli eylemlere dönüştürülmesine yardımcı olur. Çevre okuryazarlığının özü dünyamız hakkında bilgi sahibi olabilmek için sorduğumuz sorular ve bizim dünya ile olan ilişkimize verilen cevap yoludur (Roth, 2002). Son yıllarda yükseköğretim kurumlarında çevre eğitimiyle ilgili derslere her bölümde yer verilmeye başlanmıştır. Bunun nedeni üniversiteden mezun olacak bu öğrencilerin sosyal yaşama aktif olarak katıldıklarında, kişisel yaşamlarına ve çevrelerine, okulda çevre eğitimi kapsamında elde etmiş oldukları bilgi, beceri, tutum ve değerleri taşıyacak olmalarıdır. Bu yüzden, üniversitelerin hedeflerinden biri de, çalışma alanları ne olursa olsun tüm öğrencilerin çevre okuryazarı olmalarına olanak tanımaktır. Bu hedefe ulaşmak için ilk aşama ise, üniversite öğrencilerinin mevcut çevre okuryazarlığı seviyelerinin belirlenmesidir (Teksöz vd., 2010).

Üniversite eğitimini bitirdikten sonra toplumsal ve sosyal hayata karışacak olan ve gelecek nesilleri yetiştirmek üzere öğrenci yetiştirmeye başlayacak olan öğretmen adayları ya çevre sorunlarının gittikçe artmasına ortaklık edecekler ya da bilinçli bir neslin yetişmesini sağlayacaklardır. Eğer çevre sorunlarına duyarlı bir nesil yetiştireceklerse önce kendilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi gerekir. Ayrıca çevre okuryazarlık düzeyleri düşük veya orta düzeydeyse buna sebep olan etkenlerin neler olduğunun belirlenmesi alınacak önlemlerin sağlamlığı açısından önemlidir. Bütün bu sebeplerden ötürü bu araştırmanın amacı Giresun Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin çevre okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi ve bu seviyelerin demografik özellikler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının;

-çevreye ilişkin bilgi, tutum, kullanım ve endişe düzeyleri nedir?

-çevreye ilişkin bilgi, tutum, kullanım ve endişe puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma var -mıdır?

-çevreye ilişkin bilgi, tutum, kullanım ve endişe puanları ortaöğretimden mezun oldukları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

-çevreye ilişkin bilgi, tutum, kullanım ve endişe puanları branşlarına göre çevre okuryazarlığı ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

-çevreye ilişkin bilgi, tutum, kullanım ve endişe puanları ağırlıklı olarak yaşadıkları yerleşim yerine göre çevre okuryazarlığı ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

-çevreye ilişkin bilgi, tutum, kullanım ve endişe puanları çevre eğitimi alım durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evreni, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Giresun Üniversitesi'nde öğrenimlerini sürdüren öğretmen adayları, araştırmanın örneklemi ise 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Giresun Üniversitesi'nde öğrenimlerini sürdüren 4. sınıf 259 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde "uygun durum örneklemesi" kullanılmıştır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmen adaylarının çevreye okuryazarlığı düzeylerini belirlemek amacıyla "Çevre Okuryazarlığı Anketi" (Kahyaoğlu, 2011) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bu çalışmada, bağımsız değişkenler öğretmen adaylarının cinsiyet, ortaöğretimden mezun oldukları okul türü, branşı, ağırlıklı olarak yaşadıkları yerleşim yeri ve çevre eğitimi alım durumu iken, bağımlı değişkenler ise çevre okuryazarlığının dört alt boyutundan (çevre bilgisi, çevreye yönelik tutum, çevreye duyulan endişe ve çevreyi kullanım) alınan toplam puanlar olarak belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemini yanıtlamak için betimsel istatistik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın diğer alt problemlerini yanıtlamak için öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım sergileyip sergiemediğinin belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanların cinsiyet ve çevre eğitimi alım durumuna ilişkin alınan puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile; ortaöğretimden mezun olunan okul türü, branş, ağırlıklı olarak yaşadıkları yerleşim yerine göre ölçeğin aynı alt boyutlarından alınan puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı ise Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir. Bununla birlikte Kruskal Wallis H testi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilen alt boyutlar için çoklu karşılaştırma seçeneği olmadığından tüm grupların olası ikililileri Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir (Can, 2014). Araştırmada anlamlılık düzeyi (p) 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Bu araştırmada Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çevre okuryazarlık seviyelerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından bir değerlendirmesini yapmak amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde yapılmış, veri toplama aracı olarak "Çevre Okuryazarlığı Ölçeği (Kahyaoğlu, 2011)" kullanılmıştır. Öğrenci bilgilerini öğrenmek için de araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma verileri, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Giresun Üniversitesi eğitim fakültesinde 4. sınıfta okuyan 259 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı ölçeğinin alt boyutlarından olan çevreye yönelik endişe düzeylerinin "çok yüksek" , çevreyi kullanım düzeylerinin "yüksek", çevreye yönelik tutumlarının "orta" ve çevre bilgisinin "yetersiz" düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları demografik özellikler açısında karşılaştırıldığında kız öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğu, yine düz lise mezunlarının anadolu lisesi mezunlarına göre çevreye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu, yerleşim yerlerine göre nüfusu büyük yerleşim yerinde yaşayan öğretmen adaylarının çevre bilgisinin nispeten fazla olduğu söylenebilir. Çevre eğitimi alım durumunun ve sınıf seviyelerinin ise öğretmen adaylarının çevreye ilişkin endişe, kullanım, tutum ve bilgi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı ölçeği alt boyutlarında; çevreye yönelik endişe, kullanım ve tutum düzeylerinin yüksek, çevre bilgisinin ise yetersiz düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı ölçeğin tutum alt boyutu puanlarının kız öğretmen adayları lehinde ve düz liseden mezunu olmak lehine, bilgi alt boyutu puanlarının ise kentsel alan lehine anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Ancak öğretmen adaylarının ölçeğin bilgi, tutum, kullanım ve endişe alt boyutu puanlarının branş ve çevre dersi alım durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle kız öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğu, düz lise mezunlarının diğer lise türlerine göre çevreye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu, yerleşim yerlerine göre nüfusu büyük yerleşim yerinde yaşayan öğretmen adaylarının çevre bilgisinin nispeten fazla olduğu söylenebilir. Çevre eğitimi alım durumunun ve sınıf seviyelerinin ise öğretmen adaylarının çevreye ilişkin endişe, kullanım, tutum ve bilgi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayı, ilişkisel tarama.

Kaynakça

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Coyle, K. (2005). *Environmental literacy in America what ten years of NEETF/Roper research and related studies say about environmental literacy in the U.S. Washington, D.C.: the national environmental education & training foundation.*Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522820.pdf .

Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed merhods approaches*. London: SAGE Publication.

Disinger, J. F. & Roth, C. E. (1992). Environmental literacy, ERIC/CSMEE Digest (Colombus, OH, ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education, ED 351201).

Dunlap, R. E. & Van Liere, K. D. (1978). The 'new environmental paradigm'. *Journal of Environmental Education,* 9(4), 10–19.

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi,* Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı. Sayı 65-66. 2006/25 Ankara.

Fettahlıoğlu, P. (2012). *Fen Bilgisi öğretmeni adaylarının çevre okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik olarak argümantasyon ile probleme dayalı öğrenme yaklaşımının kullanımı.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd Ed.). London: Sage Publication.

Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* Boston: McGraw Hill.

Gough, A. (2002). Mutualism: A different agenda for environmental and science education. *International Journal of Science Education*, *24*(11), 1201-1215.

Green, S. B. & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: analyzing and understanding data* (4th Ed.). New Jersey: Pearson.

Kahyaoğlu, E. (2011). *An assessment of environmental literacy of Turkish science and technology teachers.* Unpublished Doctoral Thesis, Middle East Technical University, The Graduate School of Natural And Applied Sciences, Secondary Science And Mathematics Education, Ankara.

Kahyaoğlu, M., Daban, Ş. & Yangın, S. (2008). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11, 42- 52.

Kaplowitz, M. D., & Levine, R. (2005). How Environmental Knowledge Measures upto at a Big Ten University. *Environmental Education Research*, *11*(2), 143-160.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (32. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kibert, N., C. (2000). *An analysis of the correlations between the attitude, behavior, and knowledge components of environmental literacy in undergraduate university students.* Unpublished Master Thesis, University Of Florida, U.S.

Marın, C. M. & Yıldırım, U. (2004). *Çevre sorunlarına çağdaş yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.

Parlak, B. (2004). Çevre-ekoloji-çevrebilim: kavramsal bir tartışma. M.C. Marın ve U. Yıldırım (Ed.), *Çevre sorunlarına çağdaş yaklaşımlar: Ekolojik, ekonomik, politik ve yönetsel perspektifler* (s.13-30). İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.

Roth C. E. (2002). A questioning framework for shaping environmental literacy US, Earthlore associates, The Center for Environmental Education of Antioch New England Institute.

Teksöz, G., Şahin, E. & Ertepınar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 39, 307-320.

Tuncer, G., Tekkaya, C., Sungur, S., Çakıroğlu, J., Ertepınar, H. & Kaplowitz, M. (2009). Assessing pre-service teachers' environmental literacy in Turkey as a mean to develop teacher education programs. *International Journal of Educational Development*, 29, 426-436.

(17185) Doğal Ortamda Çevre Eğitiminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Kuşlara Yönelik İlgi ve Tutumlarına Etkisi

KADİR BİLEN ALANYA ALAADDDİN KEYKUBAT ÜNİ.
HAKAN KARAARDIÇ ALANYA ALAADDDİN KEYKUBAT ÜNİ.
ABDULLAH EMRE TUNA ALANYA ALAADDDİN KEYKUBAT ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Çevre, canlıların içinde bulunduğu ve tüm hayatsal faaliyetlerini sürdürdüğü ortam ya da koşullardır. İnsanların yaşadıkları çevreye olumsuz etkileri zamanla biriken çevre sorunlarına yol açmaktadır. Çevre problemlerinin çözümü ve çevrenin korunmasında insanların çevre bilincine sahip olarak yetiştirilmesi önemlidir. Bunun için öğrencilere çevre eğitimi verilmesi bilinçli bireyler yetiştirilmesini sağlayan en büyük faktördür. Öğretim yöntemi olarak sınıf ortamında verilen eğitim öğrenciler tarafından çoğu zaman sıkıcı bulunmaktadır ve kalıcılığı kısa süreli olmaktadır. Bunun yanı sıra sınıf ortamında geleneksel yöntemlerle verilen eğitimin öğrenciler tarafından hayata uyarlanması ve hayat ile bağlantı kurularak, yaşamlarına entegre edilmesi ve yorumlanması etkili olmamaktadır. Fakat doğada öğrencinin aktif bir şekilde edindiği bilgiler ise öğrencilerin karşılaştıkları problemlere ve durumlara çözüm üretmelerini ve bunu günlük hayattaki olaylara uyarlamalarını sağlamaktadır. Doğada eğitim (outdoor education), örneğin; hayatta kalma eğitimi, kamping, harita ve pusula kullanılarak yapılan kır gezisi ve çevre ile ilgili eğitimden çok kendini geliştirme üzerine yoğunlaşan, sınıf dışarısında yapılan diğer aktiviteleri kapsar (Yazkan, 2012). Doğada eğitim, öğrencileri çeşitli doğada öğrenme yaşantıları alarak doğal ve insanlar tarafından inşa edilen çevreyi daha iyi anlamaya cesaretlendirir (Çepel, 1995). Doğa eğitimi sırasında öğrenciler karşılaşacağı problem durumunda, problem çözme yöntemi ile okul yaşamı dışında başka problemlerle yüz yüze geldiklerinde bunlarla baş edebilme becerisini kazanmaktadırlar. Bu durumda öğrenciler aktif olarak bilgi edinerek, olguları kavrayacakları için, bu sayede öğrenciler; bilimsel düşünme becerisi, sorumluluk ve işbirliği içinde çalışma becerisi, bilgileri görselleştirebilme ve rapor hazırlama becerisi, topluluk önünde kendini ifade edebilme ve değerlendirme becerisi kazanmaktadırlar (Cohens, 2000). Türkiye'de çevre eğitimine yönelik çok sayıda akademik araştırma gerçekleştirilmiş ve yeni araştırmalar da yapılmaya devam etmektedir. Ancak, bu çalışmaların büyük çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığı'nın mevcut müfredatı kapsamında verilen eğitim-öğretim üzerinden yapılan çalışmalardır. Bununla birlikte, araştırmada kullanılacak yönteme benzer uygulamalar ülkemizin bazı bölgelerinde dönemsel olarak gerçekleştirilmektedir, fakat bu çalışmalar bilimsel bir araştırma olarak değil, sosyal etkinlikler şeklinde planlanmaktadır. Bu araştırmada, farklı bir yöntem olarak doğada çevre eğitimi kapsamında kuş halkalama eğitiminin teorik ve pratik bilgilerinin aynı anda verilmesi, öğrencilerin ilgi ve tutumlarına etkisinin araştırılması şeklinde planlanmış olup, ülkemizde literatürde benzerine rastlanmayan bir çalışma olması nedeniyle özgün bir çalışmadır. Ayrıca, uygulanacak kuş halkalama yöntemi ile çevre eğitimi, bu kapsamda Türkiye'de ilk kez gerçekleştirilen bir araştırmadır. Bu nedenle, elde edilecek sonuçlar, önümüzdeki dönemlerde birçok araştırmaya ışık tutacak, çok sayıda ulusal ve/veya/uluslararası ölçekte yeni çalışmaların ortaya çıkmasına katkı sağlaması beklenmektedir.Bu araştırmada, kuş halkalama metodu uygulanarak ortaokul 6. Sınıf öğrencilerine doğa ve biyolojik çeşitlilik eğitiminin yanında doğada kuş halkalama eğitimi verilmiştir. Bilimsel kuş halkalama, kuşların yakalanıp standart halka takılmasını ve gerekli verilerin kaydedilmesinden sonra serbest bırakılmasını içeren bir araştırma metodudur (Bairlein, 1994; Karaardıç vd. 2009). Çalışmada hedef öğrencilerin çok sayıda farklı özellikteki kuş türlerini yakından inceleyerek çevrenin önemi, besin zinciri ve çevreyi korumanın önemi gibi bilgilerin kazandırılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, ''ön test – son test" modeline uygun yarı deneysel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Kuş halkalama eğitimi sonunda öğrencilerin kuşlara yönelik ilgi ve tutum durumlarındaki değişim incelenmiştir. Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Antalya'da eğitim gören ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin katılımıyla, doğal ortamda bir gün yapılan bir uygulama ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda toplam 478 öğrenci yer almıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları; literatürde yer alan "Kuşlara Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Kuşlara Yönelik İlgi Ölçeği" dir. İlgi ölçeği 17 maddeye oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması ülkemiz araştırmacıları tarafından yapılmış ve dilimize adapte edilmiştir (Cronbach alfa 0.90). Ölçek 5'li likert tipte olup, Hummel ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilmiştir. Tutum ölçeği; 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipte olup, Türkçe'ye araştırmacılar tarafından adapte edilmiştir (Cronbach alfa 0.94). Kuşlara yönelik tutum ölçeği Hummel ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilmiştir.Nicel verilerin değerlendirilmesi SPSS 21.00 paket programı ile analiz edilmiştir.

Uygulama; Çalışma ,Doğa Koruma ve Milli Parklar VI. Bölge Müdürlüğü, Serik Belediye Başkanlığı ve Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi işbirliği kapsamında Boğazkent'te (Serik, Antalya) bilimsel kuş halkalama çalışması 2017 yılında başlanılmıştır. Çalışmada 156 metre (12 metre X 13) uzunluğunda Japon (Sis) ağlarının Köprüçayı kenarlarına kurularak Mart-Mayıs ve Eylül-Ekim 2017 göç dönemlerinde çalışma gerçekleştirilecektir. Çalışma, çok sayıda farklı kuş türlerinin

yakalanması (tahmini 80 farklı kuş türünden toplam 5000/yıl kuş), halkalanması, bazı morfometrik ölçümlerinin alınarak tekrar serbest bırakılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalı eğitim çalışması olarak haftada iki gün 30'ar kişilik iki ayrı öğrenci grubunun çalışmaya katılarak çalışmanın tüm aşamalarını izlemeleri, kuşların göç davranışları, göç ekolojileri hakkında temel bilgileri örneklerle ellerinde tutarak anlatılması planlanmıştır.

Araştırma, ''ön test – son test modeline'' uygun yarı deneysel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Ön test sonuçlarına göre başarı ve tutum durumları incelenmek üzere bir grup seçilmiştir. Araştırma, 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında, Antalya'da eğitim gören ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin katılımıyla, doğal ortamda bir gün yapılan bir uygulama ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda toplam 478 öğrenci yer almıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları; araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kuşlara Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Kuşlara Yönelik İlgi Ölçeği" dir. Program sonrasında uygulanan tutum ve ilgi testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre herhangi bir fark tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Program sonrasında uygulanan tutum testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ilgi testi sonuçlarına göre de anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada, doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin, geleneksel öğretim programına göre öğrencilerin kuşlara yönelik ilgilerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Deneysel uygulama sonrasında tutum testi sonuçlarına göre öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin öğrencilerin tutumlarının da olumlu yönde değişmesine etkisi olduğu tespit edilmiştir. Deneysel uygulama sonrasında ilgi ve tutum testi sonuçlarında öğrencilerin cinsiyetlerine ve yaşlarına göre son test puanları arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulguya dayanarak öğrencilere uygulanan eğitimin kız ve erkek öğrencilerin tutum ve ilgilerini eşit oranda etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Çevre eğitimi, kuş halkalama, tutum, ilgi

Kaynakça

Bairlein F. (1994). European–African songbird migration network. ınstitut für vogelforschung; Wilhelmshaven,. Manual of field methods. Germany

Cohens, S. (2000) Children and the enviroment;ecological awereness among presschool children;enviroment and behaviours s:103-120.

Çepel, N. (1999) Çevre koruma ve ekoloji terimleri sözlüğü, matbaa teknisyenleri kolektif şirketi,İstanbul.

Hummel, E., Özel, M., Medina-Jerez, W., Fancovicova, J., Usak, M., Prokop, P., Randler, C. (2015). Interest in birds and its relationship with attitudes and myths: A cross-cultural study in countries with different levels of economic development. Educational Sciences: Theory & Practice, 15(1), 285-296. doi: 10.12738/estp.2015.1.2242.

Karaardıç, H., Erdoğan, A., Özkan, L. (2009). Dünden bugüne bilimsel kuş halkalama. Tabiat ve İnsan. 43, 3-14.

Yazkan (2012) Doğal ortamda çevre eğitiminin ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin başarılarına ve tutumlarına etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

(17196) 8. Sınıf Öğrencilerinin Asitler ve Bazlar Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Argümantasyona Dayalı Öğretimin Etkisi

HÜLYA CÖMERT — MEB

HALE BAYRAM — MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda fen eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmalar öğrencilerin çeşitli fen konularındaki kavram yanılgılarını belirlemeye ve bu yanılgıları gidermeye yöneliktir. Kavram yanılgıları bireylerin çevreleriyle olan etkileşiminden kaynaklanmaktadır ve bireylerin düşünce sistemlerine yerleşmiş olan yanılgıların çoğunu değiştirmek zordur (Lin, Chiu ve Liang, 2004). Öğrencilerin fen sınıflarına bilim insanlarının fikirleriyle uyuşmayan, bilimsel topluluklar tarafından kabul edilmeyen bazı fikir ve düşüncelerle yani kavram yanılgılarıyla geldikleri artık kabul edilmektedir (Treagust, 1988). Fen ve kimya dersleri için temel kavramlar arasında yer alan asit ve baz kavramları Türk eğitim sisteminde ilk kez sekizinci sınıf düzeyinde öğretilmektedir. Yapılan araştırmalar hemen hemen her öğretim düzeyinde öğrencilerin asitler ve bazlar konusunda çeşitli kavram yanılgılarına sahip olduklarını göstermektedir (Ross ve Munby, 1991; Acar Şeşen ve Tarhan, 2011; Demircioğlu, Ayas ve Demircioğlu, 2005; Lin, Chiu ve Liang, 2004; Artdej, Ratanaroutai, Coll ve Thongpanchang, 2010). Kavram yanılgılarının belirlenmesi kadar bu yanılgıların giderilmesi de önemlidir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının bir çeşidi olan argümantasyon öğrencilerin kavram yanılgılarını gidermede kullanılabilecek yöntemlerden biridir. Argümantasyon, diğer adıyla bilimsel tartışma; bir açıklamayı, modeli ya da tahmini desteklemek ya da çürütmek için kanıtlar ve teoriler arasında bağlantı kurma süreci olarak tanımlanabilir (Osborne, Erduran ve Simon, 2004). Öğrencilerin kanıtlardan yola çıkarak akıl yürütme becerilerini geliştiren ve bilimsel tartışma ortamı yaratan öğrenme ortamları üretmek fen eğitim reformlarında önemli bir yere sahiptir (Irish, 2012). Bu tarz ortamlar öğrencilerin bilimin dilini konuşmasını ve bilim yazmayı öğrenmesini sağlar (Jimenez-Aleixandre ve Erduran, 2007). Argümantasyon süreçlerinde öğrenciler bir konu hakkındaki kendi görüşlerini desteklemek için nedenler sunarlar ve fikirlerini savunmaya çalışırlar. Diğer öğrenciler şüphelerini dile getirir ve kendi alternatif görüşlerini sunarlar (Newton, Driver ve Osborne, 1999'dan aktaran Kaya, Erduran ve Çetin, 2010). Bu süreçte ortaya çıkan bazı düşünceler bireylerde bilişsel uyumsuzluğa neden olarak, bilginin yeniden yapılandırılmasını ve kavramsal değişimi sağlar (Andriessen, 2006; Bell, 1997, 2002, 2004'den aktaran Bricker ve Bell, 2008). Argümantasyonun kavramsal anlamayı, eleştirel düşünmeyi ve bilimsel muhakemeyi arttırarak fen eğitim standartlarını yükseltebileceğine inanılmaktadır (Gümrah ve Kabapınar, 2010). Literatürde öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerinde argümantasyonun etkisine yönelik pek çok çalışma yer almaktadır.

Argümantasyon yönteminin öğrencilerin asitler ve bazlar konusundaki kavramsal anlamalarına etkisi bazı araştırmalarda incelenmiştir (Tekeli, 2009; Kaya, 2009). Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin asitler ve bazlar konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesinde argümantasyona dayalı öğretimin etkisi araştırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bir devlet okulunda öğrenim gören 68 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Fen Bilimleri öğretmeni olan araştırmacının dersine girdiği ve bazı değişkenler açısından eşdeğer olduğu önceden belirlenmiş olan şubelerden biri kontrol (N=33), diğeri de deney grubu (N=35) olarak rastgele belirlenmiştir. Kontrol grubunda 20 kız, 13 erkek; deney grubunda 20 kız, 15 erkek öğrenci bulunmaktadır.

Asitler ve Bazlar konusu için "asit", "baz", "pH", "asit-baz tepkimeleri" ve "asit yağmuru" kavramlarının öğretimi amaçlanmıştır. Kontrol grubunda dersler mevcut öğretim programı doğrultusunda geleneksel yaklaşımla yürütülürken, deney grubunda ise araştırmacılar tarafından tasarlanan argümantasyona dayalı etkinlikler aracılığıyla yürütülmüştür. Hazırlanan argümantasyon etkinliklerinde "argüman yapılandırma", "ifadeler tablosu", "tahmin et-gözle-açıkla" ve "fikirlerle yarışan teoriler" çatısı kullanılmıştır. Uygulama her iki grupta da 10 ders saati boyunca sürmüştür.

Çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin "Asitler-Bazlar" konusundaki kavramsal anlama düzeylerini belirleme amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan, iki aşamalı teşhis testi formatında bir Kavramsal Anlama Testi (KAT) kullanılmıştır. İlgili literatürden de yararlanılarak hazırlanan iki aşamalı 20 sorudan oluşan testin kapsam geçerliği için belirtke tablosu hazırlanmış ve dört uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan değişiklikler sonucunda hazırlanan testin pilot uygulaması asitler-bazlar konusunu öğrenen 117 sekizinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiş ve madde analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda beş soru testin kapsamından çıkarılmış ve teste son şekli verilmiştir. Buna göre iki aşamalı

15 sorudan oluşan KAT'ın Cronbach's Alpha değeri 0,82 olarak hesaplanmıştır. Hazırlanan bu test deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön ve son test olarak uygulanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin asitler ve bazlar konusundaki kavram yanılgılarını gidermede argümantasyona dayalı öğretimin etkisini belirlemektir. Kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışma deney grubunda 35, kontrol grubunda 33 olmak üzere toplam 68 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Asitler ve bazlar konusunun öğretimi kontrol grubunda geleneksel yaklaşım doğrultusunda, deney grubunda ise araştırmacılar tarafından tasarlanan argümantasyona dayalı ekinlikler doğrultusunda yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 15 sorudan oluşan iki aşamalı bir "Kavramsal Anlama Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları deney grubunda giderilen kavram yanılgısı oranının kontrol grubuna göre daha fazla olduğunu göstermiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kavramsal Anlama Testinden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, uygulamalardan önce kontrol grubu öğrencilerinin toplam 374 kavram yanılgısına sahip oldukları belirlenmiştir. Geleneksel yaklaşım doğrultusunda uygulanan öğretimin ardından bu yanılgıların 145 tanesinin giderildiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak kontrol grubunda giderilen kavram yanılgısı oranı %38,7 olarak belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ise uygulamalardan önce toplam 374 kavram yanılgısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Argümantasyona dayalı etkinlikler doğrultusunda uygulanan öğretim sonrasında bu yanılgıların 217 tanesinin giderildiği belirlenmiştir. Sonuç olarak deney grubunda giderilen kavram yanılgısı oranı %58,02 olarak bulunmuştur. Bu durum argümantasyona dayalı öğretimin sekizinci sınıf öğrencilerinin asitler ve bazlar konusundaki kavram yanılgılarını gidermede geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler : Argümantasyon, Kavram öğretimi, Kavram yanılgısı, Asitler ve Bazlar

Kaynakça

Acar Şeşen, B. ve Tarhan, L. (2011). Active-Learning versus Teacher-Centered Instruction for Learning Acids and Bases. *Research in Science&Technological Education,* 29 (2), 205-226.

Artdej, R., Ratanaroutai, T., Coll, R. K. ve Thongpanchang, T. (2010). Thai Grade 11 Students' Alternative Conceptions for Acid-Base Chemistry. *Research in Science&Technological Education*, 28 (2), 167-183.

Bricker L. A. ve Bell, P. (2008). Conceptualizations of Argumentation from Science Studies and the Learning Sciences and Their Implications fort the Practices of Science Education. *Science Education*, 92, 473-498.

Demircioğlu, G., Ayas, A. ve Demircioğlu, H. (2005). Conceptual Change Achieved Through A New Teaching Program on Acids and Bases. *Chemistry Education Research and Practice*, 6 (1), 36-51.

Gümrah, A. ve Kabapınar, F. (2010). Designing and Evaluating A Spesific Teaching Intervention on Chemical Changes Based on the Notion of Argumentation in Science. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1214-1218.

Irish, T. E. L. (2012). *Argumentation and Equity in Inquiry-Based Science Instruction: Reasoning Patterns of Teachers and Students.* Doctoral Thesis. Oregon State University.

Jimenez-Aleixandre M. P. ve Erduran, S. (2007). Argumentation in Science Education: An Overview. S. Erduran ve M. P. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research*. (pp. 3-27). Springer. e-ISBN: 978-1-4020-6669-6.

Kaya, B. (2009). *Araştırma Temelli Öğretim ve Bilimsel Tartışma Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Asitler ve Bazlar Konusunu Öğrenmesi Üzerine Etkilerinin Karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, E., Erduran, S. ve Çetin, P. S. (2010). High School Students' Perceptions of Argumentation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3971-3975.

Lin, J. W., Chiu, M.H. ve Liang, J. C. (2004). Exploring Mental Models and Causes of Students' Misconceptions in Acids and Bases. Paper presented at *The National Association for Resarch in Science Teaching (NARST),* Vancouver, Canada .

Osborne, J., Erduran, S. ve Simon, S. (2004). Enhancing the Quality of Argumentation in School Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41 (10), 994-1020.

Ross, B. ve Munby, H. (1991). Concept Mapping and Misconceptions: A Study of High-School Students' Understanding of Acids and Bases. *International Journal of Science Education*, 13 (1), 11-23.

Tekeli, A. (2009). *Argümantasyon Odaklı Sınıf Ortamının Öğrencilerin Asit-Baz Konusundaki Kavramsal Değişimlerine ve Bilimin Doğasını Kavramalarına Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Treagust, D. F. (1988). Development and Use of Diagnostic Tests to Evaluate Students' Misconceptions in Science. *International Jounal of Science Education*, 10 (2), 159-169.

(17198) Fen Bilimleri Eğitimi Öğretmen Adaylarının Ayrımcılık Davranışına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

MUSTAFA KAHYAOĞLU SİİRT ÜNİVERSİTESİ

FIRAT KIYAS BİREL DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Üniversitelerin öğretmen yetiştiren programları farklı sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklere sahip öğretmen adaylarını bir araya getirmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri sosyo-kültürel ve ekonomik farklılıklarına rağmen kabul edildiklerini düşünmeleri onları öğretmen yetiştiren kuruma bağlanmaya ve öğretmenlik mesleğini yapmaya yönelik isteklerini olumlu yönde etkilemektedir. Doğal olarak öğretmen adayları bulundukları programlarda herkesle birlikte kendilerine ön yargılı ve ayırımcılık yapılmadan eşit muamele edilmesini beklemektedirler. Buna karşın öğretmen adayları bazı hallerde kendilerine ayrımcılık yapılığını ve bazı öğrencilerin kayrıldığını düşünebilmektedir. Ayrımcılık, kişiyi farklı özellikleri nedeniyle mağdur edilmesi durumu olarak ifade edilmektedir (Ataöv, 1996). Ayrımcılık, bir gruba veya grubun üyelerine karşı ön yargılardan beslenen olumsuz tutum veya davranışların bütünüyle ilgili bir süreçtir (Göregenli, 2012). Dil, din, ırk, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik durum gibi birçok farklı nedenle ortaya çıkabilen bir olgudur. Dolayısıyla ayrımcılık sosyolojik, eğitimsel, psikolojik ve hukuki alanı kapsayan çok boyutlu bir kavramdır. Genelde ayrımcılık, bir grup veya grubun üyelerine yönelik olumsuz düşüncelerin yanı sıra hoşlanmama, hor görme, kaçınma, uzak durma gibi olumsuz duyguları içeren tutumlara yol açmaktadır. Doğrudan veya doğalı olarak ikiye ayrılmaktadır. Bununla birlikte ayrımcılık önyargılarla yakından ilişkili bir kavramdır. Eğer önyargılar davranışlara dönüşürse bu durum ayrımcılık olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yönüyle zihinsel bir olgu olan tutumlardan farklı olarak gözlenebilir davranışlar düzeyinde tanımlanmaktadır. Bir insana ya da gruba belli bir özelliği nedeniyle eşitsiz/farklı muamele yapılması olarak tanımlanmaktadır (National Research Council, 2004).

Hiç kuşkusuz öğretmen adayları kendilerine eşit ve adil davranılmadığını düşündükleri ortamlarda eğitim aldıkları kuruma karşı bağlılık, öğretmenlik mesleğini yapmaya yönelik istek ve ders çalışma performanslarında bir azalma meydana gelmektedir. Bu durumu ortadan kaldırmak için fen bilimleri eğitimi öğretmen adaylarının ayrımcılık davranışları ve bunların nedenlerini ilişkin görüşlerinin ortaya konulması hem öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yapmaya yönelik isteğini artırmada hem de şuan da bulundukları kurum ile gelecekte bulunacakları kuruma bağlılıkları açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma, fen bilimleri eğitimi öğretmen adaylarının ayrımcılık davranışlarını nasıl algıladığı ve ayrımcılık davranışlarının nedenlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır?

1- Fen bilimleri eğitimi öğretmen adayları ayrımcılık davranışlarını nasıl algılamaktadır?

2-Fen bilimleri eğitimi öğretmen adayları hangi durumlarda ayrımcılık davranışları yapıldığını düşünmektedir?

3-Fen bilimleri eğitimi öğretmen adayları, akademisyenlerin hangi etmenler nedeniyle kendilerine ayrımcılık davranışı yaptıklarını düşünmektedirler?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, çalışmanın amacına ve araştırma sorularına uygunluğu nedeniyle nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma, günlük hayatta olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006), İnsanların deneyimlerinde ve deneyimlerine yükledikleri anlamlarda ortak olan temel özellikleri veya fenomenin varlığı ve özünü açığa çıkarılmaya amaçlamaktadır (Çekmez, Yıldız ve Bütüner, 2012; Denscombe, 2007).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Eğitimi programında öğrenim gören toplam 20 tane öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %60'ı (n=12) kız ve % 40'ı (n=8) erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Örneklemi belirlemesinde öğretmen adaylarının ayrımcılık davranışına ilişkin deneyimlere sahip olması ve bu konuyu aktarabilmeleri bir ölçüt olarak ortaya konulmuştur. Çalışmaya katılan fen bilimleri eğitimi öğretmen adayları F1'den F20'e kadar kodlamıştır

Verilerin toplanmasında fen bilimleri eğitimi öğretmen adaylarının sınıf ve cinsiyet gibi özelliklerine ilişkin kapalı uçlu sorular ile ayrımcılık davranışı ve ayrımcılık davranışının nedenlerine ilişkin açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir form

kullanılmıştır. Uygulama sırasında çalışmanın amacı ve içeriği hakkında öğretmen adaylarına bilgi verilmiş ve formları doldurmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının yazdıkları formlar doküman olarak çalışmanın temel verilerini oluşturmaktadır.

Verilerin yorumlanmasında nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi ve yorumlanmasında, sırayla şunlar uygulanmıştır. (1) verilerin kodlanması, (2) temaların oluşturulması, (3) kodları ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan içerik analizinde öğretmen adaylarından doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, fen bilimleri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun kendilerinin diğer öğretmen adaylarına göre ayrımcılığa daha fazla maruz kaldıklarına ilişkin görüşlere sahip olduğu belirtmişlerdir. Ayrımcılık davranışın nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise bunların cinsiyet, yaş, bölüm başkanıyla olan ilişki, dersin öğretim elemanıyla olan ilişkisi, kişilik özellikleriyle ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmada fen bilimleri eğitimi öğretmen adaylarının ortaya konulası hem öğretmen yetiştiren kurumların hem de ilgili programların ayrımcılık davranışına yönelik daha duyarlı olmasını sağlayabilir. Bununla birlikte bu çalışma 20 tane fen bilimleri eğitimi öğretme adayının deneyimlerine dayalı olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla bu çalışma daha büyük örneklemle farklı eğitim kurumlarında nicel ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak tekrarlanması konuyu daha anlaşılır kılabilir.

Anahtar Kelimeler : Ayrımcılık, Önyargı, Öğretmen adayı

Kaynakça

Andaç. H., Madran D. (2012). Temel Beklenti Etkisi: kendini Gerçekleştiren Kehanet. Kenan Çayır ve Müge Ayan Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (s.29-41). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları

Ataöv, T. (1996). *Çatışmaların kaynağı olarak ayrımcılık* (20. baskı): Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi İnsan Hakları Merkezi.

Çekmez, E., Yıldız, C., ve Bütüner, S. Ö. (2012). Phenomenographic research method. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2),77-102

Denscombe, M. (2007). *The Good Research Guide*. New York: Open University Press & McGraw-Hill Education.

Göregenli. M. (2012). Temel Kavramlar: Önyargı, Kalıpyargı ve Ayrımcılık. Kenan Çayır ve Müge Ayan Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (s.17-29). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları

Paker. M. (2012). Psikolojik açıdan önyargı ve Ayrımcılık. Kenan Çayır ve Müge Ayan Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (s.41-53). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları

(17208) 8. Sınıf Öğrencilerinin Hücre Kavramı Konusundaki Bilgi Düzeyleri: Beklentiler ve Gerçekler

BURCU GÜNGÖR CABBAR **SAMİ ÖZGÜR**
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Fen bilgisi veya biyoloji dersi denildiğinde ilk akla gelen kavramlardan biri "hücre"dir. Hücre kavramı, ilk okul, orta okul ve lise ders programlarında farklı düzeylerde ele alınmaktadır. Öğrenim hayatımızın her aşamasında karşımıza çıkan bu konu ile ilgili yapılan pek çok araştırma vardır (Yörek, 2007; Yörek, Şahin & Uğulu, 2010; Zamora&Guella, 1993) Bu araştırmaların çoğu, hücre kavramının çeşitli düzeylerde bilindiğini ancak pek çok da kavram yanılgısına öncülük ettiğini göstermektedir. Biyolojinin yaşamı ve yaşayan organizmaları inceleyen bir bilim dalı olduğu göz önüne alındığında, tüm canlıların canlı olan en temel yapı biriminin, hücrenin, neden iyi anlaşılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Ancak biyolojinin en temel konularından biri olan hücre, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerce anlaşılması zor bir kavram olarak nitelendirilmektedir (Taştan Kırık& Kaya, 2014).

Bu araştırma, öğrenim hayatları boyunca hücre kavramı ile üç kez karşılaşan 8. sınıf öğrencilerinin kavram ile ilgili bigi düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın temel sorusu "8. sınıf öğrencilerinin hücre kavramı konusundaki bilgi düzeyleri nedir?" sorusudur.

Hücre kavramı konusunda yapılan araştırmalar incelenerek (Yörek, 2007; Yörek, Şahin & Uğulu, 2010; Zamora&Guella, 1993; Taştan Kırık& Kaya, 2014) elde eldilen çıktılarından yararlanılmış ve 4 açık uçlu, 14 doğru yanlış maddesinden oluşan bir maksimum performans testi hazırlanmıştır. Testte yer alan sorular ve maddeler hücrenin şekli ve fizyolojisi ile ilgilidir. Test rastgele seçilen 87 kişilik br örneklem grubuna uygulanmıştır. Testte yer alan açık uçlu sorulardan ikisinde öğrencilerden çizim yapmaları istenmiştir. Son yıllarda öğrenci çizimleri de öğrencilerin bilimsel kavramlarla ilgili kavramalarını ve zihinsel modellerini ortaya çıkarmada oldukça popüler olmuştur (Bahar ve ark. 2008; Çardak, 2009; Ozden, 2009; Patrick ve Tunnicliffe, 2010; Prokop ve Fanc˘ovic˘ova, 2006; Reiss ve Tunnicliffe, 2001; Zoldosova ve Prokop, 2007). Bu araştırma sonucunda da öğrenci çizimleri ve ifade ettikleri yazılı bilgileri arasında bazı farkların olduğu belirlenmiştir.

Kavram öğreniminde bir kavram ilişkili olduğu bir başka kavramın öğrenilmesine öncülük eder. Referans noktası olarak ilk öğrenilen bilgi kullanılır. Canlının yapı taşı olarak nitelendirilen hücre kavramı pek çok kavramın öğrenilmesinde referans olacaktır. Bu konudaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi, eksikliklerin de belirlenerek 9. sınıfta yeniden işlenecek olan konuda tamamlama yapılması açısından önemlidir. Hücre kavramı tek başına önemli olduğu gibi, doku, organ, sistem, sınıflandırma ve bazı fizyolojik olayların anlaşılması için de önem taşımaktadır. Bilginin yapılanması sırasında üst üste bindiği ve bir bilginin diğer bilgiye öncülük ettiği düşünüldüğünde hücre kavramı hakkındaki bilgilerin tam ve doğru olmasının önemi yadsınamaz.

Araştırma Yöntemi

2016-2017 eğitim öğretim yılında Balıkesir ilinde öğrenim gören 87 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisine 4 açık uçlu, 14 doğru yanlış sorusundan oluşan maksimum performans testi uygulanmıştır. Örneklem rastgele örneklem seçimi metoduyla seçilmiştir. Test soruları, yapılan araştırmalar sonucunda hücre konusunda öğrencilerde belirlenen kavram yanılgıları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Örneğin bir filin ve bir farenin karaciğer hücresini çizerek karşılaştırmaları istenmiştir. Hücre ile ilgili yapılan araştırmalarda hücre boyutu ve canlı boyutu arasında doğru orantılı bir artış olduğuna yönelik kavram yanılgıları belirlenmiştir. Pek çok öğrenci büyük canlıların hücrelerinin de büyük olduğunu düşünmektedir. Örneklemimizde yer alan öğrencilerin bu konudaki bilgi düzeyinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Test bir ders saati ayrılarak öğrencilere uygulanmıştır. Toplanan veriler arasında cinsiyet bilgisi de yer almaktadır. Veri setleri numaralanarak kodlanmış ve veri girişleri yapılmıştır. Veriler nitel ve nicel araştırma teknikleri ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Testte yer alan şekil sorularına verilen cevaplar, çizimlerin gruplanması ile kodlanarak analiz edilmiştir. Diğer açık uçlu sorulara verilen cevaplar da gruplar oluşturularak kategorilere ayrılmıştır. Frekans analizi ve betimsel analizler sonucunda sekizinci sınıf öğrencilerinin hücre konusundaki bilgi düzeyleri belirlenmiştir. İlk okul ve orta okul düzeyinde hücre konusunda öğretim programlarında yer alan kazanımlar belirlenmiş ve beklentilerin ne olduğu sıralanmıştır. Beklentiler ve gerçekler arasındaki fark ve benzerlikler belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle 9. sınıf biyoloji dersinde yeniden öğretimi gerçekleşecek olan hücre kavramı ile ilgili öğretim tasarlanırken dikkate alınması gereken noktalar vurgulanmıştır.

Hücre kavramı, fen bilimleri denildiğinde ilk akla gelen kavramlardan biridir. Öğretim programları incelendiğinde, canlının yapıtaşı olarak nitelenen bu kavram ile ilgili 3 farklı sınıf düzeyinde kazanımlar ile karşılaşılmaktadır. Bu araştırma, ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin hücre konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesiamacıyla yapılmıştır. Rastgele seçilen 87 öğrenciye 4 açık uçlu 14 doğru yanlış sorusundan oluşan bir test uygulanmış ve veriler analiz edilmiştir. Ayrıca öğretim programlarında

hücre konusunda yer alan kazanımlar belirlenmiş ve MEB'nın beklientisi ile gerçek durum arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarının, hücre kavramı ile başlayıp, doku, organ, organizma, ekosistem, biyosfer şeklinde giderek genişleyen biyoloji konularını öğretimde dikkat edilmesi gereken bazı noktaların belirlenmesinde kullanılabileceği düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerden bir hücre çizmeleri istendiğinde %80'inin hayvan hücresi çizerken, %5'inin bitki hücresi çizdiği, geri kalan % 15'inin anlamsız çizimler yaptığı ya da boş bıraktığı görülmektedir.

Hücre, Element, Atom, Molekül kavramlarını küçükten büyüğe sıralamaları istendiğinde doğru sıralamayı yapan öğrenci sayısının %20, yanlış sıralama yapanların % 70 boş bırakanların ise % 10 olduğu belirlenmiştir.

Yetişkin bir filin karaciğer hücresi ile yetişkin bir farenin karaciğer hücresinin büyüklüğünü çizerek karşılaştırmaları istendiğinde farenin hücresini filin hücresinden küçük çizenlerin %50, ikisini birbirine eşit çizenlerin %30, boş bırakanların %20 olduğu görülürken, farenin hücresinin filin hücresinden büyük olabileceğini ifade eden olmadığı görülmektedir.

Doğru Yanlış sorularına verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin virüsleri hücre yapısına sahip en küçük canlı olarak düşündükleri görülmektedir. Hücre şekli çizilmesi istendiğinde hücreyi yuvarlak çizen öğrenci sayısı % 80 iken, tüm öğrencilerin, hücreler sadece yuvarlak olur ifadesine "hayır" işaretlediği görülmektedir. Bu durum, bazı öğrencilerin hücrenin şekli konusunda var olan bilgilerini öteleyemedikleri ve analiz düzeyinde kullanamadıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Hücre, Bilgi Düzeyi, Kavram Yanılgısı

Kaynakça

Taştan Kırık, Ö. and Kaya H. (2014). A qualitative study concerning the 6th grade students' conceptual structures about the cell concept. International Online Journal of Educational Sciences, 6(3), 737-760.

Üstün, H. (2011) *Lise Biyoloji Ders Kitaplarinda (1937-2008) Hücre Konusu İle İlgili Olarak Bilimsel Bilginin Değişebilir Doğası Üzerine Bir Araştırma.* Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Yörek, N. (2007). Öğrenci çizimleri yoluyla 9 ve 11. sınıf öğrencilerinin hücre konusunda kavramsal anlama düzeylerinin belirlenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 107-114.

Yörek, N., Şahin, M. and Uğulu, I. (2010). Students' representations of the cell concept from 6 to 11 grades: Persistence of the "fried-egg model". International Journal of Physical Sciences, 5, 15-24.

Yüce, Z., Önel, A. ve Bekis, E. S. (2016). Öğrenci çizimleri yoluyla ortaokul öğrencilerinin hücre konusundaki kavramsal bilgi düzeylerinin belirlenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2), 616-625.

Zamora, S. and Guerra, M. (1993). Misconceptions about cells. In 3rd International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics, Ithaca, New York: Cornell University.

(17227) Kent Yaşamında Sürdürülebilir Pratikler: Muğla Menteşe Örneği

EMEL DİKMENTEPE **OĞUZ ÖZDEMİR**
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ MSKÜ

ÖZET

Problem Durumu

Gezegende nüfusun büyük bölümünün yaşadığı kentler, atıkların birikmesi, kaynakların tedarikinin zorlaşması, trafiğin sıkışması, yeşil örtünün azalması ve buna bağlı olarak gündelik yaşamın daha stresli hale gelmesi nedenleriyle gittikçe sürdürülemez duruma gelmektedir (Leithmann, 1999). Bu durum bir taraftan doğal yaşam üzerinde büyük bastı oluştururken; diğer yandan da insan yaşamının kalitesini ciddi ölçüde düşürmektedir. Bu yüzden, kent yaşamının sürdürülebilirliği, diğer bir ifadeyle sürdürülebilir kentleşme günümüzün öncelikli problemlerinden biri haline gelmiş durumdadır(Ağı-Günerhan, 2012).

Kent yaşamının sürdürülebilir hale getirmeye yönelik dünyanın çeşitli yerlerinde yenilikçi modellerin ve çözümlerin öne çıktığına tanık olmaktayız. Bütün bu çabaların arka planında, kent yaşamını sürdürülebilirliğin "doğaya uygunluk (consistency)", "yeterlik (sufficiency)", "verimlilik (efficiency)" ve "katılım (participatory)" ilkelerine uygun şekilde tasarlama fikri yatmaktadır (Özdemir, 2007). Daha açık bir ifadeyle kent yaşamının sürdürülebilir hale gelmesi; "enerji tedariği", "gıda tedariği", "ulaşım", "geri dönüşüm" ve "toplumsal katılım" boyutlarının her birinin sürdürülebilirliğin sözü edilen prensiplerine göre hayata geçirilmesine bağlıdır (Banister, Watson ve Wood; 1997; Kenworthy, 2004; Lynas, 2007; Newman, 1999; Viljoen ve Wiskerke, 2012). Bu çerçevede, yenilenebilir enerji, enerji tasarrufu sağlayan binalar, sıcak su sağlayan güneş enerji sistemleri, geri dönüşümü sistemleri, doğa dostu ve pratik ulaşım seçenekleri, doğa dostu gıda tedariki, regrasyon alanları vb. sürdürülebilir pratikler öne çıkmaktadır (Newman, 1999).

Sürdürülebilir gelişmenin sağlanabilmesi için, sürdürülebilir kentleşmeyi sağlayacak politikaları ve uygulamaları hayata geçirmek önem taşımaktadır (Karakurt Tosun, 2009). Diğer yandan kent yaşamının sürdürülebilir hale getirilmesini, tek başına mühendislik ve yönetimsel süreçlerle çözülmesini beklemek gerçekçi değildir. Sözü edilen sürdürülebilir pratiklerin yaygınlaşması, büyük ölçüde toplum tarafından benimsenmesi ve toplumsal katılımın sağlanmasını bağlıdır. Bu yönüyle, kent yaşamının sürdürülebilir duruma getirilmesi, yaygın çevre eğitimi konusudur aynı zamanda. Buradan hareketle çalışmada, yaygın çevre eğitimi açısından Muğla örneğinde kent yaşamında sürdürülebilir pratiklerin durumunun ortaya konması amaçlanmıştır.

Bu kapsamda aşağıdaki soruları açıklık getirilmeye çalışılacaktır:

1) Muğla kenti merkez Menteşe ilçesinde, "enerji tedariği"nin durumu ne ölçüde sürdürülebilirdir?

2) Muğla kenti merkez Menteşe ilçesinde, "gıda tedariği"nin durumu ne ölçüde sürdürülebilirdir?

3) Muğla kenti merkez Menteşe ilçesinde, "ulaşım pratikleri"nin durumu ne ölçüde sürdürülebilirdir?

4) Muğla kenti merkez Menteşe ilçesinde, "geri dönüşüm pratikleri"nin durumu ne ölçüde sürdürülebilirdir?

5) Muğla kenti merkez Menteşe ilçesinde, sürdürülebilir pratiklere "toplumsal katılım"ın durumu nasıldır?

6) Muğla kenti merkez Menteşe ilçesinde sürdürülebilir pratikleri yaygınlaştırmaya dönük eğitim faaliyetlerinin etkililiği nedir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma, "durum araştırması (case study)" şeklinde tasarlanmıştır. Bu çerçevede, Muğla Menteşe örneğinde kent yaşamında ne tür sürdürülebilir pratiklerin hangi yaygınlıkta uygulamaya geçirildiğini ortaya koymak üzere 01.2018-06.2018 tarihleri arasında altı aylık saha çalışması planlanmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu; mekan açısından Muğla kenti merkez Menteşe ilçesi; kurumlar açısından Muğla kenti merkez Menteşe ilçesinde ele alınan sürdürülebilir pratiklerle ilgili yerel yönetimler ve mahalli idari birimler; toplumsal açıdan ise Muğla kenti merkez Menteşe ilçesinde sürdürülebilir pratiklere ilişkin toplumsal algı ve kabulü yansıtacak çeşitli toplumsal katmanlardaki bireyler, STK (Sivil Toplum Kuruluşları), dernek, kurum ve kuruluşlar oluşturmaktadır. Her bir katman, amaçlı örnekleme tekniği ile araştırma kapsamına alınmıştır.

Çalışma, saha çalışmasının hazırlık aşamasında gerçekleştirilen "pilot uygulama" ve bu süreçte toplanan verileri yansıtmaktadır. Araştırmada veriler, her bir hedef gruba uygun şekilde geliştirilen veri toplama araçlarının saha çalışmasında kullanılmasıyla toplanmıştır. Bu kapsamda "yerinde gözlem", "yüz yüze görüşme", "röportaj", "anket", "doküman analizi" şeklinde veri toplama süreçleri hayata geçirilecektir. Uygulanacak veri toplama araçlarının kapsam ve yüz görünüş

geçerliği için ilgili alan yazın doğrultusunda uzman görüşlerine başvurularak, saha çalışmasının pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Muğla kenti merkez Menteşe ilçesindeki kent yaşamının "enerji tedariği", "gıda tedariği", "ulaşım", "geri dönüşüm" ve "toplumsal katılım" açılarından ne ölçüde sürdürülebilir olduğunu ortaya koymak üzere saha çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel veriler için araştırmaya uygun istatistiksel teknikler kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin analizi için içerik analizi yapılmıştır.

Araştırma, Muğla kenti merkez Menteşe ilçesinde sürdürülebilir pratiklerin durumunun ortaya konmasını konu almaktadır. Bu çerçevede çalışma, kent yaşamının "enerji tedariği", "gıda tedariği", "ulaşım", "geri dönüşüm" ve "toplumsal katılım" açılarından ne ölçüde sürdürülebilir olduğunu ortaya koymak üzere saha çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, her bir hedef gruba uygun geliştirilen veri toplama araçları ile veriler toplanmış ve uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir.

Araştırmanın hedef grubu belirlenirken, Muğla kenti merkez Menteşe ilçesinin kurumsal ve toplumsal seçim açısından örnekleme işlemi yapılmıştır, bunun için amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın kurumsal alandaki hedef grubunu Menteşe ilçesinde kent yaşamında ele alınan pratiklerle doğrudan ilgili yerel yönetimler ve mahalli idari birimler oluştururken; toplumsal alandaki hedef grubunu ise, Menteşe ilçesinde sürdürülebilir pratiklere ilişkin toplumsal algı ve kabulü yansıtacak çeşitli toplumsal katmanlardaki bireyler, STK (Sivil Toplum Kuruluşları), dernek, kurum ve kuruluşlar oluşturmaktadır. Araştırmaya ait verilerin toplanması için araştırmanın amacına ve her bir hedef grubuna uygun, "yerinde gözlem", "yüz yüze görüşme", "röportaj", "anket", "doküman analizi" şeklinde veri toplama araçları geliştirilmiştir.

Araştırma, Muğla kenti merkez Menteşe ilçesinin sürdürülebilir pratiklerini ortaya koymak amacıyla, saha çalışmasının hazırlık aşamasında gerçekleştirilen "pilot uygulama" ve bu süreçte toplanan verileri yansıtmaktadır. Toplumsal alandaki hedef grubuna uygulanmak üzere geliştirilen veri toplama araçlarından "Toplumsal Alan Görüşme Formu" ile araştırmanın saha çalışmasının pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. "Enerji tedariği", "gıda tedariği", "ulaşım", "geri dönüşüm" ve "toplumsal katılım" boyutlarında geliştirilen "Toplumsal Alan Görüşme Formu"; ilgili STK (Sivil Toplum Kuruluşları), dernek, kurum ve kuruluşlarla "yüz yüze görüşme"ler yapılarak veriler toplanmıştır. Uygulamadan elde edilen bulguların analizinde içerik analizi yapılmıştır. Muğla kenti merkez Menteşe ilçesi örneğinde gıda tedariği ile ilgili yerel ürünlere ulaşım pratiğinin sağlanabildiği; yenilenebilir enerji kaynakların kullanımı, geri dönüşüm, ulaşım alanlarında son yıllarda bazı pratiklerin uygulamaya geçirildiği; ancak toplumsal katılımın pek sağlanmadığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular Muğla kenti merkez Menteşe ilçesinin sürdürülebilir pratiklerini ortaya koymaktadır. Bu noktada "Enerji tedariği" ile ilgili "Enerji Verimliliği ve Çevre Koruma Derneği" ile görüşülmüştür. Menteşe Belediyesinin kendi güneş enerjisini üretebilmesi için Akçaova'daki mezbaanın projesinin hazırlanmasında desteklerinin olması, derneğin enerji tedariğinde üstlendiği rolü göstermektedir. "Gıda tedariği" ile ilgili "Muğla Yiyecek Maddeleri Yapanlar ve Satanlar Esnaf Odası" ile görüşülmüştür. Menteşe'ye bağlı köylerde köylünün kendisinin gıda üretimini yaptığı, gıda tedariğinin üreticiden tüketiciye ikinci ele ulaşmadan sağlandığı elde edilen bulgular arasındadır. "Ulaşım pratikleri" ile ilgili "Muğla Bisiklet Derneği" ile görüşülmüştür. Dernek, Menteşe'de 1200 m2 alan içerisinde, 60 tane bisiklet ile haftanın belli günlerinde olmak üzere Menteşe'de bisiklet kullanmayı öğrenmek isteyen bireylerden herhangi bir ücret almadan bisiklet sürme eğitimi vermektedir. Vatandaşları bisiklet sürmeye teşvik etmesi derneğin, ulaşımla ilgili Menteşe'de nasıl bir rol üstlendiğini göstermektedir. "Geri Dönüşüm pratikleri" ile ilgili "Türkiye İsrafi Önleme Vakfı, Grameen Mikrofinans Programı Menteşe Şubesi" ile görüşülmüştür. Grameen Mikrofinans Programı Menteşe Şubesinden elde edilen verilere göre, Menteşe'de kadın girişimcilerin kullanılmış kıyafetleri atmak yerine aksesuar ve çanta yaparak değerlendirmeleri Menteşe'de geri dönüşüme yönelik örnek uygulama olarak değerlendirilirken; girişimciler için satış alanlarının artırılması talebi de girişimcilerin ürettiklerini pazarlayabilmeleri açısından çözüm önerisinde bulunulduğunu göstermektedir. "Toplumsal katılım" ile ilgili ise "Menteşe Kent Konseyi" ile görüşülmüştür. Menteşe kentinde toplumsal katılım ile ilgili bireylerin kitleleştiği belirtilmekte; fakat bunun belli süre sonra iç çatışmalara dönüşmesi, Menteşe'de toplumsal katılımla ilgili genel bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Konsey üyesinin, toplumsal katılım yönünde bireylerin bilinçlendirilmesi gerektiği yönünde çözüm önerisinde bulunması da bu noktada eğitimin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Muğla kenti merkez Menteşe ilçesinde kent yaşamı pratiklerinin ne ölçüde sürdürülebilir olduğunun araştırıldığı bu çalışmanın pilot uygulamasından elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılması beklenmektedir:

1) Muğla kenti merkez Menteşe ilçesinde kent yaşamında "enerji tedariği"nde yenilenebilir enerji kaynaklarının yaygınlığı nedir? (rüzgar, güneş, jeotermal vb.)

2) Muğla kenti merkez Menteşe ilçesinde kent yaşamında "gıda tedariği" ne ölçüde güvenilir, izlenebilir ve erişilebilirdir?

3) Muğla kenti merkez Menteşe ilçesinde kent yaşamında "ulaşım" ne ölçüde sürdürülebilirdir?

4) Muğla kenti merkez Menteşe ilçesinde kent yaşamında "geri dönüşüm" ne yaygınlıkta ve etkinlikte hayat geçirilmektedir?

5) Muğla kenti merkez Menteşe ilçesinde kent yaşamında sürdürülebilir pratiklerin tasarlanması ve uygulamaya geçirilmesine "toplumsal katılım" ne ölçüde sağlanmaktadır?

Yukarıda sıralanan soruların Muğla Menteşe örneğinde araştırılması, başta Muğla Menteşe olmak üzere kent yaşamının arzulanan ölçüde sürdürülebilir duruma gelebilmesine yol göstermesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sürdürülebilirlik, kentleşme, çevre eğitimi

Kaynakça

Ağı-Günerhan, S. (2012). *Doğal Öneme Sahip Alanlar Kapsamında Sürdürülebilir Kent Olgusu Üzerinde Araştırmalar*, (Yayımlanmış Doktora Tezi). İzmir ili örneği, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: İzmir. Erişim adresi https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

ARCADIS, (2016). Sustainable Cities Index 2016. Retrieved from https://www.arcadis.com/media/0/6/6/%7B06687980-3179-47AD-89FD-F6AFA76EBB73%7DSustainable%20Cities%20Index%202016%20Global%20Web.pdf

Banister, D., Watson, S. & Wood, C. (1997). Sustainable cities: transport, energy, and urban form. *Environment and Planning B: Planning and Design, 24,* 125-143.https://doi.org/10.1068/b240125

Batten, J. J. (2015). Sustainable cities index, *ARCADIS.* Retrieved from https://www.arcadis.com/media/E/F/B/%7BEFB74BBB-D788-42EF-A761-4807D69B6F70%7D9185R_Arcadis_whitepaper_2015.pdf

Heinberg, R. (2010). What is a sustainable city? *The Edmonton Sustainability Papers*, *1*, 1-13.

Karakurt-Tosun, E. (2009). Sürdürülebilirlik Olgusu ve Kentsel Yapıya Etkisi. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi,5*(2), 1305-7979.

Kenworthy, J. (2004). The eco-city: Ten key transport and planning dimensions for sustainable city development. *Environment & Urbanization Copyright, 2006 International Institutefor Environment and Development (IIED), Australia, 18,* (1)*,* 67–85. https://doi.org/10.1177/0956247806063947

Leitmann, J. (1999). Sustaining cities: Environmental planning and management in Urban. Design.*McGrawHill Professional Architecture, USA , 2*(49), 105-131

Lynch, A., Andreason, S., Eisenman, T., Robinson, J., Steif, K. & Birch, E.L. (2011). Sustainable urban development indicators for the United States. *Penn Institute for Urban Research,* 1-62. Retrieved from http://penniur.upenn.edu/uploads/media/measuring-u-s-sustainable-urban-development.original.pdf

Lynas, M. (2007). *Carbon calculator*. Çeviren, Kutluğ, N. (2009). *Karbon ayak iziniz* İstanbul: Açık Radyo Kitapları.

Newman, P. W. G. (1999). Sustainability and cities, extending the metabolism model. *Murdoch University, Perth, WA, 6160, Australia, Australia*, *44*, 219-226. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/5b91/fbb4ef6e6a50e68bb3b0e233e3e60535c89a.pdf

Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: "Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim". *Eğitim ve Bilim, 32*(145), 23-39. Erişim adresi http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/813/166%20adresinden%2006.10.2011

Özdemir, O. (2016). *Ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Prugh, T. (2016). Kır-kent göçü, yaşam tarzları ve ormansızlaşma. Çeviren, Kutluay, D. (2016). *Dünyanın durumu 2016, Bir kent sürdürülebilir olabilir mi?* (319-332), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Türk, M. (2013). *Çevre bilinci, yasal sorumluluktan, sosyal sorumluluğa*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Viljoen, A. & Wiskerke, J. (2012). Sustainable food planning evolving theory and practice. *Wageningen Academic Publishers, Netherlands, 1*, 385-392. Retrieved from http://eprints.brighton.ac.uk/10252/1/foodplanning_chapter31.pdf

(17248) Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Bilişüstü Yetileri Ve Akademik Başarılarının İncelenmesi

NESRİN ÜRÜN ATATÜRK ÜNİ.
EMRE YILDIZ REMZİ SAKAOĞLU BİLİM VE S.M.
GÜLŞEN KOÇAK ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
ASİYE PINAR KÖKSAL ATATÜRK ÜNİ.
ÜMİT ŞİMŞEK ATATÜRK ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz toplumlarında kişilerin başarılı olması için gereken yeterlikler farklılaşmıştır. Problem çözme, akıl yürütme, yaratıcılık gibi üst düzey beceriler kişilerin belli görevleri tamamlamaları için gerçek hayatta sıklıkla kullanmak durumunda oldukları beceriler haline gelmiştir. Bireylerin, hızla değişen ve gelişen bilgiye adapte olurken, kendilerine hedef koyarak öğrenmeyi öğrenme becerilerine de sahip olmaları gerekmektedir (Yabaş, Altun, 2009). Çağımızda yapılan araştırmalar öğrenciler arasında bireysel farklar olduğunu ve öğrencilerin farklı şekillerde düşündüklerini ve öğrendiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu durum da "eleştirel düşünme" ve "öğrenme stili " kavramlarını gündeme getirmiştir (Tümkaya, 2011). Öğrenme stilleri bireylerin bilgiyi alma işleme ve tutma sürecindeki karakteristik güçlülük ve tercihler olarak tanımlanmaktadır (Felder and Silverman 1988, Akt: Veznedaroğlu, 2005). Eğitim-öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak, öğrenme yaklaşımlarını ve eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmeye yönelik düzenlenmesinin önemli olduğu bilinmesine karşın yapılan birçok araştırmada da belirlendiği üzere öğretmenlerin büyük bir bölümünün kendi öğrendikleri gibi öğrettikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, öğrenme yaklaşımlarının ve öğrenme stillerinin belirlenmesi ve bu özelliklerin eğitim öğretim sürecindeki yeri hakkında bilgilendirilmesi önem arz etmektedir (Beşoluk, Önder, 2010). Özetle, öğrenme stili öğrencilerin çevresini algılama, bilgiyi işleme ve çevresi ile iletişim kurma ve tepkide bulunmasında kullandığı tercihleri belirleyen bireysel özellikler grubudur (Şimşek, 2002, Akt, Arslan, 2005). Bunun yanı sıra bilişötesi ile ilgili düşünceler de son zamanlarda eğitimde popüler bir konu olmuştur. Araştırmacılar ve eğitimciler öğrencilerin bilgi düzeyleri ve tipleriyle ilgili geniş bilgileri okuldan elde ederler. Bilginin pasif biçimde verilip alınması, gerçeklerin hafızada tutulması, gelecekte başarılı olabilmek için gerekli bir öğrenme türü değildir. Öğrenciler duyma, okuma, idealleriyle ilişkili olarak tanımlama yapma, karar yerine kompleksinde pratik olarak kritik şeyler umabilirler. Çalışmalar bilişötesi becerilerin akademik başarı için etkili öğrenmede önemli rol oynadığı açıkça göstermektedir(Çetinkaya ve Erkin, 2002, akt; Baltacı, 2006). Bilişüstü inançlar (metacognitive beliefs), bilişüstü farkındalık (metacognitive awareness), bilişüstü yaşantılar (metacognitive experiences), bilişüstü bilgi (metacognitive knowledge), bilgiyi arama, öğrenmeye karar verme, üst bellek, bilişüstü beceriler (metacognitive skills), yönetim becerileri, üst düzey beceriler, bilişüstü bileşenler(metacognitive components), öz düzenleme (self-regulation), öğrenme stratejileri bilişüstü ile ilişkili bazı terimlerdir. Bu terimlerden bazıları bilişüstü ile ilgili genel becerilerin bazıları hem bilişsel hem de bilişüstü süreçler ile ilgilidir (Veenman, Hout ve Afflerbach, 2006, Akt: Atamış, Uça, 2010). Öğrenme becerilerinin etkili bir şekilde uygulanması için bilişüstü yetileri ve Öğrenme Stillerine bakılması uygun görülmüştür.

Bu durum öğrenenlerin öğrenme stillerinin belirlenmesini ve bilişüstü yetileri konusunda öğretmen adaylarının bilgilendirilmesinin önemini ve gerekliliğini artırmaktadır. Farklı öğrenme stilleri ve bilişüstü yetilerine sahip öğretmen adaylarının derslerdeki başarı puanları arasında bir farklılığın olup olmayacağı olasılığı, öğretmen adaylarının derslerdeki öğrenme stilleri ve bilişüstü yetilerine yaklaşımlarını etkileyebilir. Tüm bu noktalar göz önüne alınarak araştırmada temel olarak iki soruya yanıt aranmıştır. Bu araştırma fen bilimleri öğretmen adaylarının bilişüstü yetilerinin ve akademik başarılarının öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve bilişüstü yetileri ile akademik başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada cevap aranan sorular aşağıda verilmiştir:

Öğretmen adaylarının bilişüstü yetileri öğrenme stillerine ve cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının akademik başarıları öğrenme stillerine ve cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının akademik başarıları ile bilişüstü yetileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada betimsel modellerden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geniş kitlelerin görüşlerini özelliklerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır. Bu çalışma belirlenmiş bir kitleden veri toplayarak kitlenin özelliklerini ortaya koymaya yöneliktir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 akademik yılı güz döneminde Atatürk Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2. Sınıfta öğrenim gören 111 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmada; öğretmen adaylarının bilişüstü yetileri ve öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Aydın & Ubuz, (2010) tarafından Türkçe' ye uyarlanması yapılan Bilişüstü Yeti Envanteri ve Öğrenme Stilleri Anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kullanılan Bilişüstü Yeti Envanterinin için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,75 olarak bulunmuştur. Bilişüstü yeti envanteri, öğretmen adaylarının öğrenme yapılarını algılamaları ve öğrenme özelliklerinin farkında olmalarını sağlamak üzere uygulanmıştır. Envanterin analizleri sonucunda envanterin bilişim bilgisi ve bilişim düzenlemesi şeklinde iki ayrı boyutunun olduğu ve bu boyutların ayrı ayrı Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarının da sırasıyla 0,75 ve 0,79 olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma için envanterin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır.

Kolb (1985) tarafından geliştirilen Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. 12 maddeden oluşan bir envarterin her bir sorusunda 4 farklı seçenek yer almaktadır ve envanteri cevaplayan bireyler kendilerine uygunluk düzeyine göre 4 puandan başlamak üzere azalan değerlerle sıralamalar yapmaktadır. Bu seçenekler sırayla; Somut Yaşantı (SY) ,Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve Aktif Yaşantı (AY) öğrenme stilleriyle ilgilidir. Puanlamaların belirlenmesi ve birlikte değerlendirilmesi sonucunda cevaplayıcının özümseyen, değiştiren, yerleştiren ve ayrıştıran öğrenme stillerinden hangisine sahip olduğu belirlenir.

Araştırmada veriler, tek yönlü ANOVA, t testi, korelasyon analizi ve betimsel istatistik yöntemi ile analiz edilmiştir. İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 alınmıştır.

Bu araştırma fen bilimleri öğretmen adaylarının bilişüstü yetilerinin ve akademik başarılarının öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve bilişüstü yetileri ile akademik başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 akademik yılı güz döneminde Atatürk Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2. Sınıfta öğrenim gören 111 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Bilişüstü Yeti Envanteri ve Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Bilişüstü yeti envanteri, öğretmen adaylarının öğrenme yapılarını algılamaları ve öğrenme özelliklerini farkında olmalarını sağlamak üzere uygulanmıştır. Araştırmada veriler, tek yönlü ANOVA, t testi, korelasyon analizi ve betimsel istatistik yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre farklı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının akademik başarıları ve bilişüstü yetileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kadın öğretmen adaylarının akademik başarılarının erkek öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenirken, bilişüstü yetilerin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilişüstü yetileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın amacına uygun olarak öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve bilişüstü yetileri ile akademik başarılarına göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular:

Öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir; ($F(3,96)=0,808$; $p>0,05$).

Farklı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının bilişüstü yeti puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir; ($F(3,106)=0,424$; $p>0,05$).

Öğretmen adaylarının akademik başarıları ve bilişüstü yeti puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur; ($r=+0,11$; $N=100$; $p>0,05$).

Kadın öğretmen adaylarının akademik başarıları erkek öğretmen adaylarının akademik başarılarından anlamı derecede yüksektir; ($t(20,49)=3,702$; $p<0,05$; $\eta 2=0,4$). Hesaplanan etki büyüklüğü Cohen (1988)'e göre büyük etki olarak sınıflandırılmaktadır. Yani öğretmen adaylarının akademik başarılarında gözlemlenen değişkenliğin % 40 oranında cinsiyet değişkeni tarafından açıklandığı söylenebilir.

Kadın ve erkek öğretmen adaylarının bilişüstü yetileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir; ($t(108)=1,680$; $p>0,05$).

Anahtar Kelimeler : Bilişüstü yeti, öğrenme stilleri, akademik başarı, fen bilimleri öğretmen adayları

Kaynakça

Aktamış, H., & Uça, S. (2010). Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikler Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *İlköğretim Online*, *9*(3).

Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, *17*(87).

Aydın, U., & Ubuz, B. (2010). Bilişüstü Yetiler Envanteri'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlilik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *35*(157).

Bedel, E. F., & Çakır, M. (2013). Okul öncesi ve biyoloji öğretmen adaylarında bilişüstü farkındalık ve epistomolojik inançların incelenmesi.

Beşoluk, Ş., & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, *9*(2).

Çetinkaya, P., & Erktin, E. (2002). Assessment of metacognition and its relationship with reading comprehension, achievement, and aptitude. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *19*(1), 1-11. Akt; Baltacı, M. (2009). Web tabanlı excel öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı ve bilişötesi farkındalık düzeyine etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı*.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall.

Tümkaya, S. (2015). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(3), 215-234.

Yabaş, D., & Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(37).

(17252) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Nükleer Enerji Hakkındaki İnformal Muhakemeleri Üzerine Karma Yöntem Araştırması

BARIŞ EROĞLU

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilimsel konuların sonuçları formal muhakeme ışığında ortaya konulsa da bu sonuçların temeli informal muhakemeye dayanmaktadır (Tweney, 1991). Formal matematiğin ortaya konulduğu problemler gayet iyi tanımlanmış ve problemlere dair öncüller net ve açık iken, informal muhakemeye dair problemler net bir şekilde tanımlanmaz ve iyi yapılandırılmamışlardır (Sadler, 2004). Means ve Voss (1996), informal muhakeme bilgiye ulaşımın zor olduğu durumlarda, ya da ele alınan problemler daha çok tartışılabilir, karmaşık ve kötü yapılandırılmış olduğunda ve özellikle bireylerin iddialarını desteklemek için bir argüman oluşturmaları gerektiğinde önem kazanmakta olduğunu belirtmektedirler. Bireylerin informal muhakeme süreçleri tarafından şekillenen, açık uçlu, tartışmalı ve iyi yapılandırılmamış problemler içeren, sosyal ve bilim dünyasının kesişimini merkeze alan konular, sosyobilimsel konular olarak adlandırılmaktadır (Sadler, 2004; Sadler & Zeidler, 2005). Sosyobilimsel konulara dayalı fen öğretimi, öğrencinin fen konularını ahlak çerçevesinde de ele alarak kendi hayatına nasıl yansıttığını, fiziksel ve sosyal dünyayı nasıl bir araya getirdiğini ortaya koymayı amaçlar (Zeidler, Sadler, Simmons, & Howes, 2005). Gerek ulusal (Topçu, 2008; Eroğlu, 2012; İşeri, 2012; Soysal, 2012; Ateş, 2013; Kılınç, Boyes; & Stanisstreet, 2013; Demircioğlu & Uçar, 2014), gerekse uluslararası (Zohar & Nemet, 2002; Yang & Anderson, 2003; Sadler ve Zeidler, 2005; Wu & Tsai, 2007; Albe, 2008) literatürde bireylerin sosyobilimsel konulara yönelik taraflarını belirledikleri, düşüncelerini ve bakış açılarını ortaya koydukları çalışmalara rastlamak mümkündür. Sosyobilimsel konu olarak genellikle biyoloji ağırlıklı konular olan klonlama, kök hücre uygulamaları, küresel ısınma ve alternatif yakıtlar daha çok ilgi çekmektedir. Bu çalışmada ise formal eğitimin temel basamağında yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının ülkemizi yakından ilgilendiren "nükleer enerji" konusu hakkında informal muhakemelerine ulaşılması amaçlanmıştır. Ülkemizde artan enerji ihtiyacının karşılanması amacıyla nükleer santrallerin kurulmasına yönelik çalışmalar başlamış olup, toplumun farklı kesimlerinde bu konu hakkında farklı görüşler ortaya konulmaktadır. Çalışmamızda da çocukların formal eğitim sisteminde fen kavramları ile ilk karşılaşacakları basamakta görev alacak olan öğretmen adaylarının tartışmalı bir konu olan nükleer enerji kullanımı ve nükleer santraller hakkındaki informal muhakemelerine ulaşmak, çalışmamızın temel amacını oluşturmaktadır. Argüman oluşturma ve oluşturulan argümanları savunma, informal muhakeme sürecinde önemli bir aşamayı oluşturmaktadır. Öğretmenlerin argüman becerilerinin ve biçimlerinin ortaya konulması, öğrencilerinin de Milli Eğitim Bakanlığı (2013) tarafından yayımlanan okul öncesi öğretim programında belirttiği gibi, çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilmelerinde daha fazla yardımcı olabilir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 33 son sınıf okul öncesi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada verilere yönelik gerçekleştirilen içerik analizlerinden elde edilen verilerin hem nitel hem de nicel boyutu olması hem de zengin ve bütüncül bir çerçevede inceleme olanağı sağladığı için karma yöntem araştırma deseninden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket verileri öncelikle nitel veri analizine tabii tutulmuş ve bu analiz sonucunda ise sayısal verilere de ulaşılmış olduğundan çalışmada karma yöntem desenlerinden "keşfedici karma yöntem deseninden" yararlanılmıştır (Creswell, 2014). Araştırmada kullanılan anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, öğretmen adaylarının anket hakkında bilgilendirildikleri ve demografik bilgilerine ulaşıldığı kısımdan oluşmaktadır. İkinci bölümde öğretmen adaylarının konu hakkındaki pozisyonlarının belirlendiği açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Üçüncü bölümde ise öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından ortaya konulan nükleer enerjinin fayda ve zararlarına yönelik metinlerden oluşmaktadır. Son bölümde ise öğretmen adaylarının konu hakkındaki pozisyonlarının değişip değişmediğinin ve sahip oldukları argümanları ortaya koymaları için dört adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Çalışmada Wu ve Tsai (2007) tarafından ortaya konulan sistemden yararlanılmıştır. Bu sistem neticesinde kullanılan anket yardımı ile öncelikle öğretmen adaylarının argümanları ve dolayısı ile muhakemelerine nitel bir bakış açısı sağlanmıştır. Ardından bu nitel veriler nicelleştirilerek istatistiksel analizler ortaya konulmuştur. Nitel veriler alan uzmanı iki araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde içerik analizine tabii tutulmuş ve Miles & Huberman (1994) ve Neuendorf (2002) tarafından önerilen formüle göre kodlayıcılar arası güvenirlik .70 bulunmuştur. Ardından iki araştırmacı yan yana gelerek uyum %100 sağlanmıştır. Sayısal veriler ise istatistik analiz programı yardımı ile hesaplanmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının tercih edilmesinde amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır.

Çalışmanın amacı bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 33 okul öncesi öğretmen adayının nükleer enerji hakkındaki informal muhakemelerine ulaşmaktır. Çalışmada öncelikle nitel veriler elde edilmiş olup ardından bu veriler ile sayısal analizler de gerçekleştirildiğinden keşfedici karma yöntem araştırma deseninden yararlanılmıştır. Çalışmada üç bölümden oluşan açık uçlu bir anketten yararlanılmıştır. Çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının karar verme biçimleri, nükleer enerji ve santrallerine yönelik pozisyon durumları, nükleer enerjiye yönelik bakış açıları, argüman biçimleri, informal muhakeme kaliteleri ve informal muhakeme biçimleri hakkında bulgulara ve sonuçlara yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının karar verme biçimlerinde ve pozisyon durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Okulöncesi öğretmen adaylarının nükleer santralin kurulumuna yönelik metinler öncesi bakış açıları ve karar verme biçimleri arasındaki durum incelendiğinde10 öğretmen adayı negatif bir bakış açısı ve bu 10 öğretmen adayının 9'u kanıta dayalı bir karar verme biçiminden faydalanmıştır. 16 öğretmen adayı da nükleer santral kurulmasına karşı pozitif bir görüşe sahip iken bu öğretmen adaylarından 15'i kanıta dayalı bir karar verme biçiminden faydalanmıştır. 7 öğretmen adayı ise kararsızdır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının informal muhakeme biçimlerini belirlemede yararlanılan argüman biçimleri cinsiyetlerine göre sadece bilim veya teknoloji odaklı argüman biçimlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının informal muhakeme kalitelerini tespit etmede faydalanılan argüman biçimlerinin cinsiyetlere göre anlamlı farklılık oluşturmamıştır.

Öğretmen adaylarının informal muhakeme biçimleri ve informal muhakeme kaliteleri arasındaki ilişkiyi incelediğimizde ise ekonomi ve ekoloji odaklı informal muhakeme biçiminde istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Sosyobilimsel konular, informal muhakeme, nükleer enerji, okul öncesi öğretmen adayları, keşfedici karma yöntem araştırması

Kaynakça

Albe, V. (2008). *When scientific knowledge, Daily life experience, epistemological and social considerations intersect: students' argumentation in group discussions on a socio scientific Issue.* Research in Science Education, 38, 67-90.

Ateş, H. (2013). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Nükleer Enerji Hakkındaki Düşünceleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th Ed.)* Thousand Oaks, CA: Sage.

Demircioğlu, T. & Uçar, S. (2014). Akkuyu Nükleer Santrali Konusunda Üretilen Yazılı Argümanların İncelenmesi. *İlköğretim Online, 13*(4), 1373-1386.

Eroğlu, B. (2012). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma Hakkındaki İnformal Muhakemeleri Üzerinde Bilimin Doğasının Etkisinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

İşeri, B. (2012). *Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Nükleer Enerjinin Riskleri ve Faydaları Hakkındaki Düşüncelerine Farklı Bilgi Kaynaklarının Etkileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.

Kılınç, A., Boyes, E. & Stanisstreet, M. (2013). Exploring students' ideas about risks and benefits of nuclear power using risk perception theories. *Journal of Science Education and Technology, 22*(3), 252-266.

Means, M. L. & Voss, J. F. (1996). Who reason well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels. *Cognition and Instruction, 14* (2), 139-178.

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

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB, (2013)]. *Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı.* Ankara: MEB, http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf adresinden 10.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook.* Thousand Oaks. CA: Sage.

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, *41*(5), 513–536. https://doi.org/10.1002/tea.20009

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. https://doi.org/10.1002/tea.20042

Soysal, Y. (2012). *Sosyobilimsel argümantasyon kalitesine alan bilgisi düzeyinin etkisi: Genetiği değiştirilmiş organizmalar.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Top.u, M. S. (2008). *Preservice science teachers' informal reasoning regarding socio scientific issue and the factors influencing their informal reasoning.* Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University, Ankara.

Tweney, R. D. (1991). Informal reasoning in science. In J. F. Voss, D. N. Perkins, & J. W. Segal

(Eds.), *Informal reasoning and education* (pp. 3–16). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wu, Y., & Tsai, C. (2007). High School Students' Informal Reasoning on a Socio-scientific Issue: Qualitative and quantitative analyses. *International Journal of Science Education*, *29*(9), 1163–1187. https://doi.org/10.1080/09500690601083375

Yang, F. Y. & Anderson, O. R. (2003). Senior high school students' preference and reasoning modes about nuclear energy use. *International Journal of Science Education, 25*(2), 221-244.

Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, *89*(3), 357–377. https://doi.org/10.1002/sce.20048

Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, *39*(1), 35–62. https://doi.org/10.1002/tea.10008.

(17319) Probleme dayalı öğrenmede aktif katılım modelinin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi

ABUZER AKGÜN ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ
ÜMİT DURUK ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ
CEYLAN DOĞAN ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ
BETÜL KILIÇ ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Geçmişten günümüze fen öğretimine ilişkin olarak değişen ve gelişen öğretim programlarını göz önünde bulundurduğumuzda, fen bilimleri dersinin konu içeriği bakımından günlük hayatla olan bağlantısı öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını zorunlu kılmıştır. Bilimsel bilginin öğretilmesi değişen hayat şartlarında yeterli görülmemektedir ve artık bilgi edinme yollarının öğretilmesi üzerinde sıklıkla durulmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin öğrenme sürecinde bilgi edinirken soru sormaları, etkinliklere katılmaları, bilgileri sınıflandırmaları, sentez ve değerlendirmeler yaparak bilgiyi yeniden yapılandırıp kasıtlı davranış değişikliğine öncülük edecek hale getirmeleri istenmektedir. Çünkü bilginin kalıcılığının sağlanması yalnızca öğrenenin öğrenme sorumluluğunu taşıdığı, karar verme becerilerini geliştirdiği, problem çözebildiği, eleştirel düşündüğü ve fen okuryazarı bir birey olarak bilimsel gelişmeleri takip ettiği ölçüde sağlanabilir. Bu bağlamda fen öğretiminde aktif öğrenme kavramı büyük önem taşımaktadır. Aktif öğrenme yaklaşımı çerçevesinde sınıf içinde öğrencilerin gerçek katılımını sağlayacak etkinliklerle zenginleştirilmiş bir ders içeriği ile ülkelerin hedeflediği öğrenci niteliklerine ulaşabileceği söylenebilir. Bu amaçla geliştirilen öğretim programlarını temel alan, öğrenme ortamlarının çıktılarına bakıldığında birçok anlamda kazanım sağlandığı fark edilmiştir. Bu kazanımlardan biri de aktif öğrenme yaklaşımlarını temel alan öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri kullanılarak programlanan ders içeriklerinin öğretimi sırasında kullanılan bilimsel süreç becerilerinin gelişimidir. Bilimsel süreç becerileri bakımından gelişim gösteren öğrencilerin başarılarını artırmanın yanında merak duygularının oluşması, fene karşı ilgi ve tutumlarının artışı, bağımsız öğrenme becerilerinin gelişimi, zihinsel gelişimlerinin artışı gibi birçok alanda da gelişim göstermeleri söz konusudur. Bu doğrultuda alan yazın incelendiğinde bilimsel süreç becerilerinin 1960'lı yıllardan itibaren çalışılmaya başlandığı görülmektedir. Özellikle yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında, 1990'lı yıllarda bilimsel süreç becerileri ile ilgili çalışmaların yoğunluk kazandığı fark edilmiştir. Türkiye'de ise 2000'li yıllardan bu yana önem kazandığı söylenebilir. Bilimsel süreç becerilerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak olumlu sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Ancak eğitimcilerin, öğretim programında hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşarak, hızla gelişen bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayacak bir seviyeye varmak için bu konu üzerine daha çok yoğunlaşmaları gerekmektedir.

Bu doğrultuda bu çalışmanın temel amacı bu konuda yapılan çalışmalara farklı bir bakış açısı getirmesi, konuya daha derin bir şekilde dikkat çekmesi ve ülkemiz eğitim politikalarının hedeflediği öğrenme çıktılarına odaklanan sürece katkı sağlama potansiyelinin olmasıdır. Çalışmada Probleme Dayalı Aktif Öğrenmede Gerçek Katılım Modeli (REAPS) dikkate alınarak, ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin, özellikle de üst düzey bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacak temel süreç becerilerinden ölçme, tahmin ve çıkarım yapma gibi becerilerinin gelişiminin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Uygulamalar 15 ortaokul öğrencisi ile fen bilimleri dersinin "Yaşamımızda Elektrik" Ünitesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sırasında öğrencilerin probleme dayalı öğrenme sürecine gerçek ve aktif olarak katılmalarına odaklanılmıştır. Bu amaçla çalışmada öğrencilerin aktif katılımını artıran ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlayan öğretim yöntem ve stratejileri kullanılmıştır. Bu amaçla ders içi uygulamalarda REAPS modeline uygun olarak öğrencilere günlük hayatla ilişkili karmaşık problem durumları verilerek bilgiye ulaşmaları amaçlanmıştır. REAPS modelinde yer alan problem durumları modelin sadece bir boyutuna yönelik olarak sunulmuştur. Bunun yanı sıra gerçek aktif katılım sağlayarak özellikle öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerine de katkı sunmak amacıyla TGA (tahmin-gözlem-açıklama) etkinlikleri ile desteklenen deneyler yapılarak öğrencilerin sürece birebir katılımı sağlanmıştır. TGA etkinlikleri ve yapılan deneyler öğrencilerin ilgilerini ve dikkatlerini canlı tutarak bilgiye kendi çabaları ile ulaşmalarına fırsat vermiştir. Ayrıca ders sonlarında öğrencilere dağıtılan kazanımlara dayalı çalışma yaprakları sayesinde öğrencilere kendilerini değerlendirme fırsatı sunulmuştur. Beş hafta süren çalışmada her hafta işlenen ders sonunda öğrencilerden ödev olarak yansıtıcı günlük yazmaları istenmiştir. Çalışmanın başında ve sonunda öğrencilere süreçteki gelişimlerini gözlemlemek adına Bilimsel Süreç Becerileri Testi uygulanmıştır. Bunun yanı sıra yine çalışmanın başında ve sonunda öğrencilere konuya ilişkin 12 açık uçlu soru sorulmuştur. Süreçte kullanılmak üzere hazırlanan problem senaryoları ve açık uçlu sorular uzman görüşü alındıktan sonra uygulanmıştır.

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Uygulamalar 15 ortaokul öğrencisi ile fen bilimleri dersinin "Yaşamımızda Elektrik" Ünitesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sırasında öğrencilerin

probleme dayalı öğrenme sürecine gerçek ve aktif olarak katılmalarına odaklanılmıştır. Bu amaçla çalışmada öğrencilerin aktif katılımını artıran ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlayan öğretim yöntem ve stratejileri kullanılmıştır. Bu amaçla ders içi uygulamalarda REAPS modeline uygun olarak öğrencilere günlük hayatla ilişkili karmaşık problem durumları verilerek bilgiye ulaşmaları amaçlanmıştır. REAPS modelinde yer alan problem durumları modelin sadece bir boyutuna yönelik olarak sunulmuştur. Bunun yanı sıra gerçek aktif katılım sağlayarak özellikle öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerine de katkı sunmak amacıyla TGA (tahmin-gözlem-açıklama) etkinlikleri ile desteklenen deneyler yapılarak öğrencilerin sürece birebir katılımı sağlanmıştır. TGA etkinlikleri ve yapılan deneyler öğrencilerin ilgilerini ve dikkatlerini canlı tutarak bilgiye kendi çabaları ile ulaşmalarına fırsat vermiştir. Ayrıca ders sonlarında öğrencilere dağıtılan kazanımlara dayalı çalışma yaprakları sayesinde öğrencilere kendilerini değerlendirme fırsatı sunulmuştur. Beş hafta süren çalışmada her hafta işlenen ders sonunda öğrencilerden ödev olarak yansıtıcı günlük yazmaları istenmiştir. Çalışmanın başında ve sonunda öğrencilere süreçteki gelişimlerini gözlemlemek adına Bilimsel Süreç Becerileri Testi uygulanmıştır. Bunun yanı sıra yine çalışmanın başında ve sonunda öğrencilere konuya ilişkin 12 açık uçlu soru sorulmuştur. Süreçte kullanılmak üzere hazırlanan problem senaryoları ve açık uçlu sorular uzman görüşü alındıktan sonra uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda öğrencilerin süreçte uygulanan etkinliklere bağlı olarak bilimsel süreç becerilerine ait basamaklarda gelişme gösterdikleri görülmüştür. Öğrenciler, TGA etkinlikleri ile deneylerin sonucunu merakla gözlemlemişlerdir. Öğrencilerin problem senaryoları üzerinden yapılan grup çalışmalarına özverili bir şekilde katılım sağladıkları görülmüştür. Ders sonlarında verilen çalışma yaprakları ile öğrenciler yapılandırdıkları bilgileri sorgulama fırsatı bularak geri dönüt almışlardır. Ayrıca haftalık verilen yansıtıcı günlük ödevleri öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine olanak tanıyarak, konuya farklı bir açıdan bakmalarını sağlamıştır. Sürecin başında ve sonunda uygulanan açık uçlu sorularda öğrenciler başlangıçtaki isteksizliklerine nazaran çalışma sonunda daha özgüvenli ve istekli bir şekilde katılım göstermişlerdir. Bilimsel süreç becerileri ve akademik başarı testlerinde ise anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar çalışmanın amacını desteklemiştir. Ancak bu tür çalışmalarda genel olarak yaşanan olumsuzlukların bir kısmı bu çalışmada da söz konusu olmuştur. Özellikle öğrenci merkezli ve gerçek katılım gerektiren çalışmalarda zaman yetersizliği sorunu çalışmada göze çarpan olumsuzluklardan biri olmuştur.

Anahtar Kelimeler : REAPS Modeli, Bilimsel Süreç Becerileri

Kaynakça

Aktamış, H. ve Ergin, E. (2007). Bilimsel süreç ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi* 33 (1), 11-23.

American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1993). *Benchmarks for science literacy*. New York: Oxford University Press.

Aydoğdu, B. ve Ergin, Ö. (2012). Fen ve teknoloji dersi "Kuvvet ve Hareket" ünitesine yönelik bilimsel süreç becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(1), 49-62.*

Aydogdu, B. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji öğretiminde bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi [Identification of variables effecting science process skills in primary science and technology course]* (Unpublished Master Dissertation). Dokuz Eylül University, Educational Sciences Institute, İzmir.

Chan, M. T. (2002). The teaching of science process skills: primary teachers' self-perception. *Asia-Pacific Journal of TeacherEducation & Development,* 5 (1), 91-111.

Duruk, Ü., Akgün, A., Doğan, C. ve Gülsuyu, F. (2017). Examining the learning outcomes included in the Turkish Science Curriculum in terms of science process skills: A document analysis with standards-based assessment. International Journal of Environmental & Science Education, *12*(2), 117-142

Johnston, J. D. (2003). Active Learning and Preservice Teacher Attitudinal Chance, ***MSERA***, Bloxi.

Karahan, Z. (2006). *Fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünlerine etkisi [Within the science and technology lesson, the effects of scientific process skills based learning on learning products]* (Unpublished Master Dissertation). Zonguldak Karaelmas University

Maker, C. J. & Zimmerman, R.H. (2008). Problem solving in a complex world: Integrating

DISCOVER, TASC, and PBL in a teacher education project. *Gifted Education International*. *24*(2/3), 160-178.

MEB (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı.* Ankara.

MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara.

MEB (2017). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber.* (S. Turan, Çeviren). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. (second edition).* California: SAGE Pub. Inc.

Padilla, M.J. (1990). *The science process skills (Research matters-to the science teacher No. 9004).* Retrieved from National Association of Research in Science Teaching. http://www.narst.org/publications/research/skill.cfm. 03.06.2015

(17338) Developing a Socioscientific Issues-Based Teaching Module: Energy Issues

NURCAN TEKİN
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

OKTAY ASLAN
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

SÜLEYMAN YILMAZ
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

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. Considering socioscientific issues (SSIs) as a context and forming models for SSI based teaching are common (Presley, Sickel, Muslu, Merle-Johnson, Witzig, Izci and Sadler, 2013; Sadler, 2011). Sadler (2011) generated a framework that composed of four main dimensions for SSI based teaching. These dimensions were design elements, learner experiences, classroom environment, and teacher attributes. Presley et al. (2013) made modifications to Sadler's (2011) model and constituted a new teaching framework.

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 and Rennie, 2013). On the other hand, teachers can adapt the content of SSI in relation to physics, chemistry, biology, and science disciplines (Genel and Topcu, 2016). Such adaptation can enable students understand the place of SSI in science content at a deeper level (Sadler, 2011). Teachers should evaluate whether students enhance their claims in addition to guiding the students (Nielsen, 2013). 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 and Grace, 2003). Teachers should develop and/or use teaching materials to evaluate student performance on SSIs.

There are various studies on SSI based teaching and learning that include argumentation practices (Venville and Dawson, 2010), teacher experiences (Ekborg, Ottander, Silfver and Simon, 2013), and decision making skills (Gresch, Hasselhorn and Bögeholz, 2013). 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, SSIs were treated as topics 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 socioscientific issues based module.

Araştırma Yöntemi

This study was designed according to the design and development research (Richey and Klein, 2014). Design and development research aims to produce products and tools both for educational purposed and for other purposes. These products and tools are based on scientific evidences, systematic design and development and evaluation (Richey and Klein, 2014).

In developing the module, design and development stages by Komis (2011) was followed. The design process of the module that was based on the seven steps was given following steps:

1. Identification of the Teaching Subject: During the first part of the module development steps, a comprehensive literature review was conducted to identify the teaching topic.

2. Identification of Students' Prior Knowledge and Concepts: In total, 20 interviews were conducted with pre-service teachers on module development.

3. Identification of Teaching Goals: In this step, the learning outcomes in the Ministry of National Education of Turkey Science Curriculum (2013) on energy were determined.

4. Teaching Material (Identification of the Module Frame): In this step, the module was developed in line with the Sadler's (2011) frame and its adapted version by Presley et al. (2013).

5. Identification of the Teaching Process: The eight-week module that contains the classroom activities is composed of three parts. These are gaming activities, argumentation, and preparation of lesson plans.

6-7. Evaluation and Documentation: The module was finalized with the part with collecting the views of pre-service teachers and experts.

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. The research design was based on the design and development research and teaching material development stages was followed. 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 (power plant, heat insulation, solar roadways 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. The developed module can be a guide for energy topics within the frame of SSI-based TL.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Teaching SSIs supports scientific literacy (Sadler, 2011) and citizenship skills (Sakschewski, Eggert, Schneider and Bögeholz, 2014), encourage students in decision-making (Gresch et al., 2013) and in participating in social debates (Topçu, 2010). This study presented the steps of the module developed for teaching SSI 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 issues. 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 curriculum. This underlines the fact that teachers can use the module in their lessons as a guide.

Anahtar Kelimeler : socioscientific issues, training and development, pre-service teacher education

Kaynakça

Ekborg, M., Ottander, C., Silfver, E., an 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.

Genel, A., and Topçu, M. S. (2016). Turkish preservice science teachers' socio-scientific issue based teaching practices in middle school science classsroom. *Research in Science & Technological Education,* 1(1), 1-19.

Gresch, H., Hasselhorn, M., and 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.

Komis, V. (2011). *Training material for the early childhood teachers training centers*. Patra: CTI Diofantos.

Ministry of National Education of Turkey (MoNE) (2013). Ðlköğretim 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.

Nielsen, J. A. (2011). Co-opting science: A preliminary study of how students invoke science in value-laden discussions. *International Journal of Science Education, 34*(2), 275-299.

Presley, M. L., Sickel, A. J., Muslu, N., Merle-Johnson, D., Witzig, S. B., Izci, K., and Sadler, T. D. (2013). A framework for socio-scientific issues based education. *Science Educator, 22*, 26-32.

Ratcliffe, M. and Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues*. Philadelphia: Open University Press.

Richey, R. T., and Klein, J. D. (2014). Design and development research. 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.

Sadler, T. D. (2011). Situating socio-scientific issues in classrooms as a means of achieving goals of science education. T. D. Sadler (Ed). *Socio-scientific issues in the classroom: Teaching, learning and research* (pp. 1-10). New York: Springer.

Sakschewski, M., Eggert, S., Schneider, S., and 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.

Saunders, K. J., and Rennie, L. J. (2013). A pedagogical model for ethical Inquiry into socioscientifc issues in science. *Research in Science Education, 43*(1), 253–274.

Topçu, M. S. (2010). Development of attitudes towards socioscientific issues scale for undergraduate students. *Evaluation & Research in Education*, *23*(1), 51-67.

Venville, G. J., and 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.

(17358) Öğrencilerin 4004 Doğa Eğitiminden Beklentileri ve Beklentilerin Karşılanma Düzeyleri

MELEK ÇAKICI	AYŞE ŞİMŞEK	MEHMET PARMAKSIZ	GÖKHAN KARAASLAN	DİLEK ERDURAN AVCI
MEB	MEB	MEB	MEB	MEHMET AKİF ERSOY Ü.

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görülen doğa eğitimlerinin temeli 1890'lı yıllara dayanmaktadır (McCrea, 2006). Bu araştırmanın temel odağını oluşturan doğa eğitimi ve doğa eğitimi programları, ülkemizde son yıllarda önem kazanmış ve eğitim çalışmalarında araştırma konusu olarak seçilen bir konu haline gelmiştir (Erdoğan, 2011). Özellikle TÜBİTAK tarafından 1999 yılından itibaren desteklenen ekoloji temelli doğa eğitimleri ve 4004-Doğa eğitimi ve bilim okulları hibe programı ile bireylerin doğaya ve doğa sorunlarına karşı farkındalık kazandırdığını, bilgi düzeyi ve anlayış geliştirmelerini sağladığını söylemek yerinde olacaktır (Erdoğan ve Özsoy, 2007). Bu görüş aynı zamanda, doğa eğitiminin, karşılaşılan doğa sorunlarına yönelik bireylerin sorumluluklarından haberdar olmalarını, çözüm önerileri üretmelerini ve doğayı korumaya yönelik aktif katılımlarını teşvik ettiğini ileri süren Matthews ve Riley'in (1995) görüşlerine de paralellik göstermektedir.

Kişilerin tutum ve değerlerinin, yaşamın ilk yıllarında geliştiği dikkate alındığında, verimli bir sonuç almak için doğa ve çevre eğitiminin erken yaşlarda verilmesinin uygun olduğu düşünülmektedir (Russo, 2001). Bu çağlarda çocuklar çevrelerini tanımaya başlamakta ve çeşitli ilişkilendirmeleri bu erken yaşlarda gerçekleştirebilmektedir. Çocuklar, kurdukları bu ilişkiler sayesinde doğayı anlamlandırabilmektedirler (Erdoğan, 2011). Öğrenmede keşfetmenin önemine vurgu yapan Bruner, keşfederek yapılan öğrenme ile içsel motivasyonun artacağını ve bu durumun öğrenmeyi kalıcı hale getireceğini belirtmektedir (Bullock, 1994).

Doğa eğitimi üzerine yapılan araştırmaların yurt dışında uzun süredir devam ettiği görülmektedir (Bogner, 1998, 2002; Dresner ve Gill, 1994; Hazelworth ve Wilson, 1990; Kruse ve Card, 2004; Lisowski ve Disinger, 1991; Palmerg ve Kuru, 2000). Ancak, Türkiye'de bu alanda yapılan araştırmaların son yıllara kadar oldukça sınırlı sayıda kaldığı söylenebilir. Ülkemizdeki çalışmaların çoğunluğunu ise programına katılan öğretmen, öğretmen adayları ve yüksek lisans öğrencileri (Erdoğan ve Özsoy, 2007; Güler, 2009; Keleş, Uzun ve Uzun, 2010; Köksal, Erdoğan, Aydemir ve Armağan, 2010) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

İlköğretim öğrencilerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, hedef kitlenin 4-8.sınıf arası ilköğretim öğrencilerinin olduğu ve araştırmalar sonucunda doğa deneyimine dayalı ve alan çalışması destekli çevre ve doğa eğitimi programlarının öğrencilerin farkındalık, bilgi, duyuş ve davranış düzeylerine olumlu katkısının olduğu görülmektedir. Bu çalışmada 07-14/09/2017 tarihleri arasında TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi projesi kapsamında desteklenen ve Burası Burdur Doğada Dur adı altında gerçekleştirilen eğitimin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerine etkileri ön-test ve son-test olarak uygulanan anketler aracılığı ile tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma TÜBİTAK 4004 Doğa eğitimi projesi kapsamında "Burası Burdur Doğada Dur" adlı proje etkinlikleri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma desen benimsenmiştir. Araştırma sadece projeye katılan öğrenciler ile yapıldığından ve projeye katılan tüm öğrencilere aynı etkinlikler uygulandığı için nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırmaların tek grup öntest-sontest deseni araştırmanın yöntemlerindendir. Ancak tek grup öntest-sontest deseninde eğitim öncesi ve sonrası aynı ölçme araçları kullanılmaktadır. Bu çalışmada öğrencilere eğitim öncesi ve sonrasında açık uçlu sorulardan oluşan anket yapılmış ancak öntest ve sontestte yer alan sorular birbirinden farklı tutulmuştur.

Çalışmada eğitim sürecinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi amaçlanmakta ve bu amaç öğrencilerin projeden beklentileri ve proje sonrası düşüncelerinin karşılaştırılması yoluyla gerçekleştirilecektir. Projenin eğitim süreci tüm etkinlikleriyle ayrıntılı olarak ele alındığı için çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak da düşünülebilir. Çalışmada kullanılan anket açık uçlu sorulardan oluştuğu için nitel veri toplama aracı olarak değerlendirilmiştir.

Doğa projesine 6. , 7. Ve 8.sınıflardan toplam 30 öğrenci katılmıştır. Projenin ilk günü etkinlikler başlamadan öğrencilere projeden beklentilerini belirleyebilmek adına 5 sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Proje 8 günlük bir doğa eğitimini kapsamakta ve bu 8 gün boyunca bilim-doğa-sanat-çevre-teknoloji kavramlarıyla ilgili 45 farklı etkinlik yapılmıştır. Etkinlikler bittikten sonra projenin son günü öğrencilere projedeki etkinlikleri değerlendirmek ve beklentilerinin ne düzeyde karşılandığını

belirlemek adına 6 açık uçlu sorudan oluşan bir anket daha yapılmıştır. Anketlerden elde dilen veriler betimsel istatistik yapılarak analiz edilmiştir.

Günümüzde eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görülen doğa eğitimlerinin temeli 1890'lı yıllara dayanmaktadır. Bu araştırmanın temel odağını oluşturan doğa eğitimi ve doğa eğitimi programları, ülkemizde son yıllarda önem kazanmış ve eğitim çalışmalarında araştırma konusu olarak seçilen bir konu haline gelmiştir. Kişilerin tutum ve değerlerinin, yaşamın ilk yıllarında geliştiği dikkate alındığında, verimli bir sonuç almak için doğa ve çevre eğitiminin erken yaşlarda verilmesinin uygun olduğu düşünülmektedir. Bu çağlarda çocuklar çevrelerini tanımaya başlamakta ve çeşitli ilişkilendirmeleri bu erken yaşlarda gerçekleştirebilmektedir. Çocuklar, kurdukları bu ilişkiler sayesinde doğayı anlamlandırabilmektedirler Bu çalışmada 07-14/09/2017 tarihleri arasında TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi projesi kapsamında desteklenen ve Burası Burdur Doğada Dur adı altında gerçekleştirilen eğitimin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerine etkileri ön-test ve son-test olarak uygulanan anketler aracılığı ile tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma desen benimsenmiştir. Araştırma sadece projeye katılan öğrenciler ile yapıldığından ve projeye katılan tüm öğrencilere aynı etkinlikler uygulandığı için nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırmaların tek grup öntest-sontest deseni araştırmanın yöntemlerindendir. Ancak tek grup öntest-sontest deseninde eğitim öncesi ve sonrası aynı ölçme araçları kullanılmaktadır. Bu çalışmada öğrencilere eğitim öncesi ve sonrasında açık uçlu sorulardan oluşan anket yapılmış ancak öntest ve sontestte yer alan sorular birbirinden farklı tutulmuştur. Projenin eğitim süreci tüm etkinlikleriyle ayrıntılı olarak ele alındığı için çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak da düşünülebilir. Çalışmada kullanılan anket açık uçlu sorulardan oluştuğu için nitel veri toplama aracı olarak değerlendirilmiştir. Doğa projesine 6. , 7. Ve 8.sınıflardan toplam 30 öğrenci katılmıştır. Projenin ilk günü etkinlikler başlamadan öğrencilere projeden beklentilerini belirleyebilmek adına 5 sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Proje 8 günlük bir doğa eğitimini kapsamakta ve bu 8 gün boyunca bilim-doğa-sanat-çevre-teknoloji kavramlarıyla ilgili 45 farklı etkinlik yapılmıştır. Etkinlikler bittikten sonra projenin son günü öğrencilere projedeki etkinlikleri değerlendirmek ve beklentilerinin ne düzeyde karşılandığını belirlemek adına 6 açık uçlu sorudan oluşan bir anket daha yapılmıştır. Anketlerden elde dilen veriler betimsel istatistik yapılarak analiz edilmiştir. anket bulguları değerlendirildiğinde öğrencilerin projeye yönelik beklentileri, projede kazanmayı bekledikleri beceriler, kaygı yaşayabileceği durumlar ve öğrenme beklentilerine yönelik görüşleri, projenin kendilerine katkı sağlayacağı alanları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan 3 başlık altında incelenmiştir. Öğrencilerin projeye yönelik beklentilerinin, daha çok bilişsel yapıya yönelik olduğu, projenin doğa ile ilgili bilgi ve beceri edinme açısından kendilerine katkı sağlayacağını düşündükleri görülmüştür. Arkadaşlık kuramama, ailelerinden uzak kalma, tanımadığı kişiler ile aynı odada konaklama durumlarından ise kaygı duyduklarını belirtmişlerdir.

Proje sonunda yapılan anket bulguları ele alındığında ise en çok "Doğada Oryantiring" çalışmasının kendilerini etkilediği belirlenmiştir. Projede yer alan öğrencilerin çoğunluğunun proje sürecinde kendilerini olumsuz etkileyen durumlarla karşılaşmadıkları, gerçekleştirilen projenin beklentilerini mükemmel düzeyde karşıladığını açıklamışlardır. Ayrıca proje sürecinde daha çok psiko-motor açıdan el sanatları çalışması yapabilme becerisi kazandıkları, bilişsel açıdan doğa ile ilgili bitkiler ve yapısını tanıma konusunda bilgi sahibi olduklarını, doğa ile ilgili kavramsal açıdan çeşitli bilgiler edinmelerine beklentileri yönünde projenin katkı sağladığını ifade etmişleridir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Proje öncesinde yapılan anket bulguları değerlendirildiğinde öğrencilerin projeye yönelik beklentileri, projede kazanmayı bekledikleri beceriler, kaygı yaşayabileceği durumlar ve öğrenme beklentilerine yönelik görüşleri, projenin kendilerine katkı sağlayacağı alanları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan 3 başlık altında incelenmiştir. Öğrencilerin projeye yönelik beklentilerinin, daha çok bilişsel yapıya yönelik olduğu, projenin doğa ile ilgili bilgi ve beceri edinme açısından kendilerine katkı sağlayacağını düşündükleri görülmüştür. Arkadaşlık kuramama, ailelerinden uzak kalma, tanımadığı kişiler ile aynı odada konaklama durumlarından ise kaygı duyduklarını belirtmişlerdir.

Proje sonunda yapılan anket bulgularına göre en çok "Doğada Oryantiring" çalışmasının kendilerini etkilediği belirlenmiştir. Projede yer alan öğrencilerin çoğunluğunun proje sürecinde kendilerini olumsuz etkileyen durumlarla karşılaşmadıkları, gerçekleştirilen projenin beklentilerini mükemmel düzeyde karşıladığını açıklamışlardır. Ayrıca proje sürecinde daha çok psiko-motor açıdan el sanatları çalışması yapabilme becerisi kazandıkları, bilişsel açıdan doğa ile ilgili bitkiler ve yapısını tanıma konusunda bilgi sahibi olduklarını, doğa ile ilgili kavramsal açıdan çeşitli bilgiler edinmelerine beklentileri yönünde projenin katkı sağladığını ifade etmişleridir.

Anahtar Kelimeler : Doğa eğitimi, Çevre, Doğa etkinlikleri

Kaynakça

Bogner, F. X. (1998). The influence of short-term outdoor ecology education on long-term variables of environmental perspective. The Journal of Environmental Education, 29 (4), 17-30.

Bogner, F. X. (2002). The influence of residential outdoor education programme to pupil's invironmental perception. European Journal of Psychology of Education, 17 (1), 19-34.

Dresner, M. G., & Gill, M. (1994). Environmental education summer nature camp. Journal of environmental education. The Journal of Environmental Education, 25 (3), 35-41.

Erdoğan, M., Erentay, N., Aydogan, B., Çelik, M., Çınar, Ü.,Balaban, D., et al. (2010). Expanding the horizons through field trips: Developing global action plan for saving endangeredspecies and threatened environments. In M. Kalogiannakis,D. Stavrou, & P. Michaelidis (Eds.), Proceedings of the 7thInternational Conference on Hands-on Science (pp. 398-403). Rethymno-Crete.

Erdoğan, M., & Özsoy, A. M. (2007). Graduate students' perspectives on the human and environment relationship. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 4 (2), 21-30.

Erdoğan, M., & Uşak, M. (2009). Curricular and extracurricular activities for developing environmental awareness of young students: A case from Turkey. Odgojne Znanosti, 11 (1), 73-85.

Erdoğan, M. (2011), Ekoloji Temelli Yaz Doğa Eğitimi Programının İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi, Duyuşsal Eğilimler ve Sorumlu Davranışlarına Etkisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice - 11(4) , 2223-2237

Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerinçevre eğitimine karşı görüşleri. Eğitim ve Bilim, 34 (151), 30-43.

Hazelworth, M., & Wilson, B. (1990). The effects of an ourdoor adventure camp experience on self-concept. The Journal of Environmental Education, 21 (4), 33-37.

Keleş, Ö, Uzun, N. ve Uzun, F. V. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığın değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (32), 384-401.

Kruse C. K., & Card, J. A. (2004). Effects of an conservation education camp program on campers' self-reported knowledge, attitude and behavior. The Journal of Envrionmental Education, 35 (4), 33-45.

Köksal, A. E., Erdoğan, M., Aydemir, M., & Armağan, F. Ö. (2010). A Pilot nature education in national parks program: The case of Küre and Ilgaz mountain national parks. In. G.

Lisowksi, M., & Disinger, J. F. (1991). The effect of field-based instruction on student understandings of ecological concept. The Journal of Environmental Education, 23 (1), 19-23.

Matthews, B. E., & Riley, C. K. (1995). Teaching and evaluating outdoor ethics education programs. Vienna, VA: National Wildlife Federation (ERIC Document Reproduction ServiceNo. ED 401 097).

McCrea, E. J. (2006). The roots of environmental education:How the past supports the future. Retrieved September 07,2006 from www.eetap.org.

Ozaner, S. (2004). Kaçkarlarda doğanın dilini öğrenme sanatı. Bilim ve Teknik, Ekim, 64-65.

Özdemir, O. (2010). Doğa eğitimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin algı ve davranışlarına etkisi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 125-138.

Palmerg, I. E., & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. Journal of Environmental Education, 31 (4), 32-37.

Russo, S. (2001). Promoting attitudes toward EE depends on early childhood education: What view do we hold? Australian Science Teachers' Association, 17 (4), 34-36

(17365) 5th Grade Students' Understanding of Social-Institutional Aspects of Science

MELİKE ALAYOĞLU
BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ

EBRU KAYA
BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

There are many different approaches to the nature of science (Erduran & Dagher, 2014; Irzik & Nola, 2014; Lederman, Abd-El- Khalick, Bell, & Schwartz, 2002; Matthews, 2012,) in science education. The study reported in this paper was conducted based on Reconceptualized Family Resemblance Approach to Nature of Science (RFN) (Erduran &Dagher, 2014) which explains science as cognitive, epistemic, and social-institutional system. There have been studies that investigated Turkish science curricula with respect to nature of science aspects (Irez, 2009; Kaya & Erduran, 2016; Özden & Cavlazoğlu, 2015). Kaya and Erduran (2016) analyzed Turkish science curricula and found that social context of science is underemphasized. This result shows that Turkish students would have a limited understanding of social aspects of science. Additionally, science courses ignore the sociological basis of science (Tobbis, 1990). The inclusion of the social aspects of science in the class can help students learn more easily (Erduran & Dagher, 2014). Thus, this study was carried out based on the idea of teaching science as a social-institutional system and aimed to offer a broader scientific perspective to students. In addition, this study has a potential to contribute to the literature on NOS in science education because there is an inadequacy of experimental studies on the inclusion of social context of science in science education.

There is limited research on the RFN in science education and they were mostly curriculum analysis studies or conducted with pre-service teachers. (Erduran, Saribas, Mugaloglu, Kaya, Dagher, & Ceyhan, 2015; Kaya & Erduran, 2015; Kaya & Erduran, 2016; Kaya, Erduran, Akgün & Aksöz (2017). Also limited research focused on students' understanding of different aspects in RFN. For example, Karabas (2017) investigated students' understanding of scientific practices which is an epistemic-cognitive aspect defined in RFN. The purpose of this study is to investigate the effect of teaching science as a social-institutional system within RFN perspective on 5th graders' understanding of social dimension of NOS when compared to traditionally designed science instruction.

This study is intended to cover up the deficiency of experimental research in this topic. Therefore, this study attempts to investigate how teaching social-institutional aspects of science will affect students' understanding about social dimension of NOS. In this study, 5th grade students will be taught "The Earth, Sun and the Moon" through inclusion of science as social-institutional system as an RFN category to find out the effect of explicit teaching of social-institutional aspects of science.

Araştırma Yöntemi

This research is a quasi-experimental research and both qualitative and quantitative research techniques were used to collect data. The experimental group (n = 19) and the control group (n = 23) were selected from 5th grade students from a public school in Istanbul by using convenient sampling. In order to measure students' understanding of social dimension of science, Social-Institutional part of the Nature of Science (NOS) Questionnaire developed by Kaya, Erduran, Akgün and Aksöz (2017) was applied before and after the intervention. The questionnaire was adapted to the level of 5th grade students and the Cronbach Alpha value of the test was found as 0.62. The experimental group learnt the "The Earth, Sun and the Moon" unit with an emphasis on the social and institutional aspects of science. In the control group, the same curriculum objectives were given without emphasizing the social-institutional aspects of science. Both experimental and control groups' lesson plans include various instructional techniques such as brainstorming, K-W-L, peer review and group discussion.

Qualitative data sources of the study are interviews and students' worksheets. Three students from the experimental group who are less developed, highly developed and did not show meaningful development according to their pre-post tests results were interviewed after the intervention. Also, students' development was diagnosed through the interpretation of their worksheets. The quantitative data was analyzed by using Analysis of Covariance (ANCOVA). The students' pre-test scores were selected as covariate. The qualitative data were analyzed by generating codes and interpretation of the trends in order to determine their perceptions about social-institutional aspect of science.

There are many different approaches to the nature of science (Erduran & Dagher, 2014; Irzik & Nola, 2014; Lederman, Abd-El- Khalick, Bell, & Schwartz, 2002; Matthews, 2012,) in science education. One of them is the Reconceptualized Family Resemblance Approach to Nature of Science (RFN) developed by Erduran and Dagher in 2014. Theoretical framework of this study is based on RFN. This approach explains science as cognitive, epistemic, and social-institutional system. However, experimental work on social and institutional aspects of science as a component of the RFN is limited. Therefore,

this research considered science as a social and institutional system, and examined how teaching science as social and institutional system affects 5th grade students' understanding of social-institutional aspect of science. The experimental group (n = 19) and the control group (n = 23) were selected from a public school in Istanbul by using convenient sampling. The researcher gave the instructions as a teacher researcher. For the experimental group, a science course based on social and institutional aspects of science was given. Social-institutional aspects of science include professional activities, scientific ethos, social values, social organizations and interactions, social certification and dissemination, financial systems and political power structures (Erduran & Dagher, 2014). In the control group, the teaching program was given the same objectives and the courses were processed without emphasizing the social-institutional aspects of science.

The Social-institutional part of the NOS Questionnaire was used before and after the intervention. Within a period of four weeks, in the experimental group The Earth, Sun and the Moon" unit was taught by emphasizing social and institutional aspects of science. Students in experimental group were exposed to more holistic understanding of science. At the end of four weeks the same test were applied to the students as a post-test. Analysis of Covariance (ANCOVA) was used for the analysis of the quantitative data obtained in the study. In order to support the quantitative data of the study, three student who are less developed, highly developed and did not show meaningful development were interviewed after the intervention. In addition, experimental group students' worksheets were examined to determine how they developed from the beginning of the process. Qualitative data were analyzed by generating codes and interpreting related codes and trends in order to determine their perceptions about social-institutional aspect of science.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

As a result of the ANCOVA, a significant mean difference was found between the post-test mean scores of the students taught with social-institutional aspects of science and the students taught with traditionally designed science instruction with respect to their understanding about science as a social-institutional system. Significant difference was found to be favor of students in experimental group. In other words, it was found that teaching science as a social and institutional system enhanced 5th grade students' understanding of social-institutional aspects of science. The reason may be that integration of the social dimension of science into science education provided students with more holistic and comprehensive image of science.

Anahtar Kelimeler : Nature of Science, Family Resemblance Approach, Science as a Social-Institutional System

Kaynakça

Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2006). Fen Bilgisi Öğretiminde Bilimsel Tutumların İşlevsel Önemi ve Bilimsel Tutum Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanma Çalışması. *Uludağ üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, *19*(2).

Erduran, S., & Dagher, Z. R. (2014). *Reconceptualizing Nature of Science for Science Education* (pp. 1-18). Springer Netherlands.

Erduran, S., Saribas, D., Mugaloglu, E. Z. , Kaya, E., Dagher, Z. R., & Ceyhan, G. (2015, April). Defining and understanding scientific practices in pre-service science teacher education. Paper presented at the NARST Annual Conference, Chicago, IL.

Irez, S. (2009). Nature of science as depicted in Turkish biology textbooks. *Science Education*, *93*(3), 422-447.

Irzik, G., & Nola, R. (2014). New directions for nature of science research. In M. Matthews (Ed.), *International handbook of research in history, philosophy and science teaching* (pp. 999–1021). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Karabaş, N. (2017). The effect of scientific practice-based instruction on seventh graders' perceptions of scientific practices (Unpublished Master thesis). Bogazici University, Istanbul, Turkey.

Kaya, E. & Erduran, S. (2015, January). *Pre-service science teachers' visual representations of scientific practices.* Paper presented at Southern African Association for Research in Math, Science, & Technology Education (SAARMSTE) Conference, Maputo, Mozambique

Kaya, E. & Erduran, S. (2016). From FRA to RFN, or How the Family Resemblance Approach Can Be Transformed for Science Curriculum Analysis on Nature of Science. Science & Education. doi: 10.1007/s11191-016-9861-3

Kaya, E., Erduran, S., Akgün, S., & Aksöz, B. (2017). Nature of Science in Teacher Education: A Holistic Approach. *Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education,* 11(2), 464-501.

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of research in science teaching*, *39*(6), 497-521.

Matthews, M. R. (2012). Changing the focus: From nature of science to features of science. In M. S. Khine (Ed.), *Advances in nature of science research* (pp. 3-26). Dordrecht: Springer.

Özden, M , Cavlazoğlu, B . (2015). İlköğretim Fen Dersi Öğretim Programlarında Bilimin Doğası: 2005 ve 2013 Programlarının İncelenmesi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 3 (2), 40-65. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s3m

Tobias, S. (1990). *They're not dumb: They're different: Stalking the second tier,* Tueson, AZ, Research Council.

(17370) Nature of Science in Science Teacher Education: A Comparative Study in the Contexts of Turkey and England

AYŞEGÜL ÇİLEKRENKLİ BOĞAZİÇİ UNIVERSITY
SELİN AKGÜN BOGAZICI UNIVERSITY
BÜŞRA AKSÖZ BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ
SİBEL ERDURAN UNIVERSITY OF OXFORD
EBRU KAYA BOĞAZİÇİ Ü.

ÖZET

Problem Durumu

The Nature of Science (NOS) is one of the most essential issues that is debated in science education field. There are different approaches to describe the NOS in educational context (e.g. Abd-El-Khalick, Bell, & Lederman, 1998; Allchin, 2013; Irzik & Nola, 2014; Matthews, 2012). For example, Erduran and Dagher (2014) extended and reconceptualized Irzik and Nola's (2014) "Family Resemblance Approach" (FRA) framework on NOS. Kaya and Erduran (2016) proposed the term "Reconceptualized Family Resemblance Approach to Nature of Science" or RFN to represent how the transformation of FRA can be useful for the purposes of science education. RFN reflects different categories of science which includes epistemic, cognitive and social-institutional dimensions of science in a holistic way. While the epistemic and cognitive categories are the aims and values of science, scientific practices, methods and methodological rules of science, and scientific knowledge; social-institutional categories includes scientific ethos, social certification and dissemination, social values, professional activities, political power structures, social organization and interactions and financial systems.

Erduran and Dagher (2014) also developed a holistic model called "FRA Wheel". This wheel represents all cognitive, epistemic and social institutional aspects of science. This kind of collective and coordinated pedagogical tool can be supportive for pre-service science teachers in learning and teaching process of NOS (Erduran & Dagher, 2014). For this reason, "FRA Wheel" is used in the study to allow pre-service science teachers to express their ideas about different categories of NOS in a more comprehensive way.

Since science teachers have an important role in students' perception of NOS, it is crucial for pre-service science teachers to understand epistemic, cognitive and social institutional aspects of science (Erduran & Dagher, 2014). Although many studies underline the necessity of teaching and learning NOS in teacher education context; there are limited number of empirical studies in order to determine pre-service science teachers' perceptions of different categories of NOS in terms of different social, cultural and educational contexts (e.g. Duschl, 1994; Kaya & Erduran, 2016; Kaya, Erduran, Akgun & Aksoz, 2017; Kaya, Saribas & Erduran, 2015). Hence, this study aims to (a) investigate pre-service science teachers' perceptions of NOS in terms of the contexts of Turkey and England, (b) determine the differences in pre-service-science teachers' perceptions of NOS by using RFN framework and making comparisons between these two contexts. This comparative study has implications for research on NOS studies in science education and professional development of science teachers. The study also shows the similarities and differences about pre-service science teachers' perception of NOS. Overall, the study contributes to understanding of how NOS can be incorporated in science teacher education in a holistic way and how pre-service science teachers' perception of NOS can be different in different social, cultural and educational contexts.

Araştırma Yöntemi

9 pre-service science teachers from a public university in Turkey; and 5 pre-service science teachers from a public university in England participated in this study. There were 2 groups in each context. In order to determine the differences in pre-service science teachers' perceptions of NOS for two different contexts, group discussions were carried out with the use of Erduran and Dagher's (2014) framework. Group discussions reflect the pre-service science teachers' initial and "FRA Wheel" based ideas about science and their thoughts about potential educational applications of NOS.

During the group discussions, pre-service science teachers shared their ideas about what science is about. Each group member produced some keywords and statements about science concept. Then, the "FRA Wheel" and definitions of NOS categories were distributed to the groups. Thus, pre-service science teachers reconsidered their ideas about science in light of the new information and wrote additional ideas for each NOS category. Then, they produced different keywords and statements about science to show the change in their ideas. The pre-service science teachers also discussed possible educational strategies and applications of NOS.

The data was analyzed based on qualitative research methods. Firstly, group discussions were audio-recorded and transcribed. Then, the related pre and post themes and codes were determined to reflect and compare pre-service science teachers' perceptions about different categories of NOS.

Nature of Science (NOS) is one of the fundamental topics discussed in science education research for the last few decades (e.g. Erduran & Dagher, 2014; Lederman, Abd-El-Khalick, Bell, & Schwartz, 2002; McComas & Olson, 1998). Erduran and Dagher (2014) focused on the notion of NOS from a "Family Resemblance Approach" (FRA). Kaya and Erduran (2016) brought the term of "Reconceptualized Family Resemblance Approach to Nature of Science" or RFN to signify the capability of the transformation of FRA to science education context. RFN categories include epistemic and cognitive (e.g. scientific knowledge) and social-institutional aspects of science (e.g. political power structures, financial systems) in a holistic way. This study will report on a funded project (Bogazici University Research Fund, 10621) that illustrates how different NOS categories can be perceived by pre-service science teachers in Turkey and England. The study aims to (a) investigate pre-service science teachers' perceptions of NOS in terms of the contexts of Turkey and England, (b) determine the differences in pre-service science teachers' perceptions of NOS and making comparisons between these two contexts. A total of 11 female and 3 male senior year pre-service science teachers from England and Turkey participated to the study. The data sources were audio records of the group discussions which cover pre-service science teachers' perceptions of NOS and pre-service science teachers' thoughts on possible educational strategies and applications of NOS in school science. Qualitative data analysis results indicate that there is a difference between pre-service science teachers' perceptions of NOS in terms of the contexts of Turkey and England. It was also found that pre-service science teachers used the FRA Wheel as an effective tool to express their ideas about NOS. They started to think about different aspects of NOS and formed their ideas in consideration of the FRA Wheel. There are also some differences between two contexts for each category. The study has implications for research on NOS studies in science education and professional development of science teachers. Overall, the study contributes to understanding of how NOS can be incorporated in science teacher education in a holistic way.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The data analysis indicates that group discussions affect pre-service science teachers' perceptions of NOS. For example, until they see the FRA Wheel, social-institutional aspects of science were limitedly mentioned in either of the contexts. Besides, there are differences in pre-service science teachers' understanding of NOS categories between two contexts. For instance, after the introduction of the FRA Wheel, while pre-service science teachers in England context focused on what the social organizations are, Turkey context focused more on the functions of it. On the other hand, most of the components of scientific practices such as modeling and real world were referred frequently in both contexts.

Additionally, all groups in each context emphasized the importance of using NOS categories and "FRA Wheel" as a pedagogical tool in science lessons. Group discussions about epistemic, cognitive and social-institutional categories of science made difference in groups' perception of NOS.

Anahtar Kelimeler : Reconceptualized Family Resemblance Approach, Nature of Science, Pre-service Science Teachers

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. Science Education, 82, 417-436.

Allchin, D. (2013). Problem- and case-based learning in science: An introduction to distinctions, values, and outcomes. CBE-Life Science Education, 12, 364-372.

Duschl, R. A. (1994). Research on the history and philosophy of science. In D. L. Gabel (Ed.), Handbook of research on science teaching and learning (pp. 443–465). New York: Macmillan.

Erduran, S., & Dagher, Z. (2014). Reconceptualizing the nature of science for science education: Scientific knowledge, practices and other family categories. Dordrecht: Springer.

Irzik, G. & Nola, R. (2014). New directions for nature of science research. In M. Matthews, International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching. pp. 999- 1021. Springer.

Kaya, E., & Erduran, S. (2016). From FRA to RFN, or how the Family Resemblance Approach can be transformed for science curriculum analysis on nature of science. Science & Education. doi:10.1007/s11191-016- 9861-3.

Kaya, E., Erduran, S., Akgün, S., & Aksöz, B. (2017). Öğretmen Eğitiminde Bilimin Doğası: Bütünsel Bir Yaklaşım. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 11(2), 464-501.

Kaya, E., Saribas, D., & Erduran, S. (2015, April). Pre-service science teachers' perceptions of scientific practices. Paper presented at International Organization for Science and Technology Education (IOSTE) Symposium, Istanbul, Turkey.

Matthews, M. R. (2012). Changing the focus: From nature of science to features of science. In M. S. Khine (Ed.), Advances in nature of science research (pp. 3-26). Dordrecht: Springer.

McComas, W. F., & Olson, J. K. (1998). The nature of science in international science education standards documents. In W. F. McComas (Ed.), The nature of science in science education: Rationales and strategies (pp. 41–52). Dordrecht: Kluwer.

Lederman, N. G., Abd-El- Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. (2002). Views of nature of science questionnaire (VNOS): Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. Journal of Research in Science Teaching, 39, 497-521.

(17382) Öğretmen Adaylarının Derslik Dışı Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüşleri

AHMET GÖKMEN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu araştırmada öğretmen adaylarının derslik dışı öğretim yöntemi ve süreçlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Günümüzde teknoloji ve toplumlarda meydana gelen değişimlere paralel olarak eğitimden beklenen çıktılar değişmiş, bu durum beraberinde eğitimcileri öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmek adına çeşitli yenilikler üretmeye itmiştir. Modern eğitim öğretim faaliyetlerinde her yaştan bireye her yerde eğitim verilmesi, bütün mekânların eğitim için birer fırsata dönüştürülmesi hedeflenmektedir. Bu ihtiyaçlar eğitim ortamını duvarların ötesine taşımış ve ihtiyaçlara cevap vermek adına beraberinde farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Bu yaklaşımların biri de çevre-insan toplulukları arasında ve doğal çevre ile ilişkiler hakkındaki eğitimi içeren derslik dışı öğretimdir. Eğitimin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarıyla bağ kuran derslik dışı öğretimin, hedeflerine ulaşması için öğretim süreçlerinin iyi planlanması gerekmektedir. Her öğrenme yaklaşımında olduğu gibi derslik dışı öğretimin güçlü yanları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Ancak iyi planlanmış bir derslik dışı eğitim, eğitimin hedeflerine ulaşmanın yanı sıra, klasik eğitim programlarının yetersizliklerini giderme, öğrencinin derse olan isteğini arttırma, motivasyon ve tutumlarını geliştirme, yaşamsal sorunlar üzerinde yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlama, kişiliklerini geliştirerek kendilerini tanıma, sorumluluk ve liderlik niteliklerini geliştirmelerine fırsat verme ve boş zamanlarını iyi geçirmelerini sağlama gibi pek çok avantaja sahiptir.

Bununla birlikte diğer eğitim öğretim faaliyetlerinden farklı olarak, derslik dışı öğretimde öğretmenlere fazladan görevler düşmektedir. Derslik dışı öğretimin öğretmenler, eğitimin planlanması, kazanımların belirlenmesi, derslik dışı için gerekli mekân ve araçların ayarlanması, gerekli izinlerin alınması, öğrencilerin ve katılımcıların güvenliklerinin sağlanması, derslik dışı öğretim planının uygulanması ve değerlendirilmesi gibi pek çok öğretim süreci becerilerine sahip olmalıdır. Bunun yanında derslik dışı öğretimin temellerini oluşturan uygulamalı etkinlikleri gerçekleştirebilme, doğal çevre ile bağ kurabilme, sürekli olarak yansıtmaya, genelleme yapmaya ve uygulamaya teşvik edici olma ve disiplinler arası ilişkiler kurabilme gibi yeterliliklere de sahip olmaları beklenmektedir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının henüz hizmet öncesi dönemlerinde konuya ilişkin görüşleri, hizmet dönemlerinde derslik dışı öğretime yönelik uygulama yeterliliklerini göstermesi açısından önemli bilgiler sunacaktır.

İlgili alanyazın incelemelerinde derslik dışı öğretime yönelik öğrencilerin tutumlarının araştırıldığı çalışmalara, derslik dışı öğretim metotları kullanarak öğrencilerin fen konularına yönelik başarıları ve tutumlarının değişiminin araştırıldığı çalışmalara ulaşılmıştır. Bununla birlikte Türkiye'de öğrenimlerine devam etmekte olan eğitim fakültesi öğrencilerinin derslik dışı öğretime ve süreçlerine yönelik görüşlerinin araştırıldığı çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan çalışma sonuçlarının derslik dışı öğretim konusunda planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarına yönelik olarak katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının, derslik dışı öğretim ve süreçlerine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının derslik dışı öğretime yönelik görüşlerinin derinlemesine bir çözümleme yapmak amacıyla, nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Öğretmen adaylarının derslik dışı öğrenme yöntemi ve bu yöntemin öğretim sürecine ilişkin etkenleri (mekânlar, insanlar, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılarak ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri ortaya konulmak istenmektedir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlemesinde, maliyet ve zaman planlanması göz önünde tutularak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu öğrenimlerine devam eden 50 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliğini sağlamak amacıyla derslik dışı öğretime yönelik çalışmalarda yer almış alan ve alan eğitimi uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilen analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Kodlamaların güvenirliğinin sağlanması amacıyla iki farklı araştırmacı verileri bağımsız olarak kodlamıştır. Kodlamaların tutarlılığı Miles ve Huberman'ın "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak hesaplanmış ve .87 değeri elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar NVivo11 programında analiz edilerek, tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Sonuçların net bir şekilde ortaya konulması için veriler sayısallaştırılıp, bulgular yüzde ve frekans içeren tablolar halinde sunulmuştur.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının derslik dışı öğretim yöntemi ve süreçlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının derslik dışı öğretime yönelik görüşlerinin derinlemesine bir çözümleme yapmak amacıyla, nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlemesinde, maliyet ve zaman planlanması göz önünde tutularak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu öğrenimlerine devam eden 50 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının derslik dışı öğretimi faydalı buldukları, bununla beraber öğretim sürecine yönelik eksiklikleri olduğu belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen temel verilere göre, öğretmen adayları genel olarak derslik dışı öğretim faaliyetlerini faydalı olarak bulmaktadırlar. Derslik dışı öğretimin konunun öğretilmesindeki başarıyı artıracağı ve öğrenci motivasyonunu yükselteceği görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmen adayları, derslik dışı öğretim sürecindeki planlama ve değerlendirme basamaklarında belirttikleri bazı dezavantajlara rağmen, derslik dışı öğretimi mümkün olduğunca uygulamaya istekli olduklarını belirtmişlerdir. Derslik dışı öğretimin önündeki bazı bürokratik engellerin aşılması, öğretim programlarında konuya yönelik iyileştirmeler beklediklerini vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının derslik dışı öğretim süreçlerinin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarına yönelik bilgi eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir Araştırmadan elde edilen verilerinin yorumlanmasına ve elde edilen sonuçların alanyazın içerisindeki yerinin belirlenmesi sürecine devam edilmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar konuyla ilgili öneriler sunularak araştırma tamamlanacaktır.

Anahtar Kelimeler : Derslik dışı öğrenme, öğretim süreçleri, öğretmen adayları.

Kaynakça

Atmaca, S. & Gökmen, A. (2013). *Derslik dışı öğretme-öğrenme yaklaşımları.* Ekici, G. & Güven, M. (Ed.) *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve örnekleri.* (298-316) Ankara, PEGEM Akademi,

Bamberger, Y. & Tal, T. (2008). Multiple Outcomes of Class Visits to Natural History Museums: The Students' View. *Journal of Science Education Technology,* 17, 274–284

Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda ders dışı etkinlikler.* Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Kitapları. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Bunting, C. J. (2006). *Interdisciplinary teaching through outdoor education.* Newzeland: Human Kinetics.

Conaway, J. D. (2006). Mississippi River Program: A Mixed_method Examination of the Effects of a Place-Based Curriculum on the Environmental Knowledge and awareness of Montessori Adolescents. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, UMI Number: 1452342.

Crone, W., Dunwoody, S., Rediske, R., Ackerman, S., Zenner-Petersen, G. & Yaros, R. (2011). Informal Science Education: A practicum for graduate Students. Innovative Higher Education. 36(5), p291-304. DOI:10.1007/s10755-011-9176-x

Dewey, J. (1969). *Interest and Effort in Education.* USA: Augustus M. Kelley, Publishers, New York

Ekici, G. (2002). Biyoloji Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Öğretim Yöntemlerini Kullanma Durumlarının

Değerlendirilmesi, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül, 85-90,Ankara.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Hammerman D. R., Hammerman W. M. & Hammerman E. L. (1994). *Teaching In The Outdoors.* USA: Interstate Publisher, Inc.

Kolb, D. A. (1984*). Experiential Learning.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

O'Brien, L. & Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. Urban Forestry & Urban Greening, 6; 249–265.

Öztürk, Ş. (2010). Okulda Eğitimle Bütünleştirilmiş Mekân Dışı Eğitim. *Milli Eğitim*, Sayı 181, 131-144.

Shanely, S. D. (2006). Towards an understanding of an outdoor education program: Listening to participants' stories. Yayımlanmış Doktora tezi.

UMI Number: 3228840

Trowbridge, J.E. & Mintzes, J.J. (1985). Students alternative conceptions of animals and animal classification. *School Science And Mathematics,* 85(4), 304-316.

Tunnicliffe S. D. (1994). Why do teachers arrange to visit zoos with their students? *International Zoo News*, 41(5), 4-13.

Türkmen, H. (2010). İnformal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(39), 46-49. http://egitim.cu.edu.tr/efdergi

Yardımcı, E. (2009). Yaz bilim kampında yapılan etkinlik temelli doğa eğitiminin ilköğretim 4 ve 5. Sınıftaki çocukların doğa algılarına etkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış doktora tezi.

(17418) University Students' Understanding of Nature of Science in Terms of Reconceptualized Family Resemblance Approach

SELİN AKGÜN
BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ

EBRU KAYA
BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Over the past century, the concept of nature of science (NOS) has become predominant in the field of science education research (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000; Allchin, 2013; Erduran & Dagher, 2014; Matthews, 2012). There are different trends to explain and define the nature of science in literature. One of the recent and comprehensive approach is Erduran and Dagher's (2014) reconceptualized depiction of ''Family Resemblance Approach'' (FRA) which focuses on the components of NOS in terms of epistemic, cognitive and social-institutional systems. Kaya and Erduran (2016b) also formed the notion of ''Reconceptualized FRA-to-NOS'' (RFN) framework by synthesizing educational and curricular applications. RFN includes different categories of NOS which are epistemic, cognitive and social-institutional dimensions of science. While the epistemic and cognitive categories are the aims and values of science, scientific practices, methods and methodological rules of science, and scientific knowledge; social-institutional categories includes social values, social certification and dissemination, scientific ethos, professional activities, social organization and interactions, political power structures, and financial systems.

RFN framework have been studied in terms of teacher education and elementary level science education context (Akgun, Kaya, Erduran & Aksoz, 2017; Karabaş, 2017; Kaya, Erduran, Akgun & Aksoz, 2017; Saribas & Ceyhan, 2015). Additionally, the approach was used for curriculum analysis context as an alternative NOS characterization (Kaya & Erduran, 2016a; Kaya & Erduran, 2016b). However, there are very limited number of empirical studies in relation to determine university students understanding of NOS within the framework of RFN. In that sense, presenting the general profile about university students' understanding of NOS by using compare and contrast can be beneficial to suggest better educational and instructional strategies for science education context. In that manner, the study aims to (a) investigate undergraduate level university students', who are from faculty of education, arts and sciences and engineering, understandings of NOS within the scope RFN framework and (b) determine the differences in students' understanding of 5 different NOS categories by considering their majors. In that manner, this study can provide a different perspective in terms of illustrating the university students' holistic understanding of NOS by focusing on epistemic, cognitive and social-institutional categories of science.

Araştırma Yöntemi

This study was conducted at a highly ranked public university in Turkey. A total of 637 undergraduate level university students from 3rd and 4th grade who are studying in 12 different majors of faculty of education, arts and sciences and engineering were participated to this study. The majors of the students labelled as science majors (e.g. industrial engineering, chemistry, science education) and non-science majors (philosophy, foreign language education, sociology) in terms of the general course contexts of the majors.

The quantitative research method was used in the study. A 70 items ''Nature of Science (NOS) Questionnaire'' was used to investigate the university students' understanding of different categories of nature of science. ''NOS Questionnaire'' includes the five different categories of NOS that aims and values of science, scientific practices, methods and methodological rules of science, scientific knowledge and social-institutional systems of science. The questionnaire includes a 5-point Likert scale with responses ranging from "Totally Agree" to "Totally Disagree". It also includes some demographic items related to participants' department, faculty, age, term or grade, gender and e-mail address. The reliability coefficient of the total ''NOS Questionnaire'' score is determined as 0.77.

One-way analysis of variance (ANOVA) test was used to analyze the data gathered from the "NOS Questionnaire". Descriptive and inferential statistical techniques were followed to compare the total and categorical scores of "NOS Questionnaire" in consideration with students' faculties and majors.

Nature of Science (NOS) is one of the essential research topics that discussed in science education context (e.g. Abd-El-Khalick & Lederman, 2000; Allchin, 2013; Duschl & Grandy, 2012; Erduran & Dagher, 2014; McComas, Clough & Almazroa, 1998). The framework of this study is formed by Erduran and Dagher's (2014) notion of NOS from a "Family Resemblance Approach" (FRA). Kaya and Erduran (2016b) renamed the term of "Reconceptualized Family Resemblance Approach to Nature of Science" or RFN to show the capability of the transformation of FRA in science education field. RFN framework represents all cognitive, epistemic and social institutional categories of science. The framework also provides some

pedagogical strategies and effective educational applications of NOS for science education context. This study will report on a funded project (Bogazici University Research Fund, 12860) that illustrates how different NOS categories can be understood by university students from different faculties and majors. The study aims to (a) investigate undergraduate level university students', who are from faculty of education, arts and sciences and engineering, understandings of NOS within the scope RFN framework and (b) determine the differences in students' understanding of 5 different NOS categories by considering their majors. A total of 637 third and senior year undergraduate level university students from 3 different faculties and 12 different majors participated to the study. A 70-item 'NOS Questionnaire'' which is reflected five different categories of NOS was used as a data source of the study. The quantitative data were analyzed in terms of descriptive and inferential statistics through SPSS. The data analysis results indicate that while no significant difference was found in university students' understanding of NOS in terms of their faculties; there was a significant difference in students' understanding of NOS in terms of their majors of science and non-science. Overall, the study has implications for research on NOS studies in science education. The study also has some contributions to understand how NOS can be understood by university level students and how these students' understandings can be different in terms of their educational background and majors.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The quantitative analysis was carried out to compare university students' mean scores of "NOS Questionnaire". While no significant difference was found in university students' understanding of NOS in terms of their faculties ($F(2,634)=2.41$, $p>.05$); there was a significant difference in students' understanding of NOS in terms of their majors of science and non-science ($F(1,635)=12.6$, $p<.05$). The results also showed that non-science major students had a better understanding of the categories of aims and values, scientific knowledge, methods and methodological rules and social-institutional systems of science in comparison with science major students.

Overall, this study has implications for research on NOS in science education context by investigating the university students' holistic understanding of science by focusing on epistemic, cognitive and social-institutional categories of science.

Anahtar Kelimeler : Nature of Science, Reconceptualized Family Resemblance Approach, University Students, Science and Non-Science Majors

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education, 22* (7), 665–701.

Akgun, S., Kaya, E., Erduran, S., & Aksoz, B. (2017, April). *Pre-service science teachers' perceptions of scientific knowledge.*Paper presented at NARST Annual Conference, San Antonio, TX.

Allchin, D. (2013). Problem- and case-based learning in science: An introduction to distinctions, values, and outcomes. CBE-Life Science Education, 12, 364-372.

Duschl, R. A., & Grandy, R. (2012). Two views about explicitly teaching nature of science. *Science & Education, 22,* 2109-2139.

Erduran, S., & Dagher, Z. (2014). Reconceptualizing the nature of science for science education: Scientific knowledge, practices and other family categories. Dordrecht: Springer.

Karabaş, N. (2017). *The effect of scientific practice-based instruction on seventh graders' perceptions of scientific practices.* (Unpublished Master's thesis).

Kaya, E. & Erduran, S. (2016a). Yeniden kavramsallaştırılmış "Aile benzerliği yaklaşımı": Fen eğitiminde bilimin doğasına bütünsel bir bakış açısı. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *13*(2), 76-89.

Kaya, E. & Erduran, S. (2016b). From FRA to RFN, or how the Family Resemblance Approach can be transformed for science curriculum analysis on nature of science. *Science & Education*. doi:10.1007/s11191-016-9861-3.

Kaya, E., Erduran, S., Akgün, S., & Aksöz, B. (2017). Öğretmen Eğitiminde Bilimin Doğası: Bütünsel Bir Yaklaşım. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 11(2), 464-501.

Matthews, M. R. (2012). Changing the focus: From nature of science to features of science. In M. S. Khine (Ed.), Advances in nature of science research (pp. 3-26). Dordrecht: Springer.

McComas, W. F., Clough, M. P., & Almazroa, H. (1998). The role and character of the nature of science in science education. In W. F. McComas (Ed.), *The nature of science in science education: Rationales and strategies* (pp. 3-39). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Saribas, D., & Ceyhan, G. D. (2015). Learning to teach scientific practices: Pedagogical decisions and reflections during a course for pre-service science teachers. *International Journal of STEM Education*, 2(1), 1.

(17434) Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilim İnsanı İmajları

TUBA ŞENEL ZOR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

NURCAN TEKİN
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

OKTAY ASLAN
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

1950'lerden beri çocukların bilim insanı ile ilgili görüşlerinin araştırıldığı çalışmalarda belirgin bir artış olduğu görülmektedir (Finson, 2002). Yapılan çalışmaların çoğunda öğrencilerin bilim insanı ile ilgili görüşlerinin genelde basmakalıp ifadelerden veya çizimlerden oluştuğu söylenebilir (Buldu, 2006; Christidou, Bonoti, Kontopoulou, 2016; Finson, 2002; Güler ve Akman, 2006). Bu imajlarda, bilim insanları genelde gözlüklü, dağınık saçlı, çeşitli kimyasal materyallerin bulunduğu laboratuvarda çalışan ve laboratuvar önlüğü giymiş kişiler olarak tasvir edilmiştir.

Kahle (1988), bireylerin bilim insanına yönelik görüşlerinin bilimle ilgili tutumlarının bir boyutu olduğunu ve bilimin öğrenilmesine dikkat çektiğini ifade etmektedir. Bilim veya bilim insanı ile ilgili olumsuz görüşe sahip bireyler fen derslerinde başarılı olma ve fenle ilgili alanlara yönelme konusunda yetersiz olmaktadırlar (Hammrich, 1997). Bu nedenle, bireylerin bilim insanı ile ilgili ön bilgiye sahip olması hem bireylerin kendi kariyerleri hem de öğreticilerin olumlu tutum oluşturarak öğrencilerini yönlendirmeleri için önemlidir (Finson, 2002).

Ülkemizde gerçekleştirilen eğitim reformlarına göre fen eğitiminin amaçlarından biri de, öğrencilerin bilimin özelliklerini ve içerdiği yöntemlerini kavramaları (Doğan Bora, Arslan ve Çakıroğlu, 2006), bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu, bilimin özünü oluşturan değerleri ve bilimin doğasıyla ilgili kavramları öğrenmeleridir. Bu süreçte bilimsel kavramların elde edilmesinde özellikle okul öncesi dönemin kritik öneme sahip olduğu bilinmektedir (Lloyd, Edmonds, Downs, Crutchley ve Paffard, 2017). Bu durumun en önemli nedenlerinden biri olarak, bireylerin zihinlerindeki bilim ve bilim insanına yönelik imajların okul öncesi dönemde oluşması gösterilebilir (Güler ve Akman, 2006). Bu dönemde edinilen bilim ve bilim insanı imajı bireylerin gelecekte bilimle ilgili alanlarda çalışıp çalışmama ya da bilimsel etkinliklere katılıp katılmama, bilimle ilgili dersleri sevip sevmeme gibi kararlarını etkileyebilir (Güler ve Akman, 2006). Benzer şekilde bu dönemde edinilen bilim insanı imajı bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlerle başa çıkmada başarılı olup olamayacakları da etkilemektedir (Özsoy ve Ahi, 2014). Bu dönemde edinilen imajlar henüz kalıplaşmamış olmakla birlikte, ilerleyen zamanlarda basmakalıp bir hal almaktadır (Lee, 2010). Bununla birlikte bu imajlar doğru şekilde anlaşılmadan edinilmişse, değiştirilmesi ve düzeltilmesi oldukça zor gerçekleşmektedir (Buldu, 2006; Türkmen, 2008). Bu nedenle okul öncesi dönemden itibaren bireylerin sahip olduğu bilim ve bilim insanına yönelik imajların araştırılması, mevcut durumun belirlenerek gereken önlemlerin erkenden alınabilmesi için büyük önem taşımaktadır.

Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların bilim insanına yönelik imajlarını araştırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine göre yürütülmüştür. Olgubilim araştırmaları farkında olduğumuz ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olguları araştırma konusu yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırma yönteminin ortaya çıkmasındaki temel sebep, yapılan araştırma sonuçları ve öğrenme teorilerine göre öğrenmenin gerçekleşmesinde bireysel farklılıkların tahmin edildiğinden daha fazla etkili olmasıdır. Olgubilim araştırmaları kesin ve genellenebilir sonuçlar sunmayabilir fakat bir olgunun daha iyi anlaşılmasına yardım edebilecek sonuçlar sağlayan örnekler, açıklamalar, yaşantılar ortaya koyabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmaya İç Anadolu bölgesinde yer alan bir büyükşehir merkezinde bulunan çeşitli devlet okullarının anasınıflarında öğrenim görmekte olan 4-6 yaş aralığında 62 çocuk (26 kız ve 36 erkek) katılmıştır.

Gerçekleştirilen araştırmada bilim insanına yönelik imajların belirlenmesinde veriler "Bir Bilim İnsanı Çiz Testi" (Draw a Scientist Test [DAST]; Chambers, 1983) aracılığıyla elde edilmiştir. Ayrıca çocukların çizdikleri resmi açıklamaları istenerek, daha detaylı verilere ulaşmak amaçlanmıştır.

Elde edilen veriler içerik analizine göre kodlanmıştır. İçerik analizinin temel amacı elde edilen verileri açıklamak üzere kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verilerin analizinde literatürde bulunan ve bilim insanına yönelik imajların belirlenmesinde kullanılan kod listeri dikkate alınmıştır. Analiz sürecinde çocukların hem çizimleri hem de çizimlerine yönelik açıklamaları birlikte değerlendirilmiş ve değerlendirme birbirinden bağımsız çalışan üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Daha sonra yapılan değerlendirmeler karşılaştırılmış ve farklılıkların bulunduğu örnekler üzerinde tartışmalar yapılarak fikir birliğine ulaşılmıştır. Analiz sonucunda çocukların bilim insanı imajları; fiziksel özellikler

(baş bölgesi, kıyafet, aksesuar ve yüz ifadesi), kişilik özellikleri (olumlu ve olumsuz) ve mesleki özellikler (etkinlik ve çalışılan ortam) olmak üzere üç temada toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocukların bilim insanlarına yönelik çizimlerinin analizi sonucunda, bilim insanlarını fiziksel olarak çoğunlukla kel, dağınık saçlı, beyaz önlüklü, gözlüklü ve mutlu olarak gösterdikleri tespit edilmiştir. Çocukların çizimlere yönelik açıklamalarında genel olarak bilim insanlarının kişilik özellikleri ile ilgili olarak çalışkan, başarılı, yardımsever gibi olumlu yönleri ön plana çıkarken çalışmaktan sıkılmış ve kafası karışık gibi çok az olumsuz özellikler de tespit edilmiştir. Çocuklar açıklamalarında bilim insanlarının çoğunlukla icat yapma, robot yapma, uzaya çıkma ve bilgisayar yapma gibi etkinlikleri gerçekleştirdiklerini; doğa, ev, bahçe ve laboratuvar gibi ortamlarda çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların çizim ve ifadelerinden yola çıkarak, bilim insanına yönelik basmakalıp imajlara sahip oldukları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : bilim insanı, imaj, okul öncesi dönem

Kaynakça

Buldu, M. (2006).Young children's perceptionsof scientists: a preliminary study. *Educational Research*, 48(1), 121-132.

Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The draw-a-scientist test. Science Education, 67(2), 225-265.

Christidou, V., Bonoti, F. and Kontopoulou, A. (2016). American and Greek children's visual images of scientists: enduring or fading stereotypes? Science and Education, 25, 497–522.

Doğan Bora, N., Arslan, O. ve Çakıroğlu, J. (2006). Lise öğrencilerinin bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31, 32-44.

Finson, K. D. (2002) Drawing a scientist: what we do and do not know after fifty years of drawings. *School Science and Mathematics*, 102(7), 335-345.

Güler, T. ve Akman, B. (2006). 6 Yaş çocuklarının bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31, 55-66.

Hammrich, P. (1997). Yes, daughter you can: Empowering parents is the first step toward improving females' achievement in science. *Science and Children*, 34(4), 21-24.

Kahle, J. B. (1988) Gender and science education. P. Fensham (Ed). Development and dilemmas in science education. Philadelphia, PA: The Falmer Press.

Küçük, M. ve Bağ, H. (2011). 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin bilim insanı imajlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 7(2). 125-138.

Lee, T. R. (2010). Young children's conceptions of science and scientists. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Washington, USA.

Lloyd, E., Edmonds, C., Downs, C., Crutchley, R., and Paffard, F. (2017). Talking everyday science to very young children : a study involving parents and practitioners within an early childhood centre. *Early Child Development and Care*, 187(2), 244-260.

Türkmen, H. (2008). Turkish primary students' perceptions about scientist and what factors affecting the image of the scientists. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education,* 4(1), 55-61.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Kitabevi.

(17462) Bilim Şenliklerinin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarısı ve Fen Tutumları Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi

SAİT BULUT
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

FUNDA YİRİK
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilimsel bilgi, geçmişten bugüne insanın kendini ve çevreyi anlamaya yönelik sorduğu sorulardan ortaya çıkan merek ürünüdür. Özellikle teknolojinin gelişimi ile birlikte bilimsel bilginin oluşturulması hız kazanmış ve günden güne dinamik bir şekilde artış göstermeye devam etmektedir. Toplumlar artan bu devinimsiz sürece ayak uydurabilmek, diğer toplumların gerisinde kalmamak için yaşamında bu bilgiyi işleyecek, yeniden düzenleyip yapılandıracak bireylere ihtiyaç duymaktadır. Süreçte bilgiyi işleyecek bireyler teorik bilgiyi ancak yaparak ve yaşayarak farklı problem durumlarına uyarlayabilir. Var olan problemi fark edip çözüm bulacak birey öncelikle çözümlerin teorik boyutunu öğrenmesi gerekir çünkü olması gereken ile olmaması gereken arasındaki bağı kuran teorik bilgidir. Bu bağ kurulmadıkça problem durumu saptanamaz. Günümüzün en büyük sorunlarından biri de karşılaştığımız durumların sorun boyutunun fark edilememesidir. Demirci ustası demire şekil verebilmek için öncelikle şekil verecek bir demir bulmalı. Demiri bulması yeterli değil demirin nasıl işleneceği ve neye dönüştüreceğini de bilmesi gerek. Bu bağlamda akademik bilgi ve başarı önem kazanmaktadır. Başarı, hedeflenen amaca ulaşma düzeyidir. Eğitim açısından düşünüldüğünde başarı program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür (Demirtaş ve Güneş, 2002). Eğitimde başarı kavramıyla genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisiyle birlikte belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan "akademik başarı" kastedilmektedir. Akademik başarı öğrencilerin mesleki ve toplumsal yaşama donanımlı şekilde hazırlanmalarını sağladığı ve geleceklerini şekillendirdiği için, aileleri ve çevreleri açısından da oldukça önemli görülmektedir (Sarıer, 2015). Akademik başarının istenilen düzeyde arttırılması için akademik başarıyı etkileyen faktörlerin de ele alınıp incelenmesi gerekmektedir. Çünkü; bir bütünün var olması ancak onu oluşturan parçaların bir araya getirilmesiyle mümkün olmaktadır.

Tutum; bilişsel, tepkisel ve duyuşsal öğeler barındıran; karşılaşılan obje ve duruma ilişkin tutarlı bir şekilde tercih etme ya da tercih etmemeye neden olan eğilimdir (Gerrig ve Zimbardo, 2012). Bu tanıma bakılarak tutumları bilişsel, tepkisel ve duyuşsal yönden arttırılıp veya azalttırılarak bireylerin tercih durumlarının değiştirilebilmesi olası bir durumdur. Tutumlar akademik başarıyı doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen bir unsurdur. Tutumlar bireyin davranışlarında yönlendirici bir etkiye sahip olduğundan, dolayısıyla olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir (Tavşancıl, 2006, s.72). Bu bağlamda akademik başarının istenilen düzeyde arttırılması için bireylerin tutumları olumlu yönde arttırılmalıdır. Öğrencilerin öğrenmeye ve derse yönelik tutumlarının olumlu olması, akademik başarıyı artırmaktadır (Yenilmez ve Özabacı, 2003). Bu çalışmada bilim şenliklerine katılan Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi akademik başarısı ve Fen Tutumlarındaki değişimin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, nicel araştırma modellerinden öntest-sontest kontrol grupsuz yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla kullanılan araştırma desenleri olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Yarı deneysel desenin amacı da deneysel desenle aynıdır. Aralarındaki farklılık, yarı deneysel desende, kontrol ve deney gruplarının tesadüfen değil de ölçümlerle seçilmesidir (Ekiz, 2003; Karasar, 2006).

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Antalya ili Kepez ilçesinde bulunan bir ortaokuluda 5. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 62 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu, ulaşılabilir evrenden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Ulaşılabilir evren, araştırmacının ulaşabileceği, gerçekçi seçimi olan somut evrendir (Büyüköztürk, vd., 2008). Uygun örnekleme, Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, vd., 2008).

Araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. " Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak öğrencilerin demografik özellikleri tespit edilmiştir. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarını belirlemek için " Fene Yönelik Tutum Ölçeği" öntest-sontest şeklinde uygulanmıştır. Fene Yönelik Tutum Ölçeği (FYTÖ), geçerlilik ve güvenirliliği Baykul (1990) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde, 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ait alfa güvenirlilik katsayısı 0.94'tür. Ölçek puanlanırken olumsuz ifadeler ters çevrilerek toplam puan hesaplanmıştır. Ayrıca bu ölçekte bulunan her bir madde öntest- sontest sonuçları bakımından karşılaştırılıp değerlendirilecektir. Ölçekten en az 30 en çok 150 puan alınabilmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarındaki artışı belirlemek için " Fen Bilimleri Başarı Testi" öntest-sontest şeklinde uygulanmıştır. Fen Bilimleri Başarı Testi Girgin(2009) tarafından hazırlanmıştır. Test çoktan

seçmeli 50 maddeden oluşmaktadır. Her madde dört seçenek ve her maddenin bir doğru cevabı vardır. Testin güvenirliliği (KR-20) 0.880'dir.

Bu araştırmada, nicel araştırma modellerinden öntest-sontest kontrol grupsuz yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla kullanılan araştırma desenleri olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Yarı deneysel desenin amacı da deneysel desenle aynıdır. Aralarındaki farklılık, yarı deneysel desende, kontrol ve deney gruplarının tesadüfen değil de ölçümlerle seçilmesidir (Ekiz, 2003; Karasar, 2006).

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Antalya ili Kepez ilçesinde bulunan bir ortaokuluda 5. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 62 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu, ulaşılabilir evrenden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Ulaşılabilir evren, araştırmacının ulaşabileceği, gerçekçi seçimi olan somut evrendir (Büyüköztürk, vd., 2008). Uygun örnekleme, Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, vd., 2008).

Araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. " Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak öğrencilerin demografik özellikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarını belirlemek için " Fene Yönelik Tutum Ölçeği" öntest-sontest şeklinde uygulanmıştır. Fene Yönelik Tutum Ölçeği (FYTÖ), geçerlilik ve güvenirliliği Baykul (1990) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde, 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ait alfa güvenirlilik katsayısı 0.94'tür. Ölçek puanlanırken olumsuz ifadeler ters çevrilerek toplam puan hesaplanmıştır. Ölçekten en az 30 en çok 150 puan alınabilmektedir. Ayrıca bu ölçekte bulunan her bir madde öntest- sontest sonuçları bakımından değerlendirilecektir. Öğrencilerin akademik başarılarındaki artışı belirlemek için " Fen Bilimleri Başarı Testi" uygulanmıştır. Fen Bilimleri Başarı Testi Girgin(2009) tarafından hazırlanmıştır. Test çoktan seçmeli 50 maddeden oluşmaktadır. Her madde dört seçenek ve her maddenin bir doğru cevabı vardır. Testin güvenirliliği (KR-20) 0.880'dir. Bu testin her bir maddesi için öğrenci doğru cevap için 2 puan almaktadır. Her yanlış cevap için puan alamamaktadır. Bu testten alınabilecek en az puan 0, alınabilecek en çok puan 100'dür.

Bu çalışmada bilim şenliklerine katılan 5. Sınıf öğrencilerin Fen Bilimleri akademik başarı ve Fen Tutumlarında artış olup olmadığı incelenecektir. Yapılacak analizler sonucunda Bilim şenliğine katılan öğrencilerin Fen Başarısının artacağı, Fen Tutumlarının olumlu yönde değişeceği ayrıca öğrencilerin akademik başarısı ve Fen Tutumlarının cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı, öğrencilerin Fen Başarısı ve Fen Tutumlarının Anaokuluna gidip gitmemeleriyle ilişkili olduğu beklenmektedir. Öğrencilerin bilim şenliklerine katılmadan önce ve katıldıktan sonra fen tutumları arasında anlamlı bir fark olması beklenmektedir. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları ile öğrenci başarı-tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının fen başarı ve tutumları arasında anlamlı bir fark bulunacağı beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada bilim şenliklerine katılan 5. Sınıf öğrencilerin Fen Bilimleri akademik başarının ve Fen Tutumlarının değişip değişmediği incelenecektir. Yapılacak analizler sonucunda Bilim şenliğine katılan öğrencilerin Fen Başarısının artacağı, Fen Tutumlarının olumlu yönde değişeceği ayrıca öğrencilerin akademik başarısı ve Fen Tutumlarının cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı, öğrencilerin Fen Başarısı ve Fen Tutumlarının Anaokuluna gidip gitmemeleriyle ilişkili olduğu beklenmektedir. Öğrencilerin bilim şenliklerine katılmadan önce ve katıldıktan sonra fen tutumları arasında anlamlı bir fark olması beklenmektedir. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları ile öğrenci başarı-tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının fen başarı ve tutumları arasında anlamlı bir fark bulunacağı sonucu beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Bilim şenlikleri, okul dışı öğrenme, akademik başarı

Kaynakça

Baykul, Y. (1990). İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişmeler ve öğrenci seçme sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Büyüköztürk, S. (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O.E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş, H., ve Güneş, H. (2002). Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü. Ankara: Anı yayıncılık.

Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri (1.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gerring, R. J. ve Zimbardo, P. G. (2012). Psikoloji ve Yaşam: Psikolojiye Giriş.

Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (3.Baskı) Ankara: Nobel.

Yenilmez, K., ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 132–146.

(17496) Doğa Eğitimi Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Etkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

DİLEK ERDURAN AVCI
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

DİLEK KARACA
MEB

ÖZET

Problem Durumu

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. Fen bilimleri öğretim programı bilgi, beceri ve duyuş boyutlarının ilişkilendirildiği Fen-Mühendislik-Teknoloji-Toplum-Çevre bağlamında çerçevelenmektedir.Elde edilen bilgilerin gerekli bilişsel ve duyuşsal özellikler de dikkate alınarak tüm ihtiyaçları giderebilecek ve yaşantısal hale dönüştürülebilecek şekilde hazırlanmasını zorunlu kılmaktadır. 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). 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. Projenin amacı öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarında yaparak yaşayarak etkinliklerde yer alarak, fen bilimlerinde yer alan kazanım ve kavramları anlamlandırmalarını, 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 ilinde yapılan ilk doğa eğitimi projesi olması ve katılımcı öğrencilerin önemli bir kısmının yetim ve öksüz çocuklar arasından belirlenmesi açılarından önem arz etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu çalışmanın 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, fen deneylerine tutumlarını ve çevreye karşı davranışlarına, duygu düşüncelerine etkisini incelemektir. Araştırmada kontrol grupsuz öntest–sontest model kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 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 oluşturmuştur.

Verilerin toplanması ve analizi

Veri toplama araçları olarak kullanılacak ölçeklerin 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 Böyük (2011) tarafından yapılmış ve güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa 0.76 olan 5'li Likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. Çevreye yönelik davranışlar ile düşünce ve duyguları ortaya çıkarmak için

Özata Yücel ve Özkan (2014) tarafından geliştirilen ve güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa 0.88 olan Çevresel Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve yordamsal analizler kullanılarak sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın 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, duygu ve düşüncelerine etkisini incelemektir. Çalışmanın örneklemini 11-16 Eylül 2017 tarihleri arasında Gaziantep ilinde gerçekleştirilen projeye katılan 40 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada kontrol grupsuz öntest –sontest model kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık söz konusu değil iken, fen deneylerine karşı son test lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öntest - sontest sonuçlarına göre öğrencilerin çevreye yönelik duygu ve düşüncelerinde anlamlı bir farklılık söz konusu değil iken, çevreye yönelik davranışlarında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, doğa eğitimleri kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin deneylere karşı tutumlarında ve çevreye yönelik davranışlarında olumlu yönde etkisinin olduğunu göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin öntest-son test puanları arasındaki değişimler bağımlı grup t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı tutum puanlarında ($t(39)=-1.661$; $p>0,05$) ve çevreye yönelik duygu ve düşüncelerindeki puanlarda ($t(39)=0,484$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak öğrencilerin çevreye yönelik davranış puanlarının ($t(39)=-3,460$; $p<0,05$) ve fen deneylerine karşı tutum puanlarının ($t(39)=-2,184$; $p<0,05$) son test lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. 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. Bu sonuçlar "Eğlenerek Öğreniyorum, Gaziantep Doğa ve Bilim Kampı" projesi kapsamında yapılan doğa eğitimi etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik davranışlarında ve deneylere yönelik tutumlarında olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Doğa eğitimi, ortaokul öğrencileri, çevre, tutum, davranış, deney, fen bilimleri dersi.

Kaynakça

Balım A.G., Deniş Çeliker, H., Türkoğuz, S. ve Kaçar, S. (2012). TheEffect of OutdoorEducationActivities on Students' Attitudestowardsto Environment. 9th International Conference on Hands on Science (HSCI'2012), 17-21 October, Antalya. (2012).

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 InformalEnvironments (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

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 InformalEnvironments (JRINEN), 1 (1), 1-24.

Tekbıyık, A., Şeyihoğlu, A., Sezen Vekli, G., Birinci Konur, K., Aktif Öğrenmeye Dayalı Bir Yaz Bilim Kampının Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi, 2013, *International Journal of Social Science, 6 (1), 1383-1406.*

(17501) Bireysel ve Etkileşimli Argüman Haritası Oluşturmanın Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmelerine Etkisi

ESRA KABATAŞ MEMİŞ
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

BÜŞRA NUR ÇAKAN AKKAŞ
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ELİF SÖNMEZ
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim hedeflerinin bilgiyi öğretmek yerine düşünme becerileri kazandırmak yönünde değişmesi, eleştirel düşünmeye olan ilginin artmasına neden olmuştur. Eleştirel düşünme öğrenci merkezli yaklaşımlarda önemle vurgulanmakta ve öğrenme sürecinin sonunda öğrencilere kazandırılması istenen temel insan özellikleri arasında yer almaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, [ERG], 2008). Eleştirel düşünme, ne yapmak istediğimiz veya neye inanmak istediğimiz konusunda karar verirken gerçekleştirdiğimiz yansıtıcı ve mantıksal düşünmelerdir (Ennis, 1993). Bununla birlikte ispatlanmış, doğru fikirler ile doğruluğu kesin olmayan iddialar arasındaki farkı anlayabilme ve bir soruna ilişkin elde edilen verilerin ve bilgilerin güvenilirliğinin test edebilme gibi becerileri de içerir (Tümkaya, 2011). Bu açıdan düşünüldüğünde, bireyler, ancak eleştirel düşünme becerilerini kullanarak durum veya düşüncelerden neyin doğru neyin yanlış olduğunu, neye inanıp neyi kabul etmeyeceklerini değerlendirerek zihnen mantıklı bir sonuca ulaşırlar.

Eğitimin her kademesinde bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin geliştirilmesi gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Eleştirel düşünmenin eğitim araştırmalarında daha çok yer alması, eğitimde ihtiyacın ne olduğunun saptanması ve eleştirel düşünmenin nasıl öğretileceğinin tartışılarak tespit edilmesi gereklidir (Kuhn, 1999). Eğitimde eleştirel düşünme, öğretmen ve öğrencilerin bilgileri karşılıklı olarak etkin bir şekilde sorguladıkları, ne yapacakları ve neye inanacakları hakkında kararlar aldıkları, iddia ve varsayımları değerlendirdikleri üst düzey aktiviteler içerir (Patrick, 1986). Belirtilen bu etkinlikleri ve araştırma-sorgulamaya dayalı bir öğrenme sürecini içerisinde barındıran ATBÖ yaklaşımı gerçekleştirilen bilimsel tartışmalar sayesinde öğrencilerin hem becerilerini hem de eğilimlerini geliştirmelerinde etkilidir (Kabataş Memiş, 2016). Bu durum, eleştirel düşünmelerini geliştirilebilmesi için sınıf ortamlarına ATBÖ yaklaşımına uygun etkinliklerin entegre edilmesini gerekliliğini göstermektedir.

Bir argüman; iddia, veri, gerekçe, destekleyiciler ve belirtilen bu öğeler arasındaki ilişkiden oluşmaktadır (Osborne, Erduran, & Simon, 2004). Argüman haritası ise çıkarımsal bir yapıya sahip argümanların grafiksel teknikleri kullanarak görsel olarak sunulmasına yaramaktadır. Bir argüman yapısının iki boyutlu temsili olan argüman haritası bir ağaca benzeyen kutu ve oklar diyagramıdır (Twardy, 2004). Argüman haritası düşünceler ve bu düşüncelerin birbirleriyle olan ilişkisini ifade etmenin yanı sıra iddialar ve çıkarımlar arasındaki çizgiyi belirlemeyi içermektedir (Berg & Brugge, 2013). Böylelikle argüman haritası, öğrencilerin akıl yürütme becerilerini ve eleştirel düşünmelerini geliştirmelerine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Davies, 2011; Pashler, 2011). Ayrıca argüman haritası kullanılarak ezbere öğrenmenin aksine anlamlı öğrenmeye önemli ölçüde katkı sağladığı ifade edilmektedir (Davies, 2010). Bu nedenlerle argüman haritası son yıllarda anlamlı öğrenme ve eleştirel düşünme süreçlerini destekleyen etkili bir eğitim aracı olarak kullanılabilmektedir.

Yukarıdaki ifadeler göz önüne alındığında eleştirel düşünmenin öğrencilere kazandırılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu bilgiler ışığında eleştirel düşünmenin öğrencilere kazandırılması ihtiyacı ön plana çıkmaktadır. Bu ihtiyaç göz önüne alındığında; öğrencilerin araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme kapsamında argümanlar oluşturmaları, iddialarını ileri sürerek destekledikleri ve bu süreçte konuşma ve yazma becerilerini aktif bir şekilde kullandıkları ATBÖ yaklaşımı ile birlikte argüman haritasının kullanılması etkin bir öğrenme ortamı oluşturmak için önemli bir yol olarak nitelendirilebilir. Eleştirel düşünmenin gelişiminde etkili olabilecek uygulamaların öğrenme sürecinde etkin bir şekilde kullanılması ve bu uygulamalara öğrencilerin dahil edilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Belirtilen durumlar çerçevesinde argüman haritası uygulamalarının öğretmen adaylarının eleştirel düşünmelerine etkisi incelenmiştir. Bunun yanı sıra bireysel ve etkileşimli argüman haritası uygulamalarının öğretmen adaylarının eleştirel düşünmelerini nasıl etkilediği incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarının optik konusu kapsamında bireysel ve etkileşimli argüman haritası kullanımlarının eleştirel düşünmelerine etkisini araştırmak amacıyla tasarlanmıştır. Çalışmada deneysel araştırma modellerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırma Örneklemi

Araştırmaya Türkiye'nin kuzeybatısında yer alan bir üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği son sınıfında öğrenim görmekte olan 97 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 33'ü (C sınıfı) kontrol grubu, 33' ü (B sınıfı) birinci deney grubu geriye kalan 31'i (A sınıf) ise ikinci deney grubunu oluşmaktadır. Öğrencilere ulaşılırken amaçlı örneklem yöntemine başvurulmuştur.

Uygulamalar

Çalışma "Optik" konusu kapsamında toplam 8 hafta yürütülmüştür. Çalışmanın başlangıcında kontrol ve deney gruplarında yer alan öğrencilere eleştirel düşünme ön testi uygulanmıştır. Bütün gruplarda dersler Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) Yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Derslerin tamamlanmasının ardından deney grubu öğrencileri bireysel olarak toplam 8 argüman haritası oluşturmuşlardır. Deney gruplarından biri bireysel argüman haritalarına ek olarak 4 hafta etkileşimli argüman haritası oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında Akdere (2012); tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Testi kullanılmıştır. Eleştirel Düşünme Testi, toplamda 10 senaryodan oluşmaktadır. Senaryolar, 4-5 cümle, karşılıklı konuşma veya bir grafik sunumu ile tarif edilen bir duruma dayalı olup içlerinde bir mantık hatası veya çözüm gerektiren bir sorun veya karar verilmesi gerekilen bir durum içermektedir. Her senaryodan sonra bir açık uçlu soru bulunmaktadır ve 4-5 cümle ile yanıtlanması beklenmektedir. Testin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .78 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Eleştirel Düşünme Testinden elde edilen veriler yine Akdere (2012) tarafından geliştirilen rubrik ile değerlendirilmiştir. Verilen cevaplar sayısal verilere dönüştürülerek kaydedilmiştir. Ardından SPSS paket programda tek yönlü ANOVA analizi uygulanmıştır.

Çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin argüman haritası kullanımlarının öğrencilerin eleştirel düşünmelerine etkisini incelemektir. Çalışmada deneysel araştırma modellerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılının güz yarıyılında 3 farklı sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 97 fen bilgisi öğretmenliği son sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu sınıflardan biri kontrol grubu (33 öğrenci), diğer ikisi ise deney grubu olarak (33 ve 31 öğrenci) çalışmanın başlangıcında belirlenmiştir. Kontrol ve deney gruplarında dersler "Optik" konusu kapsamında toplam 8 hafta Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımı ile yürütülmüştür. Deney grupları kontrol grubundan farklı olarak haftalık konular çerçevesinde toplam 8 bireysel argüman haritası oluşturmuşlardır. Deney gruplarından biri bireysel argüman haritalarına ek olarak 4 hafta etkileşimli argüman haritası da oluşturmuştur. Etkileşimli argüman haritası 2 kişiden oluşan toplam 17 küçük grup ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar ise etkileşimli harita oluşturma sürecine rehber olarak dahil olmuşlardır. Uygulamaların başında ve sonunda Eleştirel Düşünme Testi ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen verilere SPSS programı kullanılarak tek yönlü ANOVA analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda bireysel ya da etkileşimli argüman haritası uygulamalarının öğretmen adaylarının eleştirel düşünmelerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın başlangıcında uygulanan testten elde edilen sonuçlara göre eleştirel düşünme becerisi ($F(2,92)=0,587$, $p=.558$), eleştirel düşünme eğilimi ($F(2,93)=0.943$, $p=0.393$) ve eleştirel düşünme test toplam puanlarında ($F(2,93)=0,905$, $p=0,408$) gruplar arasında $p<0.05$ düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunamamıştır. Eleştirel düşünme son test sonuçları incelendiğinde ise eleştirel düşünme becerisi ($F(2,82)=21,974$, $p=.000$), eleştirel düşünme eğilimi ($F(2,82)=8,539$, $p=0.000$) ve test toplam puanlarında ($F(2,82)=26,624$, $p=0.000$) istatistiksel açıdan deney grupları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bireysel ve etkileşimli argüman haritaları oluşturan deney grubunun test toplam puanıyla ($X=78,19$, $SD=11,03$) sadece bireysel argüman haritası oluşturan deney grubunun test toplam puanı ($X=76,37$, $SD=8,39$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak grupların puan ortalamaları arasında küçükte olsa bir fark tespit edilmiştir. Bu noktada ise etki büyüklüğü hesaplanmış ve bu değer 0.25 olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Argüman Haritası, Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünme Becerileri, Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Kaynakça

Akdere, N. (2012, Mayıs). Turkish pre-service teachers' critical thinking levels, attitudes and self efficacy beliefs in teaching for critical thiking. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Berg, T., & Brugge, E. (2013). Teaching critical thinking with rationale. IARPA Fundedd Research Project.

Davies, M. (2010). Concept Mapping, mind mapping and argument mapping: What are the differences and do they matter? *Higher Education, 62*(3), 279-301.

Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: What are the differences and do thay matter? *Higher Education, 62*(3), 279-301.

Eğitim Reformu Girişimi. (2008). *Öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme.* Ankara.

Ennis, R. (1993). Critical thinking assesment. *Theory into Practice, 32*(3), 179-186.

Kabataş-Memiş, E. (2016). The effects of an argument-based approach on improving critical thinking and the conceptual understanding of optics among pre-service science teachers. *International Journal of Progressive Education , 12*(3), 62-77.

Kuhn, D. (1999). A developmental of criticial thinking. *Educational Researcher, 28*(2), 16-25+46.

Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science . *Journal Of research İn Science Teaching , 41*(10), 994-1026.

Pashler, H. (2011). Argument mapping. Thousand Oaks, CA: Sage.

Patrick, J. (1986). Criticial thinking in the social studies. *Educational Resources İnformation Center (ERIC), 30*.

Tümkaya, S. (2011). Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Ahi Evran üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 215-234.

Twardy, C. (2004). Argument maps improve critical thinking. *Teaching Philosophy, 27*(2), 95-116.

(17507) PISA 2015 Türkiye Sonuçlarına Göre Okul Dışı Öğrenmeye Ayrılan Zamanın Fen Okuryazarlığı Başarı Puanına Etkisinin İncelenmesi

DENİZ SÖNMEZER
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖNDER ÇAĞAÇ
MEB

AYŞE GÜL NASIRCILAR
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Gelişmekte ve değişmekte olan dünyada eğitim, öğrencilere bilgi öğretme amacının yanında, öğrettiği bilgileri kullanma, günlük hayata aktarma ve yeni karşılaştığı durumlara uyarlama amaçları doğrultusunda şekillenmektedir. Bu değişimi yenilenen eğitim programlarında, öğretim teknik ve yöntemlerinde ve ölçme araçlarında görmek mümkündür. Ülke genelinde politikaya yön verenler, öğrencilerin bilgi ve beceri seviyelerini araştırmaya katılan diğer ülkelerdeki öğrencilerin bilgi ve beceri seviyeleriyle karşılaştırmak, eğitim seviyesinin yükseltilmesi amacıyla standartlar oluşturmak ve eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf taraflarını belirlemek için PISA sonuçlarını kullanmaktadır. Öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerilerini değerlendiren PISA araştırması, bu değerlendirmeyi "okuryazarlık" kavramı üzerinden yapmaktadır. 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. 2015 yılında yapılan PISA araştırmasında ağırlıklı alan fen okuryazarlığı olarak belirlenmiştir. Fen okuryazarlığı kavramı, PISA 2015 araştırmasında "etkin bir vatandaş olarak fenle ilgili fikirlerle ve fenle alakalı meselelerle uğraşabilme becerisi" olarak ifade edilmiştir. Fen okuryazarlık becerisi, olguları bilimsel olarak açıklama, bilimsel sorgulama yöntemi tasarlama ve değerlendirme ile verileri ve bulguları bilimsel olarak yorumlama yeterliliklerini gerektirir. Fen alanında "okuryazar" olan bir birey fen bilimleri alanında belirli bir mantık doğrultusunda gerçekleştirilen söylemlere katılmaya istek duyar. PISA araştırmasında kullanılan fen okuryazarlık kavramı ile öğrencilerin fen bilimleri alanındaki bilgilerinin yanı sıra bu bilgiler ile ne yapabildiği ve bilimsel bilgiyi günlük yaşama nasıl yaratıcı bir şekilde aktarabildiği değerlendirilmektedir (MEB, 2016). Öğrencilerimizin akademik başarılarını etkileyen faktörleri tespit edebilmek için PISA araştırmasında uygulanan anketler çok büyük önem taşımaktadır (Anıl, 2009). Eğitim, hem topluma hem de bireye yönelik bir yatırım olarak bireye kazancı çok büyük olmakta ve uzun vadede topluma hizmet üretilmesini sağlamaktadır. (Döş ve Atalmış, 2016). Türkiye'de anne ve babalar, en değerli varlıkları olan çocuklarının toplum içerisinde daha iyi bir statü kazanmaları için çaba sarf etmekte olup, bu çaba, öncelikle çocuklarının okul derslerinde başarılı olmaları doğrultusunda gösterilmektedir. Okuldaki akademik başarı birçok değişkene bağlı olmakla birlikte ebeveynler okul dışı öğrenmeye ayrılan zamana ayrı bir önem vermektedirler. Diğer bir ifadeyle; Türk anne ve babalar, okul dışı öğrenmeye fazla zaman ayırmanın öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olacağını ve akademik başarıyı olumlu etkileyeceğini düşünmektedirler (Özkan, 2016). Türkiye'de 15 yaş grubu öğrencilerin akademik başarıları LGS (Liseye Geçiş Sınavı) ile ölçülmekte ve bu sınav sonucunda alınan puanla bir üst eğitim kurumuna geçmek için başvuruda bulunulmaktadır. Eğitim – öğretim yılı sonunda yapılan sınavlar için öğrenciler, okul içi öğrenme zamanlarının dışında, okullarda gerçekleştirilen destekleme ve yetiştirme kurslarına katılarak, özel etüt merkezlerine giderek ve özel dersler alarak okul dışı öğrenmeye de zaman ayırmaktadır. Bu çalışmada, PISA 2015 Türkiye sonuçlarına göre okul dışı öğrenmeye ayrılan zamanın fen okuryazarlığı başarı puanına etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

2000 yılından itibaren 3 yılda bir uygulanmakta olan PISA, OECD üyesi ülkelerle katılmak isteyen diğer ülkelerdeki zorunlu eğitimi bitirmiş öğrencilerin, modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduklarını ölçmeyi hedefleyen bir araştırmadır. Bu çalışmada PISA 2015 uygulaması Türkiye örnekleminde okul dışı öğrenmeye ayrılan zamanın, fen okuryazarlığı başarı puanına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Türkiye'deki fen okuryazarlığı başarı puanı ve okul dışı öğrenmeye ayrılan zaman değişkenleri arasındaki ilişkiyi irdeleyen ve ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmada; araştırmanın evrenini, PISA 2015 Türkiye uygulamasında 15 yaş grubu 1.324.089 öğrenci, ulaşılabilir Türkiye evrenini ise 925.366 öğrenci temsil etmektedir. Araştırma örneklemini PISA 2015 uygulamasına katılmış olan ve Türkiye'den 12 bölgeyi temsil eden, 61 ilden, bölgelere ve okul türlerine göre tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle rastgele belirlenen 187 okuldan 5895 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, OECD PISA web adresinden, PISA 2015 uygulamasına katılan öğrencilerin cevaplamış olduğu "Öğrenci Anketi" ve "Fen Okuryazarlığı Testi"nden elde edilmiştir. PISA 2015 öğrenci anketi verilerinden araştırmada kullanılacak "okul dışı öğrenmeye ayrılan zaman" değişkeni seçilmiş ve SPSS programı ile analiz edilmiştir. Okul dışı öğrenmeye ayrılan haftalık toplam zamanın ülkenin fen okuryazarlığı ortalama başarı puanı ile ilişkisi ve okul dışı fen dersi için öğrenmeye ayrılan haftalık toplam zamanın ülkenin fen okuryazarlığı ortalama başarı puanı ile ilişkisi ilişkisel tarama modeli analizi ile incelenmiş ve diğer OECD ülkeleri ile kıyaslamıştır. Elde edilen bulgular tablo ve grafik yardımıyla raporlaştırılmıştır.

2000 yılından itibaren 3 yılda bir uygulanmakta olan PISA, OECD üyesi ülkelerle katılmak isteyen diğer ülkelerdeki zorunlu eğitimi bitirmiş öğrencilerin, modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduklarını ölçmeyi hedefleyen bir araştırmadır. Bu çalışmada PISA 2015 uygulaması Türkiye örnekleminde okul dışı öğrenmeye ayrılan zamanın, fen okuryazarlığı başarı puanına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Türkiye'deki fen okuryazarlığı başarı puanı ve okul dışı öğrenmeye ayrılan zaman değişkenleri arasındaki ilişkiyi irdeleyen bu ilişkisel tarama araştırmasında; araştırmanın evrenini, PISA 2015 Türkiye uygulamasında 15 yaş grubu 1.324.089 öğrenci, ulaşılabilir Türkiye evrenini ise 925.366 öğrenci temsil etmektedir. Araştırma örneklemini, bölgelere ve okul türlerine göre tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle rastgele belirlenen 187 okuldan 5895 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, OECD PISA web adresinden (http://www.oecd.org/pisa/test/), PISA 2015 uygulamasına katılan öğrencilerin cevaplamış olduğu "Öğrenci Anketi" ve "Fen Okuryazarlığı Testi"nden elde edilmiştir. PISA 2015 öğrenci anketi verilerinden araştırmada kullanılacak "okul dışı öğrenmeye ayrılan zaman" değişkeni seçilmiş ve SPSS programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Türkiye'de öğrencilerin okul dışı öğrenmeye ayırdıkları zaman haftada 24,5 saattir. Bu süre, OECD ülkeleri arasında yer alan Almanya, Finlandiya, İsviçre ve Japonya gibi ülkelerde haftada ortalama 10 – 15 saat arasındadır. Okul dışı öğrenmeye daha fazla zaman ayrılmasına rağmen, Türk öğrencilerin, fen okuryazarlığı başarı puan ortalaması bu ülkelere kıyasla düşüktür. PISA 2015 uygulamasına katılan 72 ülke arasında Türkiye, okul dışı öğrenmeye ayrılan toplam zaman bakımından 6. sırada yer almasına rağmen fen okuryazarlığı başarı puan ortalamasında 54. sırada bulunmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre, Türkiye'de öğrencilerin okul dışı öğrenmeye ayırdıkları toplam zaman haftada 24,5 saattir. Okul dışı öğrenmeye ayrılan toplam zaman içerisinde fen dersi için harcanan haftalık zaman 4,7 saattir. Türk öğrencilerin okul içi ve okul dışı öğrenmeye ayrılan saat başına düşen fen okuryazarlık puanı 8,4 olmasına rağmen, PISA 2015 sınavındaki fen okuryazarlık ortalama başarı puanları 425'tir. Okul dışı öğrenmeye ayrılan toplam zaman, OECD ülkeleri arasında yer alan Almanya, Finlandiya, İsviçre ve Japonya gibi ülkelerde haftada ortalama 10 – 15 saat arasındadır. Bu ülkelerde öğrenmeye ayrılan saat başına düşen fen okuryazarlık puanı 13,9 - 13,1 arasındadır. Okul dışı öğrenmeye daha fazla zaman ayrılmasına rağmen, Türk öğrencilerin, fen okuryazarlığı başarı puan ortalaması bu ülkelere kıyasla düşüktür. PISA 2015 uygulamasına katılan 72 ülke arasında Türkiye, okul dışı öğrenmeye ayrılan toplam zaman bakımından 6. sırada yer almasına rağmen fen okuryazarlığı başarı puan ortalamasında 54. sırada bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Fen Okuryazarlığı Başarısı, Okul Dışı Öğrenmeye Ayrılan Zaman, PISA 2015, Türkiye Örneklemi

Kaynakça

MEB, (2016). *PISA 2015 Ulusal Ön Raporu*, Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

Dibek, M., Demirtaşlı R. N. (2017). Relationship between learning and teaching variables and mathematics literacy in PISA 2012. *Elementary Education Online,16*(3), 1137-1152.

Özkan, Y. Ö. (2016). Examining the effective variables on classification of school's success through PISA 2012 Turkey Data. *International Online Journal of Educationnal Sciences, 8*(2), 117-130.

Döş, İ., Atalmış, E. H. (2016). OECD verilerine göre PISA sınav sonuçlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 16*(2), 432-450.

Anıl, D. (2009). Öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)' nda Türkiye' deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 34*, 87-100.

http://www.oecd.org/pisa/test/

(17514) Development and Validation of Out-of-School Learning Environments Perception Scale (OSLEPS)

AHMET İLHAN ŞEN	SERKAN EKİNCİ	ZAFER KADIRHAN	ÖZLEM OKTAY	HÜLYA ERTAŞ KILIÇ
HACETTEPE ÜNİ.	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİ.	ATATÜRK ÜNİ.	AKSARAY ÜNİ.	AKSARAY ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Learning occurs not only in school but also out-of-school environments. This types of learning are called as out-of-school learning. According to Bronkhorst and Akkerman (2016), learning and its outcome are investigated in different context by using multisystemic perspective. There are a number of study which investigate the learning situations and conditions in across school and out-of-school contexts. Ames (2013) and Eshach (2007) argued that the both in and out-of-school learning environments should supplement and reinforce each other.

There are a variety of benefits of out-of-school environments to the learners in all age groups. For example, students who learn out-of-school environments ensure meaningful engagement and communication (Rennie 2014). In addition, they gain the opportunity to relate and practice the content they have learnt in school with their real lived experiences and applications outside the school. Moreover, learners gain the opportunity to associate their prior and new knowledge in different settings (Falk and Dierking 2000). Studies have revealed that out-of-school environments have positive effects on students' achievement (Andersson & Johansson, 2013), scientific reasoning ability (Gerber, Cavallo, & Marek 2001), motivation (Storksdieck, 2006), knowledge and retention (Parvin & Stephenson, 2004), creativity (Kirkby, 1989), and interest in science learning and attitudes towards learning (OECD, 2012). According to the study conducted by Tran (2011), it is revealed that students' careers in science and their self-efficacy are also positively affected by out-of-school activities. In another study conducted by Luehman and Markowitz (2007), it is found that the students' knowledge of science and scientific literacy are getting better during out-of-school experiences. In addition, Reiss (2005) stated that students could take more responsibility and participate more actively to the learning process out-of-learning environments.

Given that the importance and particular value of out-of-school environments on the ability of students to construct knowledge and understanding of science, it has become essential to be able to measure students' perceptions of this kind of environments. Therefore, the main purpose of this study was to develop a valid and reliable scale to measure elementary students' perceptions of out-of-school learning environments. It is expected that the newly developed scale will provide concreate evidences about students' perceptions of out-of-school environments.

Araştırma Yöntemi

As aforementioned before, the main purpose of this study was to develop a valid and reliable scale to measure students' perception of out-of-learning environments. For this purpose, a quantitative correlational research design was employed in the study. In this regard, two different sample groups consisting of elementary students from four different public school were used in the study. The sample groups comprised of a total number of 990 participants, 583 females and 407 males, respectively. While there were 549 participants in the first sample group, there were 441 participants in the second sample group. The data were collected using a 16-item 5-point Likert-type out-of-learning environment scale developed by the researchers. The scale was ranges from 1 (never) to 5 (always). The collected data were analyzed using exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). While the data collected from the first sample group were used to examine the factor structure of the scale, the data collected from the second sample group were used to confirm this factor structure. In addition, several reliability tests were conducted to determine the reliability level of the scale and its sub-dimensions. Moreover, further analysis such as independent samples t-test and ANOVA were administered to investigate the scale according to gender and grade level.

Learning occurs not only in school but also out-of-school environments. This types of learning are called as out-of-school learning. According to Bronkhorst and Akkerman (2016), learning and its outcome are investigated in different context by using multisystemic perspective. There are a number of study which investigate the learning situations and conditions in across school and out-of-school contexts. Ames (2013) and Eshach (2007) argued that the both in and out-of-school learning environments should supplement and reinforce each other.

There are a variety of benefits of out-of-school environments to the learners in all age groups. For example, students who learn out-of-school environments ensure meaningful engagement and communication (Rennie 2014). In addition, they gain the opportunity to relate and practice the content they have learnt in school with their real lived experiences and applications outside the school. Moreover, learners gain the opportunity to associate their prior and new knowledge in different settings (Falk and Dierking 2000). Studies have revealed that out-of-school environments have positive effects on students'

achievement (Andersson & Johansson, 2013), scientific reasoning ability (Gerber, Cavallo, & Marek 2001), motivation (Storksdieck, 2006), knowledge and retention (Parvin & Stephenson, 2004), creativity (Kirkby, 1989), and interest in science learning and attitudes towards learning (OECD, 2012). According to the study conducted by Tran (2011), it is revealed that students' careers in science and their self-efficacy are also positively affected by out-of-school activities. In another study conducted by Luehman and Markowitz (2007), it is found that the students' knowledge of science and scientific literacy are getting better during out-of-school experiences. In addition, Reiss (2005) stated that students could take more responsibility and participate more actively to the learning process out-of-learning environments.

Given that the importance and particular value of out-of-school environments on the ability of students to construct knowledge and understanding of science, it has become essential to be able to measure students' perceptions of this kind of environments. Therefore, the main purpose of this study was to develop a valid and reliable scale to measure elementary students' perceptions of out-of-school learning environments. It is expected that the newly developed scale will provide concreate evidences about students' perceptions of out-of-school environments.

As aforementioned before, the main purpose of this study was to develop a valid and reliable scale to measure students' perception of out-of-learning environments. For this purpose, a quantitative correlational research design was employed in the study. In this regard, two different sample groups consisting of elementary students from four different public school were used in the study. The sample groups comprised of a total number of 990 participants, 583 females and 407 males, respectively. While there were 549 participants in the first sample group, there were 441 participants in the second sample group. The data were collected using a 16-item 5-point Likert-type out-of-learning environment scale developed by the researchers. The scale was ranges from 1 (never) to 5 (always). The collected data were analyzed using exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). While the data collected from the first sample group were used to examine the factor structure of the scale, the data collected from the second sample group were used to confirm this factor structure. In addition, several reliability tests were conducted to determine the reliability level of the scale and its sub-dimensions. Moreover, further analysis such as independent samples t-test and ANOVA were administered to investigate the scale according to gender and grade level.

Results revealed that the final form of the OSLEPS had 16 items on four dimensions: (1) Incentive for learning, (2) Learning benefits, (3) Integration, and (4) Involvement. In addition, it is seen that the total OSLEPS scale has a high internal consistency (Cronbach's alpha = .80). Moreover, the Cronbach alpha values for each dimension ranged from .57 to .68. The internal consistency values of the total OSLEPS scale and each dimension were statistically acceptable. The results have shown that the elementary students' perceptions of out-of-school learning environments did not change in terms of their gender; however, their perceptions differed in terms of their grade levels.

Acknowledgements

The authors appreciate the financial support of the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Results revealed that the final form of the OSLEPS had 16 items on four dimensions: (1) Incentive for learning, (2) Learning benefits, (3) Integration, and (4) Involvement. In addition, it is seen that the total OSLEPS scale has a high internal consistency (Cronbach's alpha = .80). Moreover, the Cronbach alpha values for each dimension ranged from .57 to .68. The internal consistency values of the total OSLEPS scale and each dimension were statistically acceptable. The results have shown that the elementary students' perceptions of out-of-school learning environments did not change in terms of their gender; however, their perceptions differed in terms of their grade levels.

Acknowledgements

The authors appreciate the financial support of the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK).

Anahtar Kelimeler : Perception, out-of-school learning environments, scale development, elementary students

Kaynakça

Ames, P. (2013). Learning to be responsible: Young children transitions outside school. *Learning, Culture and Social Interaction, 2*(3), 143-154.

Andersson, C., & Johansson, P. (2013). Social stratification and out-of-school learning. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society), 176*(3), 679-701.

Bronkhorst, L. H., & Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review, 19*, 18-35.

Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology, 16*(2), 171-190.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*: Altamira Press.

Gerber, B. L., Cavallo, A. M., & Marek, E. A. (2001). Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning ability. *International Journal of Science Education, 23*(5), 535-549.

Kirkby, M. (1989). Nature as refuge in children's environments. *Children's Environments Quarterly, 6*(1), 7-12.

Luehmann, A. L., & Markowitz, D. (2007). Science Teachers' Perceived Benefits of an Out-of-school Enrichment Programme: Identity needs and university affordances. *International Journal of Science Education, 29*(9), 1133-1161.

Nadelson, L. S., & Jordan, J. R. (2012). Student attitudes toward and recall of outside day: An environmental science field trip. *The Journal of Educational Research, 105*(3), 220-231.

OECD. 2012. "Are Students More Engaged When Schools Offer Extracurricular Activities?" In PISA in Focus. Paris: OECD Publishing.

Parvin, J., & Stephenson, M. (2004). Learning science at industrial sites. *Learning science outside the classroom*, 129-137.

Reiss, M. J. (2005). Developing a new biology course for 16-19 year-olds/Desarrollando un nuevo curso de biología para estudiantes de 16-19 años. *Journal of Science Education, 6*(2), 72.

Rennie, L., J. . (2014). Learning Science Outside of School. In *Handbook of research on science education*: Routledge.

Storksdieck, M. (2006). *Field trips in environmental education* (Vol. 3): BWV Verlag.

Tran, N. A. (2011). The Relationship between Students' Connections to Out-of-School Experiences and Factors Associated with Science Learning. *International Journal of Science Education, 33*(12), 1625-1651.

(17534) Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Atom Kavramına Yönelik Algılarının Çizim Tekniği Yardımıyla Belirlenmesi

EMİN BERK ÖZKAN
KIZILAĞIL ORTAOKULU

ÖZLEM ERYILMAZ MUŞTU
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Fen bilgisi eğitiminde öğretim programları ve yöntemleri her yıl değişikliğe uğrasa da konuya dair kavram öğretimi yerini korumaktadır. Bireyi düşünmeye iten kavram; insanın zihninde anlamlandırdığı, nesne ve olayların benzerliklerini veya farklılıklarını kategorize ettiği soyut bir kelimedir (Ayas, 2005; Baysen, Güneyli ve Baysen, 2012; Çeliköz, 1998). Kavramların herhangi bir yanılgıya sebep olmadan öğrenilmesi, öğrencilerin bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirmelerinde büyük önem taşımaktadır (Coştu, Ünal ve Ayas, 2007). Bireyin çevresindeki olayları duyu organları yardımıyla işleyip yorumlayarak, anlamlı hale getirme süreci algı olarak bilinmektedir (Kaya, 2012). Her öğrenci sahip olduğu bireysel farklılıklar nedeniyle konu veya kavramlar hakkında farklı algılar oluşturabilmektedir. Bu algılar kişilerin kendilerine ait zihinsel model oluşturmalarını sağlar. Öğrenciler fen bilgisi dersinde bulunan soyut kavramları anlamaya çalışırken hayallerinde canlandırdıkları zihinsel modellerden faydalanırlar. Birçok çalışmada (Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş, 2007; Baybars ve Küçüközer, 2014; Demirci, Yılmaz ve Şahin, 2016; Kiray, 2016; Taylan Yıldız, 2006; Yaseen ve Akaygun, 2016) öğrencilerin bir kavram veya konuya ait zihinsel modelleri belirlenirken genellikle çizim tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Çizim tekniği ile öğrencilerin bir kavramı veya bir konuyu algılama düzeyleri öğrenilebilir. Fen bilgisi dersleriyle temelinin oluşturulduğu atom kavramı, öğrencilerin gerek Kimya dersi gerekse Fizik dersinde eğitim – öğretim hayatlarının belirli dönemlerinde karşılaştıkları bir kavram olduğu için oldukça önemlidir (Nakiboğlu, Karakoç ve Benlikaya, 2002). Atom ve atomun yapısı konusu içerisinde birçok kavramı barındırması da konunun zorluğunu artırmaktadır. Bu bağlamda eğitim fakültesi, fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının atom konusuna ait kavram yanılgıları, yanlış ve eksik bilgi öğrenmelerinin mesleki hayatlarında çeşitli sıkıntılar çekmelerine sebebiyet verecek ve öğrencilerin fen bilgisi dersi başarılarını etkileyecek, derse karşı tutum ve ilgilerinin olumsuz yönde etkilenmelerine neden olacaktır (Kaya, 2010). Öğrenciler "Atom" kavramıyla ilk kez yedinci sınıfta fen bilimleri dersi ile karşılaşmaktadırlar. Dolayısıyla öğrencilerin zihinlerinde doğru bir "Atom" kavramının yapılandırılmasında, fen bilgisi öğretmenleri önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları hatalı bir zihinsel modelin öğrenciye aktarılmasını engellemek için öncelikle bu hatalı oluşumların neler olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bunu öğrenebilmek için öğretmen adaylarının kavramlar ile ilgili algıları ve konuyu kavrama şekilleri öğrenilmelidir. Eğer kavramları algılamalarında bir hata varsa bu durumun göreve başlamadan düzeltilmesi önemlidir. Bu bağlamda çalışma, Fen bilgisi öğretmenliği lisans öğrencilerinin "Atom" kavramı ile ilgili algılarını çizim tekniği ile belirlemek ve zihinlerindeki bu modeli çizmelerinin gerekçelerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada temel olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

- Fen bilgisi öğretmenliği ikinci sınıfta öğrenim gören lisans öğrencilerinin fen bilgisi "Atom" kavramına yönelik zihinsel modelleri nelerdir?

- Fen bilgisi öğretmenliği ikinci sınıfta öğrenim gören lisans öğrencilerini "Atom" kavramına yönelik zihinsel modelleri ile ilgili açıklamaları nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Çalışmada öğretmen adaylarına "Atom" kavramının onlara ne ifade ettiğini çizerek göstermeleri ve çizimlerinin sebeplerini yazmaları istenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 50 ikinci sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçilirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, çalışmanın uygulanması için gerekli ölçütlerin bulunduğu durumlarda uygulanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu çalışmada örneklem grubu belirlenirken öğretmen adaylarının Genel Kimya 1 – 2, Genel Fizik 1 – 2 – 3 ve Modern Fizik derslerini almış olmaları koşulunu göz önünde bulundurulmuştur. Amaca yönelik verilerin toplanmasında soruların araştırmacı tarafından belirlendiği yapılandırılmış bir çalışma kağıdı kullanılmıştır. Çalışma kağıdında öğretmen adaylarına "Atom kavramı size ne ifade etmektedir, çiziniz. Atom kavramıyla alakalı düşüncenizin sebebini açıklayınız." şeklinde sorular yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarından öncelikle zihinlerindeki "Atom" kavramını çizmeleri ve ardından bu çizimi yapmalarının sebebini açıklamaları istenmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının yapmış oldukları çizimler için öncelikle çeşitli kodlar oluşturulmuştur. Veriler bu kodlar yardımıyla tablolaştırılmıştır. Oluşturulan tabloda atom içerikleriyle alakalı dört ana kategori ve bu kategorilerin alt kategorileri yer almıştır. Dört ana kategori; "Atomun

Şekli, Atomun Yapısı, Atomun Modeli ve İlgisiz Cevaplar" şeklinde tanımlanmıştır. Çalışmanın kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur.

Bu çalışma, Fen bilgisi öğretmenliği bölümü ikinci sınıfta öğrenim gören lisans öğrencilerinin "Atom" kavramına yönelik algılarını çizim tekniği yardımıyla belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarından "Atom" kavramının onlara ne ifade ettiğini çizerek göstermeleri ve çizimlerinin sebeplerini yazmaları istenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 50 ikinci sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında yapılandırılmış çalışma kağıdı kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Veriler kategorize edilirken, atom içerikleriyle alakalı dört ana kategori ve bu kategorilerin alt basamakları yer almıştır. Dört ana kategori; "Atomun Şekli, Atomun Yapısı, Atomun Modeli ve İlgisiz Cevaplar" şeklinde tanımlanmıştır. Sonuç olarak öğretmen adayların "Atom" kavramına yönelik farklı algılara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin "Atom" kavramı hakkındaki çizim tekniği kullanılarak algılarının belirlendiği bu çalışmada, çalışmanın analiz ve raporlaştırılması halen devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin zihinlerindeki 'atom' imajlarında 'yörüngeyi' çoğunlukla dairesel olarak ve 'atom çekirdeğini' küresel olarak çizdikleri belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin görsel olarak kolay ifade edilen ve ders kitaplarında sıklıkla yer alan Rutherford ve Bohr atom modelinden etkilenerek bir zihinsel imaj oluşturdukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğunun atomu oluşturan parçacıklardan olan proton, nötron ve elektronu çizmiş oldukları modeller üzerinde gösterdikleri fakat bu parçacıklardan proton ve nötronun yüklerini belirtmezlerken elektronun yükünü belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin parçacıkların yüklerini çizerken Bohr atom modelinden etkilendikleri söylenebilir. Öğrencilerin atom modelleri hakkındaki algılarını yansıttıkları çizimlerde, çizimlerin altı ana model olarak kodlaması yapılmıştır. Bu modeller; Dalton, Thomson, Rutherford, Bohr, Modern Atom, Karma Model (birden fazla modeli temsil eden çizimler) şeklindedir. Öğrencilerin çizimlerinde en çok karma modele rastlandığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin ilköğretim ve lise ders kitaplarında da yer alan Thomson, Rutherford ve Bohr atom modellerinin görsellerinden etkilenerek kendilerine özgü zihinsel bir imaj oluşturdukları şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler : Zihinsel modeller, algı ve atom, kavram öğrenimi

Kaynakça

Atasoy, B., Kadayıfçı, H. ve Akkuş, H. (2007). Öğrencilerin çizimlerinden ve açıklamalarından yaratıcı düşüncelerinin ortaya konulması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(4). 679-700.

Ayas, A. (2005). Kavram Öğrenimi. S. Çepni (Ed.) *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi (s. 65-97)*.Ankara: Pegem Akademi.

Baybars, M.G. ve Küçüközer, H. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının "atom" kavramına ilişkin kavramsal anlama düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *3*(4). 405-417.

Baysen, E., Güneyli, A. ve Baysen, F. (2012). Kavram öğrenme – öğretme ve kavram yanılgıları: fen bilgisi ve türkçe öğretimi örneği. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, *1*(2), 108-117.

Coştu, B., Ünal, S. ve Ayas, A. (2007). Günlük yaşamdaki olayların fen bilimleri öğretiminde kullanılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 197-207.

Çeliköz, N. (1998). Kavram öğrenme ve öğretme ilkeleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(2), 69-76.

Demirci, S., Yılmaz, A. ve Şahin, E. (2016). Lise ve üniversite öğrencilerinin atomun yapısı ile ilgili zihinsel modellerine genel bir bakış. *Journal of the Turkish Chemical Society, 1*(1). 87-106.

Kaya, A. (2010). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ışık ve atom kavramlarını anlama seviyelerinin tespiti. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 15-37.

Kaya, Z. (2012). Yapılandırmacı yaklaşım. Z. Kaya (Ed.) *Öğrenme ve öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller (s. 1-26)*. Ankara: Pegem Akademi.

Kiray, S.A. (2016). The pre-service science teachers' mental models for concept of atoms and learning difficulties. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, *4*(2), 147-162.

Nakiboğlu, C., Karakoc, Ö., Benlikaya, R. (2002). Öğretmen adaylarının atomun yapısı ile ilgili zihinsel modelleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(4), 88-98.

Taylan Yıldız, H. (2006). *İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin atomun yapısı ile ilgili zihinsel modelleri*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Yaseen, Z. ve Akaygun, S. (2016). Lise öğrencilerinin atom ile ilgili zihinsel modellerinin ders kitaplarındaki görseller ile karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40, 469-490.

(17535) Argümantasyon Eğitiminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İkna Edici Bir Argüman İle İlgili Görüşlerine Etkisi

ESRA ÇAPKINOĞLU
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

PINAR SEDA ÇETİN
BOZOK UNIVERSITY

DUYGU METİN
BOZOK UNIVERSITY

ÖZET

Problem Durumu

Değişen eğitim paradigmalarıyla birlikte eğitimciler de her alanda yeni öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaya yönelmektedir. Fen eğitiminde, özellikle 1990'lardan beri kullanımında artış görülen argümantasyon (Jiménez-Aleixandre ve Erduran, 2008), yeni bir öğretim tekniği olmamakla birlikte farklı şekillerde kullanılarak birçok yenilikçi anlayışın doğmasına sebep olmaktadır. Argümantasyonun yenilikçi bir öğretim tekniği olarak kullanılabilmesi ise argümantasyon sürecinin nasıl olduğunun bilinmesine bağlıdır. Bu bağlamda, argümantasyon kavramına odaklanmadan önce argüman kavramına odaklanmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

Günlük hayatta da sıkça kullandığımız argüman kelimesi Toulmin (1958) tarafından, "bir iddia ve o iddiaya eşlik eden gerekçe" olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle argüman, savunulan iddia ve bu iddianın dayandırıldığı nedenleri ifade etmektedir. Toulmin'in (1958) oluşturduğu argüman modelinde, iddia, veri, gerekçe, destekleyici, niteleyici ve çürütücü bileşenleri yer almaktadır. İddia, veri, gerekçe ve destekleyici bir argümanda olması gereken temel bileşenler olup, özellikle çürütücülerin eklenmesi argümanın niteliğini artırmaktadır. Argümantasyon kelimesi ise Osborne, Erduran ve Simon (2004) tarafından, "bir teoriyi desteklemek, çürütmek veya açıklayıcı bir sonuca ulaştırmak için kanıtların uyumlu bir şekilde düzenlendiği bir model veya öngörü" olarak tanımlanmıştır. Bir bakıma, nitelikli argümanların öne sürülerek karşı tarafın ikna edildiği veya karşı tarafı ikna edebilmek için nitelikli argümanların öne sürüldüğü bir süreç olarak da tanımlanabilir.

Literatürde çeşitli seviyelerden öğrencilerin argüman kalitesini ölçen birçok araştırmaya rastlamak mümkündür (Demircioğlu ve Uçar, 2014; Jiménez-Aleixandre, Rodriguez ve Duschl, 2000; Osborne ve diğerleri, 2004). Bu çalışmalarda genellikle öğrencilerin, iddia, veri ve gerekçe oluşturmada çok fazla zorlanmadıkları fakat niteleyici, destekleyici ve çürütme oluşturmada eksikleri olduğu ve kaliteli argümanlar üretemedikleri ortaya çıkarılmıştır. Bu eksikliklerin birçok sebebi olabileceği gibi argümantasyonun fen sınıflarında yaygın olarak kullanılmaması (Cavagnetto, 2010) en önemli sebeplerden biri olarak görülebilir. Diğer taraftan öğrencilerin yüksek kalitede argüman oluşturabilmeleri için ikna edici bir argümanda olması gereken özellikler hakkında bilgilendirilmesi yani argümantasyon sürecini anlamlandıracak deneyimler yaşamaları gerekmektedir. Nitekim Zohar ve Nemet (2002), argümantasyonun açıkça öğretilmesinin öğrencilerin argümantasyon kalitesini geliştirdiğini bulmuştur. Bu nedenle, öğrencilere iyi bir argümantasyon eğitimi verilmesi ve argümantasyona dayalı etkinliklerin sıkça kullanılması, öğrencilerin argümantasyona olan aşinalıklarını artıracak ve nitelikli argümanlar oluşturabilmelerini sağlayacaktır. Özellikle öğretmen adaylarının, argümantasyona yönelik eğitim alması ve uygulama örnekleri görmesi onlar için somut bir deneyim olacağından ikna edici bir argüman oluşturmalarına yardımcı olacaktır. Ayrıca argümantasyonun 2013 yılında yeniden düzenlenen fen öğretim programında (MEB, 2013) da yer almasıyla birlikte öğretmen adaylarına argümantasyon eğitimi verilmesinin, öğretmen olduklarında fen sınıflarında argümantasyonu bir öğretim tekniği olarak kullanmalarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Bu noktalardan hareketle, bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının argümantasyon eğitimi almadan önce ve aldıktan sonra ikna edici bir argümanın nasıl olması gerektiği konusundaki fikirlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece argümantasyon eğitimi almanın öğretmen adaylarının bir argümanın ikna edici olup olmadığını değerlendirmeleri üzerinde nasıl bir etki oluşturduğu saptanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup fen bilgisi öğretmen adaylarının argümantasyon eğitimi almadan önce ve aldıktan sonra ikna edici bir argümanın nasıl olması gerektiği hakkındaki görüşleri ortaya çıkarılmıştır. İlk aşamada araştırmacılar tarafından, üç farklı sosyobilimsel konu içeriğinde toplamda 12 adet yarı-yapılandırılmış argümandan oluşan, "Argüman Yapılandırma Anketi" isimli anket geliştirilmiştir. Ankette, öğretmen adaylarının yüksek düzeyde ikna edici buldukları argümanların neden iyi bir argüman olduğunu, orta ve düşük düzeyde ikna edici buldukları argümanların ise daha iyi bir argüman olabilmesi için ne gibi önerilerde bulunacaklarını belirtmeleri istenmiştir. 22 öğrenciye pilot uygulaması yapılan anket, gerekli düzenlemelerden sonra 2017–2018 Eğitim-Öğretim yılının güz döneminde, bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören her sınıf seviyesinden öğretmen adaylarına uygulanmıştır. İkinci aşamada, anket cevapları incelenerek, çeşitliliği sağlayacak şekilde her sınıftan üç öğretmen adayı seçilmiştir. Bundan sonraki süreç seçilen 12 öğretmen adayı üzerinden ilerlemiştir. Söz konusu öğretmen adaylarıyla, argümanların daha ikna edici olması için getirdikleri öneriler hakkında bireysel görüşme yapılmıştır. Son aşamada, bu öğretmen adaylarına argüman, argüman öğeleri ve örneklerinin tanıtıldığı bir argümantasyon eğitimi verilmiştir. Bu eğitimden sonra anketler yeniden uygulanmış ve tekrar

bireysel görüşmeler yapılmıştır. Verilerin analizinde, tüm anketlerin %10'u rastgele seçilerek iki araştırmacı tarafından birlikte kodlanmıştır. İçerik analizinin kullanıldığı süreçte ortak kodlar ve temalar belirlendikten sonra bir kodlama listesi oluşturulmuştur. Sonrasında her iki araştırmacı üç anketi bağımsız bir şekilde kodlamış ve aralarındaki uyum %90 olarak hesaplanmıştır. Yüksek bir uyuma ulaşıldığı için anket ve görüşmelerden elde edilen veriler birlikte değerlendirilecek şekilde her iki araştırmacı tarafından paylaşılarak analiz süreci tamamlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının argümantasyon eğitimi almadan önce ve aldıktan sonra ikna edici bir argümanın nasıl olması gerektiği konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla, araştırmacılar tarafından yarı-yapılandırılmış argümanların yer aldığı "Argüman Yapılandırma Anketi" geliştirilerek, her sınıf seviyesinden öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarından, yüksek düzeyde ikna edici buldukları argümanların neden iyi bir argüman olduğunu, orta ve düşük düzeyde ikna edici buldukları argümanların ise daha iyi bir argüman olabilmesi için ne gibi önerilerde bulunacaklarını belirtmeleri istenmiştir. İncelenen anket cevaplarına göre her sınıftan üç öğretmen adayı seçilerek bireysel görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra söz konusu öğretmen adaylarına argümantasyon eğitimi verilerek anket tekrar uygulanmış ve yeniden bireysel görüşme yapılmıştır. Anket ve görüşmelerden elde edilen cevapların analizleri, öğretmen adaylarına göre ikna edici bir argümanda, argümanın öğeleri, içeriği, dilsel yapısı, sosyobilimsel konularla olan ilişkisi ve argümanı savunan kişinin özellikleri gibi niteliklere yer verilmesi gerektiğini göstermiştir. Öğretmen adayları argümantasyon eğitimi almadan önce ikna edici bir argümanda iddia ve veri dışındaki bileşenlerin yer alması gerektiğini dolaylı bir şekilde ifade ederken, argümantasyon eğitimi aldıktan sonra ikna edici bir argümanda bütün öğelerin kullanılması gerektiğini açık bir şekilde ifade etmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarına göre ikna edici bir argüman; argümanın öğeleri, içeriği, dilsel yapısı, sosyobilimsel konularla olan ilişkisi ve argümanı savunan kişinin özellikleri olmak üzere beş farklı niteliği barındırmalıdır. Buna göre argümantasyon eğitimi almadan önce ikna edici bir argümanda iddia ve veri kullanılması gerektiği açıkça belirtilirken, diğer öğelerden dolaylı bir şekilde bahsedilmiştir. Ayrıca, açıklayıcı bilgilere yer verilmesi, kesin ifadeler kullanılması, öznel ifadeler kullanılmaması, konunun avantaj ve dezavantajlarının belirtilmesi, argümanın etik olması ve argümanı savunan kişinin bilgi sahibi olması gerekliliği de dile getirilmiştir. Argümantasyon eğitimi aldıktan sonra ise öğretmen adayları tarafından bir argümanın ikna ediciliği daha çok öğelerine göre değerlendirilip, her bir öğenin kullanımının gerekli olduğu çoğunlukla açıkça söylenmiştir. İddiaların "net olmalı", verilerin "sayısal bilgi içermeli", gerekçelerin "verilerin iddia ile ilişkisi açıklanmalı" ve çürütücülerin de "iddianın hangi koşullarda geçersiz olduğu belirtilmeli" şeklindeki gerekliliklerine ek olarak, anlam bütünlüğünün sağlanması, açıklayıcı bilgilere yer verilmesi, öznel ifadeler kullanılmaması ve ikna edici kelimeler kullanılması gerektiği de belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Argümantasyon, İkna Edici Argüman, Sosyobilimsel Konular, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları

Kaynakça

Cavagnetto, A. R., Hand, B. M., & Norton-Meier, L. (2010). The nature of elementary student science discourse in the context of the science writing heuristic approach. *International Journal of Science Education, 32*(4), 427–449.

Demircioğlu, T. ve Uçar, S. (2014). Akkuyu nükleer santrali konusunda üretilen yazılı argümanların incelenmesi. *İlköğretim Online, 13*(4),1373–1386.

Jiménez-Aleixandre, M. P., & Erduran, S. (2008). Argumentation in science education: An overview. In S. Erduran & M. P. Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (pp. 3–27). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Jiménez-Aleixandre, M. P., Rodriguez, A. B., & Duschl, R. A. (2000). "Doing the lesson" or "doing science": Argument in high school genetics. *Science Education, 84*(6), 757–792.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.*

Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(10), 994–1020.

Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(1), 35–62.

(17537) Bilimsel Süreç Becerileri Temelli Geliştirilen Etkinliklerle 5. Sınıf Öğrencilerinin Yeterliklerinin Belirlenmesi

YAKUP SABAN — DUMLUPINAR BİLİM VE SANAT MERKEZİ
BÜLENT AYDOĞDU — AFYON KOCATEPE ÜNI
RIDVAN ELMAS — AFYON KOCATEPE UNI.

ÖZET

Problem Durumu

Öğrencilerin bilimsel bir veriye ulaşabilmeleri, bir dizi bilimsel prosedürü uygulamalarını gerektirir. Bu prosedürün önemli bileşenlerinden birisi de bilimsel süreç becerileridir (BSB) (Prajoko, Amin, Rohman & Gipayana, 2017). BSB problem çözmek, bilimsel bir çalışmadaki sonuçları düzenlemek ve ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşmak için kullanılan becerilerdir (Anagün & Yaşar, 2009). Ayrıca bilim insanları çalışmalarında BSB'yi sıklıkla kullanmaktadırlar (Prayitno, Corebima, Susilo, Zubaidah & Ramli, 2017). Örneğin BSB ile bilim insanları birtakım hipotezler geliştirirler, bu hipotezleri test etmek için deneyler tasarlarlar ve bunun sonucunda çeşitli çıkarımlar yaparlar (Santos & David, 2017). Öğrencilerin de bilim insanları gibi bu becerileri aktif olarak kullanabilmeleri beklenir. Böylece öğrenciler olgu, kavram ve değerleri daha derinlemesine keşfedebilirler (Yang & Heh, 2007).

Bununla birlikte fen bilimleri dersi ve BSB birbirinin tamamlayıcısıdır (Foulds & Rowe, 1996). Zira fen bilimleri dersinin öğrencilerin bağımsız araştırma yapabilme, eleştirel düşünebilme ve kendi kendine öğrenebilen bireyler olabilme becerilerini kazandırmak gibi önemli hedefleri bulunmaktadır. Bu hedeflere ulaşmada BSB hayati bir öneme sahiptir (Duruk, Akgün, Doğan & Gülsuyu, 2017). Bu nedenle BSB öğretim programlarının öncelikli hedeflerinden birisi olarak belirlenmiştir (Saban, Aydoğdu & Elmas, 2015).

Öğretim programına uygun olarak ortak sınavlarda ve ders kitaplarında BSB'ye yer verilmektedir (Elmas, Bodner, Aydoğdu & Saban, 2018). Diğer yandan BSB'nin derslerde ne ölçüde işlendiği önemli bir konudur. Çünkü BSB'nin kazandırılmasıyla nitelikli etkinlikler yapmak ve pratik sağlamak yakından ilişkilidir (Anagün & Yaşar, 2009). Ayrıca BSB başta olmak üzere öğrenme sürecinde tekrarın önemli bir etkisi söz konusudur (Elmas, Aydoğdu & Saban, 2017). Bu nedenle fen bilimleri dersinin öğrencilerin BSB'lerini geliştirecek etkinlik temelli şekilde düzenlenmesi önemlidir (Çepni, Ayas, Johnson & Turgut, 1997). Dolayısıyla öğrencilerin BSB'nin homojen ve örüntülü bir şekilde ele alındığı etkinlikleri nasıl gerçekleştirdiklerini incelemek faydalı olabilir. Böyle bir uygulama öğrencilerin sahip oldukları BSB'lerinin geliştirilmesine yönelik çıkarım sağlanması açısından da katkı sağlayabilir.

Alan yazın incelendiğin öğrencilerin BSB'deki yeterliklerinin etkinlik içinde incelendiği bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Yine alan yazındaki ortaokul düzeyindeki öğrencilerin BSB'lerinin incelendiği çalışmalarda (Hazır, 2006; Aydoğdu, 2006; Böyük, Tanık & Saraçoğlu, 2011; Karar & Yenice, 2012; Ocak & Tümer, 2014) çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmada ise nitel araştırma yöntemleri kullanılarak 5. sınıf öğrencilerinin BSB'yi kullanabilme yeterliklerini, kendi doğasında derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışma öğrencilerin BSB'yi kullanabilme durumları ile ilgili bazı tespitler yapma ve örnekler verebilme olanağı da sunma fırsatı vermesi açısından önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma tekniklerinden, gözlem, odak grup görüşmesi ve içerik analizi kullanılmıştır. Birden fazla teknik kullanılarak metodolojik açıdan çeşitleme sağlanmıştır. Ayrıca çalışma doğası gereği bir durum çalışmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çalışmanın katılımcıları altı beşinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrenciler Afyonkarahisar'daki bir okulda öğrenim görmektedir. Katılımcılar karne notları ve öğretmen görüşüne göre (birisi kız diğeri erkek olmak üzere) iki düşük, iki orta ve iki yüksek akademik başarıdaki öğrencilerden belirlenmiştir. Böylelikle örneklemde cinsiyet ve akademik başarı açısından maksimum çeşitlilik sağlanmıştır (Patton, 1990). Öğrencilerle üç haftalık süre zarfında BSB temalı altı etkinlik yapılmıştır. Etkinliklerin üçü ders kitabından alınırken, üçü araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Öğrenciler etkinlikleri bağımsız bir şekilde yapmışlardır. Öğrenciler etkinlikleri yaparken çalışmanın amacına uygun olarak BSB'lerini geliştirmek amaçlanmamıştır. Öğrenciler etkinlikleri yaparken sadece BSB açısından, yapılandırılmış gözlem formuyla gözlenmişlerdir. Ayrıca öğrenciler etkinliklerde birer çalışma yaprağı doldurmuşlardır. Çalışma yapraklarında öğrencilerin BSB'deki yeterliklerini incelemeyi sağlayan görevler bulunmaktadır. Çalışma yapraklarında bu çalışmada incelenmesi amaçlanan BSB'lere homojen şekilde yer verilmiştir. Her bir etkinlikten sonra öğrencilerle BSB temalı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmede öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilmeleri için çalışma öncesi öğrencilerle tanışılmış, birlikte farklı etkinlikler yapılmıştır.

Verilerin analizinde öğrencilerin çalışma yaprakları BSB açısından tematik olarak analiz edilmiştir. İkinci aşamada öğrencilerin odak grup görüşmelerindeki ifadeleri birebir yazıya dökülmüştür. Bu yazılı veri içerik analiziyle incelenmiştir. İçerik analizinde analiz birimi olarak cümleler belirlenmiştir. Veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlamanın güvenirliği %90 olarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Elde edilen kodlar ilişkili olduğu temanın altına yerleştirilmiştir. Temalar bu çalışmaya konu olan ve sonuçlarda verilen 11 BSB'den oluşmaktadır. Gözlemde elde edilen veriler diğer tekniklerle ulaşılan verileri desteklemek veya irdelemek için kullanılmıştır.

Bu çalışmanın amacı 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerindeki (BSB) yeterliklerini BSB temelli etkinlikler içinde incelemektir. Çalışmada nitel araştırma tekniklerinden gözlem, odak grup görüşmesi ve içerik analizi kullanılmıştır. Böylece birden fazla teknik kullanılarak metodolojik olarak çeşitleme sağlanmıştır. Veri toplama aracı olarak BSB odaklı hazırlanmış çalışma yaprakları, odak grup görüşmesi formu, yapılandırılmış bir gözlem formu ve katılımcılar için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları Afyonkarahisar ilindeki bir ortaokulda öğrenim gören 6 beşinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrenciler, her bir grupta birisi kız ve diğeri erkek olmak üzere karne notlarına göre iki yüksek, iki orta ve iki düşük başarı seviyesinde olan öğrencilerden belirlenmiştir. Böylece örneklemde maksimum çeşitliliği sağlamak amaçlanmıştır.

Çalışmada öğrenciler BSB'nin örüntülü bir şekilde işlendiği altı etkinliği bağımsız olarak yapmışlardır. Bu sırada öğrenciler yapılandırılmış bir gözlem formu kullanılarak BSB bağlamında gözlenmiştir. Etkinlikler sırasında öğrencilerin BSB'lerini geliştirme gibi bir amaç düşünülmemiştir. Çünkü çalışmada amaç öğrencilerin BSB'lerini geliştirmek değil var olan BSB yeterliklerini detaylı bir şekilde ortaya koymaktır. Öğrenciler etkinlik sırasında BSB'ye yönelik çalışma yaprakları da doldurmuşlardır. Çalışma yapraklarında öğrencilerin BSB'deki yeterliklerini sergileyebilecekleri çeşitli görevler bulunmaktadır. Etkinlikler tamamlandıktan sonra etkinliklerle ilişkili ve BSB temalı odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Böylece altı etkinliğin her birine yönelik öğrencilerle, odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu sırada tüm sürecin ses ve görüntü kaydı video aracılığıyla alınmıştır. Etkinlikler haftada iki gün olmak üzere, toplam üç haftada tamamlanmıştır.

Çalışmanın verileri öğrencilerin doldurdukları çalışma yapraklarından, gözlem formlarından ve odak grup görüşmesindeki ifadelerinden elde edilmiştir. Ayrıca tüm sürecin video kayıtları da detaylı bir şekilde incelenmiştir. Çalışmanın temel verilerine çalışma yapraklarından ulaşılmıştır. Verilerin analizinin ilk aşamasında öğrencilerin doldurdukları çalışma yaprakları tematik olarak analiz edilmiştir. İkinci aşamada öğrencilerin odak grup görüşmesindeki ifadeleri birebir yazıya dökülmüş ve içerik analiziyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde analiz birimi olarak cümleler belirlenmiştir. Kodlama iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılmıştır. Yapılan kodlar karşılaştırılarak kodlamanın güvenirliği %90 olarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Çalışma yaprakları ve odak grup görüşmesinden elde edilen kodlar ilgili olduğu temanın altına yerleştirilmiştir. Temalar bu çalışmaya konu olan ve sonuçlarda belirtilen 11 BSB'den oluşmaktadır. Bulgular bu temalar altında açıklanmıştır. Gözlemde elde edilen veriler diğer tekniklerle ulaşılan verileri desteklemek için kullanılmıştır.

Bulgular açıklanırken öğrencilerin BSB'deki yeterliklerini kısa ve net şekilde ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin BSB'deki yeterliklerini özetlemek amacıyla bir sistematik geliştirilmiştir. Bu sistematikle öğrencilerin BSB'deki yeterlikleri "orta düzeyde", "orta düzeyin üstünde" ve "orta düzeyin altında" şeklinde özetlenmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin gözlem, karşılaştırma ve sınıflama becerilerinde orta düzeyin üstünde; tahmin, ölçme becerilerinde orta düzeyde; çıkarım yapma, verileri kaydetme, deney malzemelerini kullanma, veri işleme ve model oluşturma, deney tasarlama, yorumlama ve sonuç çıkarma, değişkenleri belirleme becerilerinde orta düzeyin altında yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca çalışma verileri öğrencilerin genel olarak temel becerilerdeki yeterliklerinin, üst düzey becerilere göre yüksek olduğunu göstermiştir. Akademik başarı açısından ise fen bilimleri dersinde düşük başarıya sahip olan öğrencilerin ölçme, tahmin, gözlem, verileri kaydetme ve yorumlama ve sonuç çıkarma becerilerinde diğer öğrencilere göre daha düşük performans sergiledikleri belirlenmiştir. Cinsiyet açısından belirgin bir farklılık tespit edilmemiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonunda öğrencilerin temel becerilerden olan gözlem ve karşılaştırma ve sınıflama becerilerinde orta düzeyin üstünde; tahmin ve ölçme becerilerinde orta düzeyde yeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Yine temel becerilerden olan çıkarım yapma, verileri kaydetme, deney malzemelerini kullanma becerileriyle; tüm üst düzey becerilerde (veri işleme ve model oluşturma, deney tasarlama, yorumlama ve sonuç çıkarma, değişkenleri belirleme) orta düzeyin altında yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla çalışmaya katılan öğrencilerin BSB'deki yeterliklerinin beklenen seviyede olmadığı söylenebilir. Çalışmanın diğer bulguları aşağıda özetlenmiştir.

Öğrencilerin temel becerilerdeki yeterliklerinin üst düzey becerilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Fen bilimleri dersinde düşük başarıya sahip olan öğrencilerin ölçme, tahmin, gözlem, verileri kaydetme ve yorumlama ve sonuç çıkarma becerilerinde diğer öğrencilere göre daha yüksek yeterlik gösterdikleri tespit edilmiştir.

Cinsiyet açısından belirgin bir farklılık belirlenmemiştir. Ancak erkek öğrencilerin etkinliklere daha aktif katılım sağladığı dikkat çekmiştir.

Anahtar Kelimeler : Bilimsel Süreç Becerileri, Fen Bilimleri Dersi, 5. Sınıf, Fen Etkinlikleri

Kaynakça

Anagün, Ş. S. & Yaşar, Ş. (2009). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 843-865.

Aydoğdu, B. (2006). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Böyük, U., Tanık, N., & Saraçoğlu, S. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Dergisi*, 4(1), 20-30.

Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D., & Turgut, M. F. (1997). *Fizik öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

Duruk, U., Akgün, A., Dogan, C., & Gülsuyu, F. (2017). Examining the learning outcomes ıncluded in the Turkish science curriculum in terms of science process skills: A Document Analysis with Standards-Based Assessment. *International Journal Of Environmental and Science Education*, 12(2), 117-142.

Elmas, R., Aydogdu, B., & Saban, Y. (2017). Using a review book to improve knowledge retention. *International Education Studies*, *10*(1), 12-23.

Elmas, R., Bodner, M. G., Aydoğdu, B., & Saban, Y. (2018). The inclusion of science process skills in multiple choice questions: Are we getting any better? *European Journal of Science and Mathematics Education,* 6(1), 13-23.

Foulds, W., & Rowe, J. (1996). The enhancement of science process skills in primary teacher education students. *Australian Journal of Teacher Education*, 21(1), 2.

Hazır, A. (2006). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini edinebilme düzeyleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Karar, E. E., & Yenice, N. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (1), 83-100.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis.* Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Ocak, İ., & Tümer, H. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine sahip olma düzeyleri-afyonkarahisar ili örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi,* 14 (2014), 1-21.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. CA: SAGE Pub.

Prajoko, S., Amin, M., Rohman, F., & Gipayana, M. (2017). The usage of recycle materials for science practicum: ıs there any effect on science process skills?. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 6(1), 1-8.

Prayitno, B. A., Corebima, D., Susilo, H., Zubaidah, S., & Ramli, M. (2017). Closing the science process skills gap between students with high and low level academic achievement. *Journal of Baltic Science Education*, 16(2), 266-277.

Saban, Y., Aydoğdu, B., & Elmas, R. (2015). 2005 ve 2013 fen bilgisi öğretim programlarının 4. ve 5. sınıf düzeylerinin bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*, 62-85.

Santos, M. D., & David, A. P. (2017). Self-and teacher-assessment of science process skills. *The Normal Lights*, 11(1), 91-108.

Yang, K. Y., & Heh, J. S. (2007). The impact of internet virtual physics laboratory instruction on the achievement in physics, science process skills and computer attitudes of 10 th grade students. *Journal of Science Education and Technology*, 16(5), 451-461.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(17545) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Temel Fetemm Kavramlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

MERVE ÖZKIZILCIK UŞAK ÜNİVERSİTESİ
ÜMRAN BETÜL CEBESOY UŞAK ÜNİVERSİTESİ
AHMET TAŞDERE UŞAK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik (FeTeMM) ilişkisini yansıtan etkinliklere güncel fen eğitimi müfredatları kapsamında öğrenme alanlarında yer verilmiştir (MEB, 2017). Farklı konu içeriklerine yönelik mühendislik, tasarım, girişimcilik v.b. uygulamalar kazanımlar içerisinde doğrudan ya da örtük olarak yer almıştır. Ülkemizdeki güncel alan yazında ise yeni bir çalışma alanı olan FeTeMM araştırmaları oldukça sınırlı sayıdadır. Bu sınırlı sayıdaki çalışmalardan Yıldırım ve Altun (2015), Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarında yaratıcı bireylere artan ihtiyacı vurgulayarak eğitim öğretim yaklaşımlarında farklı programların en yenilerinden olan FeTeMM'e yönelimlerin gerçekleştiğini vurgulamıştır. Diğer yandan ülkemizde FeTeMM eğitimi ve uygulamalarını yaygınlaştırmak amacıyla bazı girişimler göze çarpmaktadır. FeTeMM'e yönelik ilk pilot uygulamaları 2013'te Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bazı ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında bazı üniversitelerde konu üzerine çalışmalar yapılmış ve 2013-2014 güz döneminde Muş Alparslan Üniversitesinde STEM laboratuarı kurularak fen bilgisi öğretmen adaylarına bu laboratuvarda eğitimler verilmeye başlanmıştır. Yine benzer şekilde Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi'nde STEM merkezleri ve laboratuvarları kurularak bu alanda birçok çalışma yapılmıştır. Gerek yenilenen öğretim programlarında yer verilmesi gerekse de güncel alan yazında gittikçe artan sayıda araştırmaların yapılması FeTeMM'in önemli ve yeni bir öğretmen yeterlik alanı haline geldiğini göstermektedir. Bu bağlamda fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının FeTeMM'e yönelik öğretim etkinliklerini derslerine entegre etmeleri beklenmektedir. Fen bilimleri dersi öğretim programı kapsamında henüz çok kısa bir süre önce (MEB, 2017) ünitelere ve farklı fen konu içeriklerine entegre edilmiş olan bu etkinliklere yönelik öğretmen adaylarının algılarının ne olduğu bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının temel FeTeMM kavramlarına yönelik bilişsel yapılarını ortaya koymaktır. Bu amaçla, fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik fen öğretimi ve laboratuvar uygulamaları dersi sürecinde uygulanan FeTeMM etkinlikleri öncesinde ve sonrasında Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) uygulanmıştır. Araştırma geniş kapsamlı veri toplama sürecine dayanan karma yöntem şeklinde tasarlanmış çalışmanın bir kısmında ön test ve son test olarak uygulanan KİT'ten elde edilen verilerin yorumlanmasıyla sınırlandırılmıştır. Buna göre araştırmanın yöntemi mevcut durumun tekrarlı ölçümlerle tespit edildiği boylamsal tarama yöntemi olarak benimsenmiştir. Bilimsel araştırmalarda incelenen olguların zaman içinde değişebileceğini ve bu nedenle bazen anın fotoğrafını çekmek yerine zaman içerisindeki değişimlere odaklanılması gerektiğini vurgulayan Fraenkel ve Wallen (2000)'a göre boylamsal tarama, veri toplama sürecinin zaman içinde tekrarlanarak yapıldığı tarama türüdür.

Araştırma Yöntemi

Veri toplama sürecinde KİT'i uygulamak için Fen(Bilim), Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Tasarım kelimeleri anahtar kavramlar olarak seçilmiştir. Bu kavramların her biri ayrı ayrı sayfalara gelecek şekilde alt alta yazılmıştır. Öğretmen adaylarından her sayfada karşılarına gelen anahtar kavramların zihinlerinde çağrıştırdığı kelimeleri yanlarındaki boşluklara yazmaları istenmiştir. Her anahtar kavram için 45 saniye süre verilmiş ve süre sonunda diğer anahtar kavram içinde aynı süreç tekrarlanmıştır. Öğretmen adaylarının ürettiği cevap kelimeler tek tek incelenerek her bir anahtar kavram için kaçar tane üretildiğini gösteren frekans tabloları oluşturulmuştur. Bu frekans tablolarına göre öğretmen adaylarının bilişsel yapısındaki kavramlar ve cevap kelimeleri gösteren kavram ağları çizilmiştir. Kavram ağlarının çizilmesinde kullanılan yöntemlerden bir tanesi Bahar ve diğ. (1999) tarafından ortaya konan kesme noktası tekniğidir. Bu tekniğe göre, herhangi bir anahtar kavram için en fazla üretilen cevap kelimenin 3-5 sayı aşağısı kesme noktası olarak kullanılır. En fazla sayıda üretilen kavramların ve kelimelerin oluşturduğu bu kesme noktası aralığı kavram ağının en üst bölümüne yazılır. Daha sonra kesme noktası belirli aralıklar ile aşağıya çekilir ve tüm anahtar kelimeler kavram ağında çıkıncaya kadar işlem devam eder. KİT'in analizinde ve bu araştırmada kullanılan yöntemlerden bir tanesi de İlişkililik Katsayısı İndeksi'dir(İKİ). Garskof ve Houston (1963) tarafından geliştirilen İlişkililik Katsayısı İndeksiyle anahtar kavramlar için üretilen ortak cevap kelimeler dikkate alınmış ve anahtar kavramlar arasındaki katsayısı indeksleri hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değerler tablo halinde ortaya konarak en güçlü ilişkiye sahip kavramlar en üstte olacak şekilde aşağı yönlü kavram ağları çizilmiştir.

Son yıllarda Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik (FeTeMM) ilişkisini yansıtan etkinliklere güncel fen eğitimi müfredatları kapsamında öğrenme alanlarında yer verilmiştir (MEB, 2017). Farklı konu içeriklerine yönelik mühendislik, tasarım, girişimcilik v.b. uygulamalar kazanımlar içerisinde doğrudan ya da örtük olarak yer almıştır. Ülkemizdeki güncel alan yazında ise yeni bir çalışma alanı olan FeTeMM araştırmaları oldukça sınırlı sayıdadır. Bu sınırlı sayıdaki çalışmalardan Yıldırım ve

Altun (2015), Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarında yaratıcı bireylere artan ihtiyacı vurgulayarak eğitim öğretim yaklaşımlarında farklı programların en yenilerinden olan FeTeMM'e yönelimlerin gerçekleştiğini vurgulamıştır. Diğer yandan ülkemizde FeTeMM eğitimi ve uygulamalarını yaygınlaştırmak amacıyla bazı girişimler göze çarpmaktadır. FeTeMM'e yönelik ilk pilot uygulamaları 2013'te Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bazı ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında bazı üniversitelerde konu üzerine çalışmalar yapılmış ve 2013-2014 güz döneminde Muş Alparslan Üniversitesinde STEM laboratuarı kurularak fen bilgisi öğretmen adaylarına bu laboratuvarda eğitimler verilmeye başlanmıştır. Yine benzer şekilde Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi'nde STEM merkezleri ve laboratuvarları kurularak bu alanda birçok çalışma yapılmıştır. Gerek yenilenen öğretim programlarında yer verilmesi gerekse de güncel alan yazında gittikçe artan sayıda araştırmaların yapılması FeTeMM'in önemli ve yeni bir öğretmen yeterlik alanı haline geldiğini göstermektedir. Bu bağlamda fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının FeTeMM'e yönelik öğretim etkinliklerini derslerine entegre etmeleri beklenmektedir. Fen bilimleri dersi öğretim programı kapsamında henüz çok kısa bir süre önce (MEB, 2017) ünitelere ve farklı fen konu içeriklerine entegre edilmiş bu etkinliklere yönelik öğretmen adaylarının algılarının ne olduğu bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının temel FeTeMM kavramlarına yönelik bilişsel yapılarını ortaya koymaktır. Bu amaçla, fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik fen öğretimi ve laboratuvar uygulamaları dersi sürecinde uygulanan FeTeMM etkinlikleri öncesinde ve sonrasında Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) uygulanmıştır. Araştırma geniş kapsamlı veri toplama sürecine dayanan karma yöntem şeklinde tasarlanmış çalışmanın bir kısmında ön test ve son test olarak uygulanan KİT'ten elde edilen verilerin yorumlanmasıyla sınırlandırılmıştır. Buna göre araştırmanın yönteminde, mevcut durumun tekrarlı ölçümlerle tespit edildiği boylamsal tarama yöntemi olarak benimsenmiştir. Bilimsel araştırmalarda incelenen olguların zaman içinde değişebileceğini ve bu nedenle bazen anın fotoğrafını çekmek yerine zaman içerisindeki değişimlere odaklanılması gerektiğini vurgulayan Fraenkel ve Wallen (2000)'a göre boylamsal tarama, veri toplama sürecinin zaman içinde tekrarlanarak yapıldığı tarama türüdür. Veri toplama sürecinde KİT'i uygulamak için Fen(Bilim), Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Tasarım kelimeleri anahtar kavramlar olarak seçilmiştir. Bu kavramların her biri ayrı ayrı sayfalara gelecek şekilde alt alta yazılmıştır. Öğretmen adaylarından her sayfada karşılarına gelen anahtar kavramların zihinlerinde çağrıştırdığı kelimeleri yanlarındaki boşluklara yazmaları istenmiştir. Her anahtar kavram için 45 saniye süre verilmiş ve süre sonunda diğer anahtar kavram içinde aynı süreç tekrarlanmıştır. Öğretmen adaylarının ürettiği cevap kelimeler tek tek incelenerek her bir anahtar kavram için kaçar tane üretildiğini gösteren frekans tabloları oluşturulmuştur. Bu frekans tablolarına göre öğretmen adaylarının bilişsel yapısındaki kavramlar ve cevap kelimeleri gösteren kavram ağları çizilmiştir. Kavram ağlarının çizilmesinde kullanılan yöntemlerden bir tanesi Bahar ve diğ. (1999) tarafından ortaya konan kesme noktası tekniğidir. Bu tekniğe göre, herhangi bir anahtar kavram için en fazla üretilen cevap kelimenin 3-5 sayı aşağısı kesme noktası olarak kullanılır. En fazla sayıda üretilen kavramların ve kelimelerin oluşturduğu bu kesme noktası aralığı kavram ağının en üst bölümüne yazılır. Daha sonra kesme noktası belirli aralıklar ile aşağıya çekilir ve tüm anahtar kelimeler kavram ağında çıkıncaya kadar işlem devam eder (Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010). Kesme noktası tekniği sonucu elde edilen bulgulara göre, ön testte en sık sayıda üretilen anahtar kavram Teknoloji ve buna karşın üretilen bilgisayar cevap kelimesi olmuştur. Son testte ise Mühendislik ve Tasarım kavramları en sık sayıda üretilen anahtar kavramlar olmuştur. Bununla birlikte son test sonucunda, konu içeriğini yansıtan daha fazla cevap kelime üretildiği, daha ilişkili ve konunun bütüncül yapısını yansıtan kavram ağlarının ortaya çıktığı tespit edilmiştir. KİT'in analizinde ve bu araştırmada kullanılan yöntemlerden bir tanesi de İlişkililik Katsayısı İndeksi'dir(İKİ). Garskof ve Houston (1963) tarafından geliştirilen İlişkililik Katsayısı İndeksiyle anahtar kavramlar için üretilen ortak cevap kelimeler dikkate alınmış ve anahtar kavramlar arasındaki katsayısı indeksleri hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değerler tablo halinde ortaya konarak en güçlü ilişkiye sahip kavramlar en üstte olacak şekilde aşağı yönlü kavram ağları çizilmiştir. Buna göre ön test sonucunda en güçlü ilişkiye sahip olan anahtar kavramlar Mühendislik ve Tasarım kavramları iken, son testte en güçlü ilişkiye sahip olanların Mühendislik-Tasarım ve Mühendislik-Teknoloji anahtar kavramları olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte hesaplanan İlişkililik Katsayısı İndeksi değerlerine göre daha güçlü ilişkiye sahip anahtar kavram sayısının son testte oldukça fazla sayıda artış gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre FeTeMM eğitimi sonunda fen bilgisi öğretmen adaylarının temel FeTeMM kavramlarını daha ilişkili ve bütüncül şekilde gördüğü tespit edilmiştir. Diğer yandan gerek kesme noktası yöntemi gerek se de İlişkililik Katsayısı İndeks'lerine göre bu ilişkili ve bütüncül yapının Mühendislik, Tasarım ve Teknoloji anahtar kavramları üzerine inşa edildiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, FeTeMM kapsamındaki farklı disiplinlerin birbirleriyle derinlikli ilişkili yapısını ortaya koyacak etkinliklere fen bilgisi öretmen yetiştirme programlarındaki derslerde yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca farklı anahtar kavramlar kullanılarak KİT'in FeTeMM eğitimleri sonucunda ortaya çıkacak öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek alternatif(tamamlayıcı) nitelikte bir ölçme değerlendirme aracı olduğu düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kesme noktası tekniği sonucu elde edilen bulgulara göre, ön testte en sık sayıda üretilen anahtar kavram Teknoloji ve buna karşın üretilen bilgisayar cevap kelimesi olmuştur. Son testte ise Mühendislik ve Tasarım kavramları en sık sayıda üretilen anahtar kavramlar olmuştur. Bununla birlikte son test sonucunda, konu içeriğini yansıtan daha fazla cevap kelime üretildiği, daha ilişkili ve konunun bütüncül yapısını yansıtan kavram ağlarının ortaya çıktığı tespit edilmiştir. İlişkililk Katsayısı İndeksi'nden elde dilen bulgulara göre, ön test sonucunda en güçlü ilişkiye sahip olan anahtar kavramlar Mühendislik ve

Tasarım kavramları iken, son testte en güçlü ilişkiye sahip olanların Mühendislik-Tasarım ve Mühendislik-Teknoloji anahtar kavramları olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte hesaplanan İlişkililik Katsayısı İndeksi değerlerine göre daha güçlü ilişkiye sahip anahtar kavram sayısının son testte oldukça fazla sayıda artış gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre FeTeMM eğitimi sonunda fen bilgisi öğretmen adaylarının temel FeTeMM kavramlarını daha ilişkili ve bütüncül şekilde gördüğü tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : FeTeMM Eğitimi, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları

Kaynakça

Bahar, M., Johnstone, A.H. & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. Journal of Biological Education, 33, 134.

Ercan, F. & Taşdere, A. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7(2), 136-154.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2000). How to design and evaluate in education (4th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.

MEB (2017). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). ANKARA

Yıldırım, B. ve Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi*, *2*(2), 28–40.

(17576) Öğretmen Perspektifinden Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

SERKAN EKİNCİ HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
AHMET İLHAN ŞEN HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
ÖZLEM OKTAY ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim-öğretim süreçlerinin önemli bir bölümü formal eğitim kapsamında okullarda gerçekleştirilmektedir. Ancak, gelişen teknoloji ile birlikte bireyler formal eğitimin yanı sıra birçok farklı yer ve kaynaktan da bilgi edinebilmektedir. Genel anlamıyla bu tür öğrenmeler informal öğrenme olarak ifade edilmektedir (Eshach, 2007). Formal öğretim sürecindeki öğrenmeleri tamamlayıcı olarak informal ortamların kullanılması ise okul dışı öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Ertaş & Şen, 2017). Birçok araştırmada bu tür otantik ortamların öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişmesine olumlu katkılar sağladığı ortaya konmuştur.

Okul dışı öğrenme ortamı ifadesi kullanıldığında akla ilk olarak müzeler gelmektedir. Benzer şekilde, alan yazındaki okul dışı ortamlara ilişkin yapılan araştırmaların çoğunluğu da müzelerde gerçekleştirilmiştir (Tal, 2012). Tal, bu duruma neden olarak diğer okul dışı ortamlara kıyasla müzelerde araştırma yapmanın daha kolay olduğunu belirtmektedir. Ancak eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilebileceği yerler sadece müzelerle sınırlı değildir; akvaryum, bilim merkezleri, hastaneler, planetaryumlar ve sanayi kuruluşları da bu kapsamda değerlendirilebilecek önemli okul dışı ortamlardır.

Son yıllarda fen öğretiminde kullanılan okul dışı ortamlardan planetaryumlar dikkat çekmektedir. Genellikle gök cisimlerinin görüntülerinin yansıtıldığı yarım küre şeklindeki kubbeden oluşan yapıya planetaryum denilmektedir. Ayrıca, sabit planetaryumların yanı sıra taşınabilir planetaryumlar da bulunmaktadır (Ertaş & Şen, 2017). Özellikle astronomi kavram ve konularının öğretimi amacıyla yararlanılan planetaryumların, öğrencilerin astronomi konularına ilişkin kavramsal anlamalarına olumlu etkileri olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Plummer, 2009; Small & Plummer, 2014; Türk & Kalkan, 2015). Astronomi eğitiminin yanı sıra farklı fen konularının öğretiminde (Şen, Ekinci, & Oktay, 2017), hatta bilimsel araştırmaların yürütülmesinde de planetaryumlardan yararlanılabileceğine dikkat çekilmektedir (Kwasnitschka, 2017).

Son yıllarda ülkemizde de planetaryumların kullanımına ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda planetaryum gezilerine yönelik öğrencilerin (Sontay, Tutar, & Karamustafaoğlu, 2016) ve öğretmen adaylarının (Bozdogan, 2016) düşünceleri tespit edilmiştir. Diğer yandan, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde öğretmenler öncelikli derecede sorumluluğa sahiptir ve bu faaliyetler kapsamında okul dışı ortamlardan yararlanıp öğrencilerinin gelişimlerine katkıda bulunabilirler. Ancak okul dışı ortamlardan yararlanma konusunda öğretmenlerin bu ortamlara ilişkin düşünceleri belirleyici olabilir.

Hacettepe Üniversitesi Toplumsal Sorumluluk Projesi (STS-2016-11735) kapsamında 2016-2017 eğitim-öğretim yılı boyunca Ankara'nın farklı ilçelerinde bulunan ortaokullarda astronomi kavram ve konularını temel alan okul dışı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada temel olarak, proje etkinliklerine katılan öğretmenlerin gözünden yapılan etkinliği değerlendirmek ve bu tür okul dışı öğrenme ortamlarında öğretmenlerin ne tür rol ve sorumlulukları olabileceğine ilişkin düşüncelerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın katılımcılarını Ankara ilindeki bir ortaokulda görev yapan toplam 8 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların öğretmenlik alanları sadece bir alanla sınırlı olmayıp Beden Eğitimi, Fen Bilimleri, Türkçe vb. olmak üzere geniş bir spektrumda çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin meslekteki deneyim süreleri 5 ile 32 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin tamamı hafta sonu iki gün boyunca devam eden proje etkinliklerine katılmışlardır.

Proje kapsamında öğrencilerin temel astronomi kavramlarına yönelik bilgilerini arttırmaya, sosyal ve psikomotor becerilerini geliştirmeye yönelik bir dizi etkinlik düzenlenmiştir. Aileleriyle birlikte gelen öğrenciler, proje personeli ile sınıflarda temel astronomi kavramlarını tartışmışlar, bu esnada basit bir teleskop maketi yaparak teleskobun temel parçalarını tanımışlardır. Etkinliğin devamında, öğrenciler yine aileleriyle birlikte taşınabilir planetaryumu ziyaret etmişlerdir. Planetaryumda rehber personelin açıklamalarıyla birlikte etkileşimli olarak astronomi konularına ilişkin belgesel gösterimlerini izlemişlerdir. Etkinlikler esnasında öğretmenler daha çok disiplini sağlamada ve teknik konularda etkinliğin gerçekleştirilmesine katkıda bulunmuşlardır.

Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde katılımcılardan veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Etkinliklerinin bitiminde görüşme formundaki sorular kullanılarak öğretmenlerin proje etkinliklerine ilişkin görüşleri ile bu tür

okul dışı ortamlardaki rollerine ilişkin düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, her bir öğretmenle yaklaşık 20-25 dakika süren bireysel görüşmeler düzenlenmiştir. Ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmeler transkript edildikten sonra her bir araştırmacı tarafından tek tek kodlanmış, bu kodlar yardımıyla da alt ve genel kategoriler oluşturulmuştur (Patton, 2002).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görüşmelerin analizinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin birçoğu, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimi açısından projenin olumlu etkilere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenler özellikle, öğrencilerin aileleriyle birlikte etkinlikleri yapabilmelerinin önemine vurgu yapmışlardır. Diğer taraftan, etkinlikte kullanılan planetaryumun taşınabilir olması ve okulun dezavantajlı bölgede yer alması göz önünde bulundurulduğunda etkinlikleri okul ortamında gerçekleştirmenin projenin önemli özelliklerinden birisi olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin proje kapsamındaki rollerine ilişkin düşünceleri analiz edildiğinde ise bazı öğretmenler, öğrencilerini daha iyi tanıdıklarını, bu nedenle de etkinliklerin gerçekleştirilmesinde etkin rol almalarının öğrencileri açısından daha pozitif etki oluşturacağını belirtmişlerdir. Yukarıdaki sonuçlara ek olarak diğer önemli sonuçlar da detaylı olarak tartışılacaktır.

Teşekkür

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumuna (TÜBİTAK) sağladığı maddi destek için teşekkür ederiz.

Anahtar Kelimeler : Okul dışı öğrenme ortamları, ortaokul öğretmenleri, yarı-yapılandırılmış görüşme, planetaryum, informal öğrenme

Kaynakça

Bozdogan, A. E. (2016). The Effect of Planetarium Trip on Pre-Service Science Teachers' Metaphorical Perceptions about Planetariums. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 4*(4), 70-84.

Ertaş, H., & Şen, A. İ. (2017). Fizik öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. A. İ. Şen & A. R. Akdeniz (Yay. Haz.), *Fizik Öğretimi* içinde (s. 413-444). Ankara: Pegem Akademi.

Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology, 16*(2), 171-190.

Kwasnitschka, T. (2017). Planetariums—not just for kids. *Nature, 544*(7651), 395-395.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods. In (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Plummer, J. D. (2009). Early elementary students' development of astronomy concepts in the planetarium. *Journal of Research in Science Teaching, 46*(2), 192-209.

Small, K. J., & Plummer, J. D. (2014). A Longitudinal Study of Early Elementary Students' Understanding of Lunar Phenomena after Planetarium and Classroom Instruction. *Planetarian, 43*(4), 18-21.

Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). "Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile Fen Öğretimi" Hakkında Öğrenci Görüşleri: Planetaryum Gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 1-24.

Şen, A., İ., Ekinci, S., & Oktay, Ö. (2017). *Students' Exploration of Physics Concepts in Planetarium: A Novel Research Design*. Paper presented at the 8th International Conference on Distance Learning and Education, Barcelona, Spain.

Tal, T. (2012). Out-of-school: Learning experiences, teaching and students' learning. B. J. Fraser, K. G. Tobin, & C. J. McRobbie (Yay. Haz.), *Second international handbook of science education* içinde (pp. 1109-1122): Springer.

Türk, C., & Kalkan, H. (2015). The effect of planetariums on teaching specific astronomy concepts. *Journal of Science Education and Technology, 24*(1), 1-15.

(17592) Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM Eğitim Reformunun İlk Yıllarındaki Mücadelesi: Fenomenolojik Bir Çalışma

ENGIN KARAHAN
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SEDEF CANBAZOĞLU BİLİCİ
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknoloji ve ekonomi alanında meydana gelen ilerlemeler, küresel rekabet dinamiklerinde köklü değişiklere neden olmuştur (Dinçer, 2014). Bu sürece uyum sağlayabilmek için bilgiyi üreterek kullanan, sosyal ve kültürel bağlamlar odağında ortaya çıkan problemlere yaratıcı ve yenilikçi çözümler geliştirebilen, sorgulayan ve girişimci niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi amacıyla eğitim alanında reform çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitim reformunun merkezinde ise STEM eğitimi alanında yapılan çalışmalar yer almaktadır. STEM eğitimi; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin, STEM meslek alanlarının uygulamalarında kapsamlı ve gerçekçi bir şekilde entegre edilmesidir (Briener vd., 2012). Belirtilen farklı disiplinlerin entegresyonu sürecinde tek bir modeli takip etmek doğru olmamakla birlikte, öğretmenlerin kendi bağlamlarını dikkate alarak STEM eğitimi etkinliklerini/çalışmalarını yapılandırmaları gerekmektedir (Bybee, 2013). Örneğin; bütünleşik STEM eğitimi modelinde; öğretmenlerin matematik ve / veya fenin uygulamalarında gereken teknolojileri geliştirme aracı olarak mühendis tasarım süreçlerine öğrencilerin katılımını sağlama amaçlı çaba sarf etmeleri beklenmektedir (Moore vd., 2014). Ancak birçok fen öğretmeni, mühendis tasarım süreçlerinin doğası ve bu süreçlerin öğretim sürecine entegresyonu hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip değildir (Cunningham ve Carlsen, 2014). Buna ek olarak, fen bilimleri öğretmenleri disiplinlerarası STEM'i sınıflarda uygulamak için yeterli ve bilgi, beceri ve imkana sahip olmamakla birlikte öğrencilere STEM odaklı problem çözme becerileri öğretimi ve fen bilimlerine yönelik içeriğin öğretimi arasında bir denge bulmakta zorlanmaktadırlar (Dare, Ellis ve Roehrig, 2014; Wang vd., 2011). Bu doğrultuda STEM eğitiminin etkili gerçekleştirebilmeleri için öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik sahip oldukları bilgi ve becerilerinin gelişmesini sağlayacak mesleki gelişim programlarının önemi ön plana çıkmaktadır. Bu mesleki gelişim programlarının yanı sıra, var olan durumu ortaya koymak adına öğretmenlerin disiplinlerarası STEM öğretimi ile ilgili bilgi, beceri, uygulama ve inançları anlamaya yönelik çalışmalara gerek duyulmaktadır (Dare vd., 2018). Bu çalışma kapsamında STEM odaklı bir mesleki gelişim sürecine girmiş fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitim reformunun ülkemizde uygulanmaya başladığı ilk yıllardaki deneyimlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla hem mesleki gelişim sürecinin öğretmenlerde yarattığı değişim STEM öğretimi bağlamında değerlendirilecek hem de STEM eğitimi uygulamalarını derslerine entegre etmeye gönüllü bu fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitim reformunun başlangıç yıllarında yaşadıkları olgu ve deneyimler keşfedilecektir. Bu sayede STEM eğitimi reformunda rol oynayan farklı aktörlerin öğretmenlerin deneyim ve gelişim süreçlerinden yola çıkarak süreci daha verimli bir şekilde geçirmeleri hedeflenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojinin (olgu bilim) temel alındığı bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitim reformunun ilk yıllarında edindikleri algı ve deneyimlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Fenomenoloji araştırmaları bir olguya ilişkin bireylerin algılarının, bakış açılarının ve deneyimlerinin ortaya çıkarılması ve yorumlanmasını hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın çalışma grubunu, fen bilimleri öğretmenlerine STEM eğitimine yönelik bilgi, beceri ve farkındalık kazandırmayı amaçlayan TÜBİTAK destekli projeye 24 farklı ilden katılan farklı mesleki tecrübelere sahip 28 öğretmen (14 kadın, 14 erkek) oluşturmaktadır. Sekiz gün süren proje sürecince 24 farklı probleme dayalı STEM eğitimi etkinliği gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri, projenin son gününde yedi kişilik gruplar halinde gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Her biri yaklaşık 80 dakika süren odak grup görüşmelerinde, katılımcıların STEM Eğitim yaklaşımı ile ilgili algı ve deneyimleri hakkında derinlemesine bilgi edinme amaçlanmıştır. Krueger (1994) odak grup görüşmelerini, katılımcıların duygu ve düşüncelerini serbestçe söyleyebileceği bir ortamda, grup dinamiğinin de etkisini kullanarak, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda katılımcılar, grup içerisindeki etkileşimler neticesinde deneyimlerini çok daha rahat ve zengin bir biçimde betimleme olanağı bulmuşlardır.

Transkript edilen görüşme verilerinin içerik analizi sonucu kod ve tema listeleri oluşturulmuştur. Ortaya çıkan kodlar ile yapılan gruplandırma ve genellemeler ile oluşturulan temalar katılımcıların STEM yaklaşımına dönük algı ve deneyimlerinin yansıtılmasında kullanılmıştır.

Bu çalışma kapsamında STEM odaklı bir mesleki gelişim sürecine girmiş fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitim reformunun ülkemizde uygulanmaya başladığı ilk yıllardaki deneyimlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Nitel

araştırma desenlerinden fenomenolojinin (olgu bilim) temel alındığı bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitim reformunun ilk yıllarında edindikleri algı ve deneyimlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, fen bilimleri öğretmenlerine STEM eğitimine yönelik bilgi, beceri ve farkındalık kazandırmayı amaçlayan TÜBİTAK destekli projeye 24 farklı ilden katılan farklı mesleki tecrübelere sahip 28 öğretmen (14 kadın, 14 erkek) oluşturmaktadır. Her biri yaklaşık 80 dakika süren odak grup görüşmelerinde, katılımcıların STEM Eğitim yaklaşımı ile ilgili algı ve deneyimleri hakkında derinlemesine bilgi edinme amaçlanmıştır. Transkript edilen görüşme verilerinin içerik analizi sonucu kod ve tema listeleri oluşturulmuştur. Ortaya çıkan kodlar ile yapılan gruplandırma ve genellemeler ile oluşturulan temalar katılımcıların STEM yaklaşımına dönük algı ve deneyimlerinin yansıtılmasında kullanılmıştır. Verilerin ön analizleri sonucunda katılımcılar STEM eğitim yaklaşımını derslerinde uygulama konusunda karşılarına çıkan engeller ve bu engelleri aşma noktasında ortaya koydukları çabaları paylaşmışlardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin ön analizleri sonucunda katılımcılar STEM eğitim yaklaşımını derslerinde uygulama konusunda karşılarına çıkan engeller ve bu engelleri aşma noktasında ortaya koydukları çabaları paylaşmışlardır. Katılımcılar STEM Eğitim yaklaşımı konusunda motivasyon ve farkındalığa sahip olmalarına rağmen, özellikle uygulamaya dönük bilgilerinde eksiklik hissetmişlerdir. Bu sorunu aşmak adına bireysel çabaları ve araştırmaları sonucunda edindikleri bilgiler doğrultusunda STEM odaklı öğretim etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Bunun yanı sıra meslektaşları ile oluşturdukları profesyonel işbirliklerini ön plana çıkarmışlardır.

STEM eğitimi konusunda karşılaşılan zorluklar konusunda ise imkan ve materyal eksiklikleri ön plana çıkarılmıştır. Özellikle devlet okullarında görev yapan öğretmenler, özel okullardaki meslektaşlarına kıyasla zor şartlar altında çalıştıklarından uygulama noktasında sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak STEM eğitimi entegrasyonuna uygun yeni öğretim programını her ne kadar olumlu karşılasalar da, bu programı uygulamaya kendilerini tam anlamıyla hazır hissetmediklerini belirtmişlerdir. Var olan sınav sisteminin idareci ve velilerde yol açtığı beklentiler sebebiyle STEM konusunda karşılaştıkları direncin altını çizmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : STEM Eğitimi, Fenomenoloji, Mesleki Gelişim

Kaynakça

Cunningham, CM, & Carlsen, WS. (2014). Teaching engineering practices. *Journal of Science Teacher Education, 25*(2), 197–210.

Dare, E. A., Ellis, J. A., & Roehrig, G. H. (2014). Driven by beliefs: Understanding challenges physical science teachers face when integrating engineering and physics. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, *4*(2), 5.

Dinçer, H. (2014). *STEM eğitimi ve işgücü: Bilgi ekonomisinin 'olmazsa olmazı*. 18.02.2018 tarihinde http://www.tusiadstem.org/kesfet/makaleler/4-stem-egitimi-ve-isguecue-bilgi-ekonomisinin-olmazsa-olmazi adresinden erişildi.

Krueger, R.A. (1994). Focus Groups: A Practical Guide For Applied Research. London: SAGE.

Ring, E. A., Dare, E. A., Crotty, E. A., & Roehrig, G. H. (2017). The Evolution of Teacher Conceptions of STEM Education Throughout an Intensive Professional Development Experience. *Journal of Science Teacher Education*, *28*(5), 444-467.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(17621) Ortaöğretime Geçiş Sınavlarındaki Değişikliğin Fen Eğitimine Yansımaları

FATİH ŞEKER **HAKAN SERT**
MEB AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim bir ülkenin kalkınmasında ve toplumsal refahın arttırılmasındaki en önemli etkendir. Eğitime olan talebin yeterli düzeyde karşılanamaması, nitelikli ve kaliteli eğitim alma beklentisi sonucunda seçme sınavları geçmişten günümüze var olmuştur (Sarıyer, 2010). Yurtdışında ve Türkiye'de de öğrenci seçme ve yerleştirme için merkezi sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavların yapılmasının gayesi öğretim programlarının farklı düzeyde olması veya çeşitli öğretim kurumlarına başvuran adayların sayısının öğrenim görecek kurumdaki kontenjandan fazla olmasıdır (Güzeller, 2006). Bunun yanında Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) gibi uluslararası sınavların yapılma nedeni ise ülkelerin eğitim politikalarına yön vererek öğrenci başarısını arttırmaktır. Bu sınavlar aynı zamanda ülkelerin eğitim sisteminin aksayan yönleri tekrar gözden geçirmesini ve eğitimin niteliğini arttırmasına olanak tanımaktadır (Michel, 2017). Merkezi yapılan sınavlar ile hem eğitimin kalitesinin arttırılması hem de bireylerin niteliklerine göre seçme ve yerleştirme yapılması amaçlanır (Uğurel, Moralı, & Kesgin, 2014). Türkiye'de ortaöğretim kurumlarına seçme ve yerleştirme yapmak için; Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) gibi farklı sınav sistemleri uygulanmıştır. Uygulanan bu sınavlar bireylerin geleceklerini belirlemede önemli bir yere sahiptir. Çünkü hem aileler hem de öğrenciler iyi bir ortaöğretim kurumu ile üniversitenin mesleğe hazırlama da etkili olduğuna inanmaktadır (Sarıyer, 2010; Delil, & Yolcu Tetik, 2015). Sınav sisteminin değişmesi, eğitim sistemindeki değişikliğe bağlı olarak gerçekleşmekte ve bu sayede eğitimin kalitesinin arttırılması hedeflenmektedir. Sınav sisteminin değişmesinin diğer nedenleri arasında; öğrenci ve veli için kaygı düzeylerinin azaltılması, öğrencilerin dershane gibi okul dışı kaynaklara yönelmesinin azaltılması, bireyin öğrenmesinden ve hayata hazırlanmasından daha çok sınava hazırlanması gösterilmektedir (Uzoğlu, Cengiz, & Daşdemir, 2013).

Bireyin hayata hazırlanmasında ilgilendiği alanların ve yeteneklerin belirlenerek bunları geliştirmek eğitimin bir diğer amacıdır. Fen Bilimleri dersi bireyin modern hayata hazırlamasındaki mihver derslerden biridir (Oğuz, 2004; Heras, & Mallén Ruiz, 2017). Hayata hazırlanmaktan daha çok sınava hazırlanan bireylerin aileleri öğrenciden büyük başarı beklemektedir. Bu durumu öğrenciler kendisine tehdit olarak algılamaktadır. Bundan dolayı öğrencinin motivasyonu düşük ve kaygısı yüksek düzeyde olmaktadır (Başol & Zabun, 2014). Kaygı, bireyin istenmeyen bir durum karşısında endişe duyması ve merkezi sinir sisteminin uyarılmasıdır (Güzeller, & Doğru, 2012). Motivasyon ise bireyi belirli bir davranışa iten ve bu davranışın kararlılığını ile enerjisini belirleyen, davranışın devam ettirilmesini sağlayan duygusal bir faktördür. Fen Bilimleri dersine karşı motivasyonu düşük olan bireyler, hedeflerine ulaşmada isteksiz olup bu durum performanslarını olumsuz etkilemektedir (Yılmaz, & Huyugüzel Çavaş, 2007). Sonuç olarak bireyin kaygı ve motivasyon düzeyi bireyin performansına farklı şekillerde etki etmektedir.

Ortaöğretime geçiş sınavlarında meydana gelen değişiklik, sınavların kaldırılması ve yerine farklı bir sistemin getirilmesi velileri, öğrencileri ve eğitmenleri kaygılandırmakta ve motivasyonlarını düşürmekte, onların karamsarlığa düşmesine ve uyum sorununa neden olabileceği belirtilmektedir (Uzoğlu, Cengiz, & Daşdemir, 2013). Eğitim sisteminin iyi işleyebilmesi için sistemde yer alan paydaşların görüşlerinin araştırılması, eğitim sistemine maksimum yarar sağlaması açısından önemlidir (Gündoğdu, Kızıltaş ve Çimen, 2010). Bu çalışmada Fen Bilimleri dersi kapsamında ortaöğretime geçiş sınavlarındaki değişikliğin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerin motivasyon, kaygı ve başarı düzeyini nasıl etkilediği ile fen başarısının ölçülmesinde hangi soru türünün kullanılması ve yeni sınav sisteminin nasıl olması gerektiği sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, Fen Bilimleri dersi kapsamında ortaöğretime geçiş sınavlarındaki değişikliğin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerin motivasyon, kaygı ve başarı düzeyini nasıl etkilediği ile öğrencilerin fen başarısının ölçülmesinde hangi soru türünün kullanılmasını istediği ve yeni sınav sisteminin nasıl olması gerektiğine dair görüşünü incelemeye yönelik olduğu için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, araştırmada ayrıntılı ve derinlemesine veri toplamada, katılımcıların bireysel görüşlerini, deneyimlerini ve bakış açılarını öğrenmede, mevcut durumları anlama ve açıklamada etkili olan bir yöntemdir (Creswell, 2014). Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'un Küçükçekmece ilçesinde bulunan beş farklı ilköğretim okulunda öğrenim gören 815 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan form kullanılmıştır. Hazırlanan form iki ölçme

ve değerlendirme uzmanına inceletilmiştir. Formun ön uygulaması 35 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Formda en az bir soruya ilişkin cevaplar ulaşılamaz hale gelmiş ise o form veri kaybı olarak değerlendirilmiş ve işleme tabi tutulmamıştır. Veriler, içerik analizi tekniğine göre çözümlenmiştir. İçerik analizindeki genel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunların okuyucunun anlayabileceği yönünde yorumlamaktır. Araştırmada, içerik analiz tekniğinde veriler belirli kategorilere göre düzenlenmiş ve kodlar oluşturulmuştur. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için ana temalar ile ana temaları oluşturan alt temalar arasında ve her bir ana temanın birbiri arasında bir bütünlük oluşturması sağlanmıştır. Araştırmanın iç güvenirliğini artırmak için katılımcı yorumlarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Araştırmanın amacı Fen Bilimleri dersi kapsamında ortaöğretime geçiş sınavlarındaki değişikliğin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerin motivasyon, kaygı ve başarı düzeyini nasıl etkilediği ile öğrencilerin fen başarısının ölçülmesinde hangi soru türünün kullanılmasını istediği ve yeni sınav sisteminin nasıl olması gerektiğine dair görüşünü incelemektir. Araştırmanın amacına uygun olarak kullanılan yöntem nitel araştırma desenidir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'un Küçükçekmece ilçesinde bulunan beş farklı ilköğretim okulunda öğrenim gören 815 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan form kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda ortaöğretime geçiş sınavlarındaki değişikliğin, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerin sırasıyla %57,7'si ile %48,6'sının Fen Bilimlerine yönelik motivasyon ve başarısını düşürdüğü, %62,8'inin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygısını arttırdığı görüşü belirlenmiştir. Buna karşın ortaöğretime geçiş sınavlarındaki değişikliğin motivasyon, kaygı ve başarı değişkenine olumlu yönde etki ettiğini ifade eden öğrencilerin oranı %10'u geçmemektedir. Fen başarılarının ölçülmesinde ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin %90,6'sı çoktan seçmeli, %6,3'ü açık uçlu ve %3,1'de hem çoktan seçmeli hem de açık uçlu soru türünün kullanılmasını istediğini belirtmiştir. Yeni sınav sistemin nasıl olması gerektiğine dair ilköğretim öğrencilerinin verdikleri cevaplar arasında en fazla oranların sırasıyla TEOG gibi olsun, test olsun, üç yanlış bir doğruyu götürmesin, not ortalaması etkili olsun, merkezi bir sınav olsun, adrese dayalı sistem olsun ile test ve açık uçludan oluşan bir sınav sistemi olsun şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda ortaöğretime geçiş sınavlarındaki değişikliğin, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerin sırasıyla %57,7'si ile %48,6'sının Fen Bilimlerine yönelik motivasyon ve başarısını düşürdüğü, %62,8'inin Fen Bilimleri dersine yönelik kaygısını arttırdığı görüşü belirlenmiştir. Buna karşın ortaöğretime geçiş sınavlarındaki değişikliğin motivasyon, kaygı ve başarı değişkenine olumlu yönde etki ettiğini ifade eden öğrencilerin oranı %10'u geçmemektedir.

Fen başarılarının ölçülmesinde ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin %90,6'sı çoktan seçmeli, %6,3'ü açık uçlu ve %3,1'de hem çoktan seçmeli hem de açık uçlu soru türünün kullanılmasını istediğini belirtmiştir. Yeni sınav sistemin nasıl olması gerektiğine dair ilköğretim öğrencilerinin verdikleri cevaplar arasında en fazla oranların sırasıyla TEOG gibi olsun, test olsun, üç yanlış bir doğruyu götürmesin, not ortalaması etkili olsun, merkezi bir sınav olsun, adrese dayalı sistem olsun ile test ve açık uçludan oluşan bir sınav sistemi olsun şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Fen Eğitimi, Ortaöğretime Geçiş Sınavı, Başarı, Motivasyon, Kaygı

Kaynakça

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* 4th ed., Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Delil, A., & Yolcu Tetik, B., (2015). 8. Sınıf merkezi sınavlardaki matematik sorularının TIMSS-2015 bilişsel alanlarına göre analizi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(4), 165-184.

Gündoğdu, K., Kızıltaş, E., & Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online, 9*(1), 316-330.

Heras, M., & Mallén Ruiz, I. (2017). Responsible research and innovation indicators for science education assessment: How to measure the impact. *International Journal of Science Education, 39*(18), 2482–2507.

Güzeller, O. C. (2006). Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme sınavının Türkçe dil yeterlilikleri açısından modellenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(2), 403-412.

Güzeller, O. C., & Doğru, M. (2012). Development of science anxiety scale for primary school students. *Social Indicators Research, 109*,189–202.

Michel, A. (2017). The contribution of PISA to the convergence of education policies in *Europe. European Journal of Education, 52* (2), 206-216.

Oğuz A. (2004). Bilgi çağında yüksek öğretim programı. *Milli Eğitim Dergisi*, *164*.

Sarıyer, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,11*(3), 107-129.

Uğurel, I., Moralı, S. H., & Kesgin, Ş. (2014). OKS, SBS ve TIMSS matematik sorularının 'MATH Taksonomi' çerçevesinde karşılaştırmalı analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(2), 423-444.

Uzoğlu, M., Cengiz, E., & Daşdemir, İ. (2013). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'nda yapılan değişiklikler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(3), 77-86.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 7. Baskı, İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H., & Huyugüzel Çavaş, P. (2007). Reliability and validity study of the students' motivation toward science learning (SMTSL) questionnaire. *Elementary Education Online, 6*(3), 430-440.

(17623) Ortaokul Öğrencilerinin Fen Teknoloji Mühendislik ve Matematik (Fetemm) İle İlgili Mesleklere İlişkin İlgilerinin Belirlenmesi

ELİF ATABEK-YİĞİT
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

FATİME BALKAN-KIYICI
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İlk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Bilim Vakfı (NSF) tarafından düzenlenen ve ABD'nin bilim ve teknolojide geri kalmaması için fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarını meslek olarak seçen birey sayısının ve eğitimlerinin niteliğinin arttırılması 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 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 arttırılması 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 yaslarda verilen FeTeMM etkinlikleri ilkokul 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.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin FeTeMM ile ilgili mesleklere yönelik ilgilerinin ve buna etki eden faktörlerin belirlenmesi amaçlandığından çalışma grubu olarak bir ilçedeki devlet okullarında öğrenim görmekte olan 5., 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin olması belirlenmiştir. Çalışma öğrencilerin FeTeMM ile ilgili mesleklere ilişkin ilgilerinin belirlenmesi amacıyla yapıldığından tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, gruptaki bireylerin bir olgu veya olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Tanrıöğen, 2009). 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 İlgi Ölçeği" kullanılmıştır. Kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum şeklinde 5'li Likert tipinde hazırlanmış olan ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik 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. Ölçeğin uygulanmasının ardından elde edilen veriler SPSS programına girilmiş ve öğrencilerin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgi düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca FeTeMM mesleklerine yönelik ilgi düzeyleri ve çeşitli diğer değişkenler (sınıf düzeyi, cinsiyet, fen dersi akademik başarısı, ana-baba eğitim durumu) arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi ve ANOVA testi gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinin ardından katılımcı ortaokul öğrencilerinin FeTeMM mesleklerine yönelik ilgi düzeyleri tespit edilecektir. Ayrıca bu ilgiye etki eden faktörlerin belirlenmesi bağlamında sınıf düzeyi, cinsiyet, fen akademik başarısı ve ana-baba eğitim durumunun etkisi incelenecek bu bağlamda bu değişkenler ile ölçek puanları arasında t testi ve ANOVA testi gerçekleştirilecektir. Literatürde de belirtildiği üzere öğrencilerin mesleklere olan ilgileri yaklaşık olarak ortaokul düzeyinde şekillenmektedir. Ayrıca bu dönem öğrencileri ile yapılan etkinliklerin de onların gelecek mesleklerini belirlemesinde etkili olduğu bilinmektedir. Geleceğin meslekleri olarak düşünülen Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik mesleklerine yönelik ilginin belirlenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma ile elde edilen bulgular ilgili başka çalışmalar ışığında tartışılarak, sonuç ve öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : FeTeMM, meslek seçimi, ortaokul öğrencisi

Kaynakça

Çepni, S. (2017). Kuramdan Uygulamaya STEM+A+E Eğitimi. Pegem Akademi. Ankara.

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

Kier, M. W., Blanchard, M. R., Osborne, J. W., & Albert, J. L. (2014). The development of the STEM career interest survey (STEM-CIS). *Research in Science Education, 44*(3), 461-481.

Koyunlu Unlu, Z., Dokme, I., & Unlu, 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.

Milli Egitim Bakanligi (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.

Tanrıöğen, A. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ani Yayıncılık. Ankara.

Yamak, H., Bulut, N. ve Dündar, S. (2014). 5.sınıff öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi, GEFAD/GUJGEF,34,2,249-265.

(17625) Öğretmen Adaylarının Derslerine Teknolojiyi Entegre Edebilme Düzeylerinin Belirlemesi

FATİME BALKAN-KIYICI
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

ELİF ATABEK-YİĞİT
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

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 arsı 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 eksende diğer dersler ve disiplinler ile ilişkilendirilerek anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Teknolojik gelişmelerin yaygın bir şekilde birçok alanda uygulanması ve entegresyonu 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 arttırmaktadır (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 arttırma, öğrenmeyi kolaylaştırma, soyut kavramları somutlaştırma ve kalıcılığı arttırma 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 durumun 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.

Araştırma Yöntemi

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). Çalışmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünün 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Verilerin toplanması sürecinde Çakıroğlu, Gökoğlu ve Çebi (2015) tarafından geliştirilen Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmacılar tarafından 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. Ölçeğin uygulanmasının ardından elde edilen veriler SPSS programına girilmiş ve öğretmen adaylarının derslerine teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirebilme düzeyleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları toplam puanlar, her bir alt boyuttan aldığı puanlar ve teknolojiyi entegre edebilme düzeylerinin sınıf düzeyi, cinsiyet vb. değişkenlere göre de nasıl değiştiğini belirlenmeye yönelik istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinin ardından öğretmen adaylarının derslerine teknolojiyi entegre edebilme düzeyleri hem ölçekten aldıkları toplam puanlar üzerinden hem de her bir alt boyuta göre tespit edilecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının derslerine teknolojiyi entegre edebilme düzeylerinin sınıf düzeyi, cinsiyet vb.

değişkenlere göre de nasıl değiştiği de belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda bulgular ortaya konulmuştur. Teknolojinin içine doğan bireylerin öğretmeni olacak günümüz öğretmen adaylarının, derslerine teknolojiyi entegre edebilmesi gerekliğinin artık bir zorunluluk olduğunu göz önünde bulundurursak, öğretmen adaylarının teknolojiyi ne düzeyde entegre edebiliyorlar olduğu önem taşımaktadır. Çalışmanın bu bağlamda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilen bulgular ilgili başka çalışmalar ışığında tartışılarak, sonuç ve öneriler sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinin ardından öğretmen adaylarının derslerine teknolojiyi entegre edebilme düzeyleri hem ölçekten aldıkları toplam puanlar üzerinden hem de her bir alt boyuta göre tespit edilecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının derslerine teknolojiyi entegre edebilme düzeylerinin sınıf düzeyi, cinsiyet vb. değişkenlere göre de nasıl değiştiği de belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda bulgular ortaya konulmuştur. Teknolojinin içine doğan bireylerin öğretmeni olacak günümüz öğretmen adaylarının, derslerine teknolojiyi entegre edebilmesi gerekliğinin artık bir zorunluluk olduğunu göz önünde bulundurursak, öğretmen adaylarının teknolojiyi ne düzeyde entegre edebiliyorlar olduğu önem taşımaktadır. Çalışmanın bu bağlamda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilen bulgular ilgili başka çalışmalar ışığında tartışılarak, sonuç ve öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayı, teknoloji entegrasyonu, fen bilgisi

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

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.

(17630) "İnsan Değişir Dünya Değişir": Resimlerle Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma ile İlgili Bilgi ve Farkındalık Düzeylerinin Analizi

FULDEN GÜLER
EGE ÜNİVERSİTESİ

CEREN ÖZTEKİN
ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Gelişmekte olan ülkelerde nüfus artışı, ormanların yok edilmesi ve kentleşme gibi birçok problemlerden dolayı doğa tahrip edilmekte, doğal kaynaklar büyük bir hızla tüketilmekte ve buna paralel olarak üretilen katı atık miktarı büyük bir hızla artmaktadır (UNESCO, 2005). 'Sürdürülebilir Kalkınma' kavramı küreselleşen dünyadaki bu sorunlarla başa çıkmak için son yıllarda oldukça önem kazanmıştır. Sürdürülebilir Kalkınma, 1987 yılında Brundtlent Komisyonu'nun hazırladığı "Ortak Geleceğimiz (Our Common Future)" adlı raporunda tüm insan ile doğa arasında denge kurarak doğal kaynakları tüketmeden, gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanmasına ve kalkınmasına imkan verecek şekilde bugünün ve geleceğin yaşamını ve kalkınmasını programlama anlamını taşımaktadır (World Commission on Environment and Development, 1987). Fakat bu tanım, antroposentrik (insan merkezci) yaklaşımı vurguladığı (Lee, 2000) ve çok kapsamlı olmasından dolayı insanların sürdürülebilir gelecek için bireysel sorumluluklarını göz ardı edebileceği konusunda eleştirilmektedir (Sandell, Ohman, Ostman, Billingham & Lindman, 2005). Ayrıca, Gough (2002), çevre ile ilgili durumları çalışırken sosyal hayat ve ekonomi ile etkileşiminin de incelenmesi gerektiğini öne sürmüştür. Dolayısıyla, yapılan çalışmalar sürdürülebilir kalkınma kavramı içinde çevre, ekonomi ve sosyal yaşam boyutlarının yer alması gerektiğini vurgulamaktadır (Giddings, Hopwood, & O'Brien, 2002; Gough, 2002). UNESCO (2006) tarafından yayınlanan raporda çevre boyutunun doğal kaynaklar, iklim değişikliği, sürdürülebilir kentleşme, halk sağlığı ve afetlerin önlenmesi konularını; ekonomi boyutunun yoksulluğun azaltılması, pazar ekonomisi ve kurumsal sorumluluk konularını ve sosyal yaşam boyutunun ise insan hakları, cinsiyet eşitliği, barış, güvenlik, sağlık ve kültürel çeşitlilik gibi konuları içerdiği öne sürülmüştür. Sürdürülebilir kalkınma kavramının anlaşılması için belirtilen bu boyutlar arasında bağlantı kurulması ve birbiri ile etkileşimlerinin anlaşılması gerekmektedir (Pappas, Pierrakos & Nagel, 2013). Mevcut alanyazın incelendiğinde sürdürülebilir kalkınmanın çevre boyutuna daha çok ağırlık verildiği, ekonomi ve çevre boyutlarının ise genellikle ihmal edildiği sonucuna varılmıştır (Olsson & Gericke, 2016; Öztaş, Öztekin & Teksöz, 2015). Bu durum, öğrencilerin ve öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma kavramının boyutlarını ve birbiri ile ilişkilerini anlamalarını ve sürdürülebilirlik bilinci geliştirmelerini zorlaştırmaktadır.

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın üç bileşeni ve bu bileşenlerin birbiri ile etkileşimi hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeylerini incelemektir. Bu doğrultuda katılımcılara sürdürülebilir kalkınmanın her bir bileşenine özgü hazır resimler gösterilerek açık uçlu sorular sorulmuştur (Manni, Sporre ve Ottander, 2013). Bu çalışmanın, hem sürdürülebilir kalkınmanın üç boyutuna odaklanması, hem de bu boyutların arasındaki etkileşimi ortaya çıkarmayı amaçlamasından dolayı mevcut alanyazındaki eksikliğe ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca, Manni ve arkadaşları (2013) sürdürülebilir kalkınma eğitimine yönelik alanda yeteri kadar teorik bilgi olmadığını öne sürmektedir. Bu çalışmadan elde edilecek bulguların, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramından ne anladığının öğrenilmesi ve konu ile ilgili bilgilerinin açığa çıkarılarak sürdürülebilir kalkınmanın öğretilmesinde üretilecek teorik bilgi için dayanak noktası oluşturacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) kullanılarak fen bilimleri öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ile ilgili bilgi ve farkındalıklarının incelenmesi hedeflenmiştir. Fenomenoloji araştırmalarında bireylerin tecrübelerine odaklanmak, bu tecrübelerle ilgilenmek, bireylerin algıları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemek amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmaya fen bilimleri öğretmenliği 3. sınıfta öğrenimlerine devam eden ve lisans programında yer alan sürdürülebilirlik ile ilgili bir dersi tamamlamış sekiz öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın katılımcıları amaçlı örneklem ile seçilmiştir.

Veri toplamak amacıyla Manni ve arkadaşları (2013) tarafından hazırlanan ve sürdürülebilir kalkınmanın üç boyutuna özgü hazır resimler kullanılmış ve sonrasında resimlere yönelik detaylı bilgi almak için katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Manni ve arkadaşlarının (2013) çalışmalarında yer alan resimler araştırmacılardan izin alınarak kullanılmış ve uygulamadan önce iki fen bilimleri öğretmen adayı ile pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışma sonrasında gerekli düzenlemeler yapılarak veri toplama araçları hazır hale getirilmiştir. Görüşme sırasında katılımcılara sırasıyla çevre, ekonomi ve sosyal yaşam boyutlarına ilişkin resimler gösterilerek neler gördüklerini belirtmeleri istenmiştir. Görüşme formunda yer alan on soruda ise katılımcıların insanın çevreye olan etkisi hakkında düşünceleri, dünyadaki insanların farklı yaşam koşulları hakkındaki düşünceleri gibi sorulara yer verilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte, nitel

verileri kodlama, temalara ulaşma, bulguları yorumlama ve sonuçları raporlaştırma aşamaları izlenmiştir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sürdürülebilir bir gelecek doğal kaynakların korunmasını ve tüketilmeden kullanılmasını gerektirmektedir. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde yaşam kalitesinin yükseltilmesi, ekonomik büyüme ve gelişmenin sürekli olması, toplumsal sürdürülebilirlik ve gelecek kuşakların da en az bugünkü yaşam kalitesinde yaşama hakkını engellememek için, geleceğin karar vericileri, eğiticileri, öğretmenlerinden başlamak üzere, sürdürülebilir kaynak kullanımı yaygınlaştırılması kaçınılmaz olmuştur. Özellikle öğretmenlerin sürdürülebilirliği yaşam tarzı olarak benimsemesi ve sürdürülebilir kaynak kullanımı davranışı konusunda toplumun diğer kesimlerine örnek oluşturması beklenmektedir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen ilk sonuçlara göre, fen bilimleri öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın boyutları arasında çevre boyutu ile ilgili bilgi ve farkındalıklarının gelişmiş olduğu, bunun yanında ekonomi ve sosyal yaşam boyutları ile ilgili bilgilerinin daha yüzeysel ve farkındalıklarının az olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının, sürdürülebilir kalkınmanın çevre, ekonomi ve sosyal yaşam boyutları arasındaki etkileşimi anlamada zorlandıkları da çalışmanın bulguları arasındadır.

Anahtar Kelimeler : sürdürülebilir kalkınma, fen eğitimi, fen bilimleri öğretmen adayları

Kaynakça

Giddings, B., B. Hopwood & G. O'Brien. (2002). Environment, economy and society: Fitting them together into sustainable development. *Sustainable Development,10* (4), 187-196.

Gough, S. (2002). Increasing the value of the environment: A 'real options' metaphor for learning. *Environmental Education Research*, *8*(1), 61-72.

Lee, K. (2000). Global sustainable development: Its intellectual and historical roots. In *Global Sustainable Development in the 21st Century.* Lee, K., Holland, A., McNeill, D., (eds). Edinburgh University Press: Edinburgh, 31-47.

Manni, A., Sporre, K., & Ottander, C. (2013). Mapping what young students understand and value regarding sustainable development. *International Electronic Journal of Environmental Education, 3*, 17-34.

Olsson, D. & Gericke, N. (2016). The adolescent dip in students' sustainability consciousness-implication for education for sustainable development. *The Journal of Environmental Education,* 47, 35-51.

Pappas, E.C., Pierrakos, O.& Nagel, R. (2013). Using Bloom's Taxonomy to teach sustainability in multiple contexts. *Journal of Cleaner Production*, *48*, 54-64.

Sandell, K., J., Öhman, L., Östman, R., Billingham & Lindman, M. (2005). *Education for Sustainable Development: Nature, School and Democracy*. Lund: Studentlitteratur.

UNESCO (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development: Draft International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(17655) Öğretmen Adaylarının Bilimsel Tartışma Seviyelerindeki Değişimin İncelenmesi

EYLEM YALÇINKAYA ÖNDER
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ

ESİN PEKMEZ
EGE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Argüman, açıklayıcı bir sonucu, modeli ya da tahmini desteklemek ya da çürütmek için ortaya atılan teorilerin ve kanıtların bir birleşimidir (Toulmin, 1958). Driver, Newton & Osborne'a (2000) göre düşünen ve yazan bireylerin, bireysel veya grupça yapabileceği sosyal bir etkinlik olarak tanımlanmıştır. Argümantasyon ise bilimsel iddiaların desteklendiği ve deneysel ya da teorik delillerle değerlendirildiği bilimsel bir tartışma ve sosyal etkileşim sürecidir (Erduran ve Jimenez-Aleixandre, 2008).

Son yıllarda, argümantasyonun fen eğitiminde uygulanması ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır (örneğin Erduran, Simon, ve Osborne, 2004; Erduran, Ozdem, ve Park, 2015; Venville ve Dawson, 2010; von Aufschnaiter, Erduran, Osborne, ve Simon, 2008). Bunların bazıları öğretmen adayları ile ilgili (örneğin Ozdem, Ertepinar, Cakiroglu, ve Erduran, 2011; Yıldırır ve Nakiboğlu, 2013), bazıları da argümantasyonun kimya kavramlarının anlaşılmasına olan etkisi ile ilgili araştırmalardır (örneğin Aydeniz ve diğerleri, 2012; Kaya, 2013).

Driver, Newton ve Osborne (2000), fen sınıflarında argumantasyon odaklı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin kavramsal anlamalarını ve araştırma kabiliyetlerini geliştirdiğini ve bilimsel epistemolojiyi anlamalarını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Ancak, fen sınıflarında argümantasyon uygulaması için fırsat verilmediğini ve öğretmenlerin sınıfta argümantasyona dayalı ortamı oluşturmada pedagojik becerilerinin yetersiz kalmasının bu alanda ilerleme için önemli engeller olduğunu belirtmişlerdir. Osborne, Erduran ve Simon (2004), Londra bölgesindeki okullarda ortaokul öğrencileriyle 2 yıl süren bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın amacı argümantasyon-tabanlı öğrenme yöntemiyle öğrencilerin yeteneklerindeki gelişimi değerlendirmektir. Tartışma (argümantasyon) kalitesini değerlendirmek için Toulmin'in argüman desenine dayalı araçlar geliştirilmiştir. Bulgular öğrencilerin yargılama kalitesindeki iyileşmenin yanı sıra, yıl boyunca argümantasyon modelini kullanan öğretmenlerin birçoğunda önemli bir gelişim olduğunu göstermiştir. Yıldırır ve Nakiboğlu (2013) ise öğretmen adaylarına eğitimleri sırasında bu yöntemin öğretilmesi ve bu yöntemin derslerde kullanılması gerektiğini önermektedir. Bir diğer önerileri de; bu tarz çalışmaların uzun soluklu olması gerektiğidir. Ayrıca, kimya öğretmenleri ve kimya öğretmen adaylarının argümantasyona dayalı ders hazırlığı sürecinde ve bu modelin uygulanması aşamasında yaşadığı zorlukları ve bunların nedenlerini araştırmışlardır. Argümantasyona dayalı kimya derslerini gerçekleştiren katılımcılarla yapılan ikili görüşmelerin analizi göstermiştir ki; öğretmen adayları tartışmaya yönelik problem üretmede, tartışmaları yönetmede ve argümanları toparlamada; öğretmenler ise derse uygun çalışma kâğıdı hazırlamada, ders planını uygulamada, zamanını yetiştirmede, tartışmaları yönetmede ve argüman toparlamada zorlukları yaşamışlardır.

Fen eğitiminde argümantasyon odaklı eğitimin olumlu sonuçlarıyla ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde, öğretmen adaylarıyla yapılan ve TÜBİTAK tarafından da desteklenen bu çalışmanın ilgili literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, sadece akademik olarak değil, düşünen sorgulayan öğretmen adayları yine kendi gibi bireyler yetiştireceğinden bu anlayışın öğretmen adaylarında yerleşmesi de ayrıca önem taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

TÜBİTAK 2218 kod nolu araştırma burs programı çerçevesinde desteklenen bu çalışmada, uygulama öncesinde, öğretmen adayları argüman ve argümantasyon kavramları hakkında müfredat kapsamında bir eğitim almamıştır. Öğretmen adaylarına argümantasyon ve Toulmin Argüman Modeli ile ilgili eğitim verilmeden önce onlarla fen kavramları ve sosyobilimsel olaylar içeren etkinlikler yapılmıştır. Ardından öğretmen adaylarına argüman, argümantasyon kavramlarının açıklamalarını, Toulmin Argüman Modelinin unsurlarını ve literatürden alınmış argüman örneklerini içeren bir eğitim verilmiştir. Eğitim sonrasında ise bu modeldeki unsurlar dikkate alınarak aynı etkinlikler tekrar edilmiş ve ilgili soruları tekrar yanıtlamaları istenmiştir. Böylece adayların Toulmin Argüman Modelinde kullandığı unsurlar, bilimsel tartışma seviyeleri ve bu seviyelerdeki değişim tespit edilmeye çalışılmıştır. Adayların konu ile ilgili argümanları grup şeklinde yazılı olarak olarak alındıktan sonra görüşleri video kaydı altına alınmıştır. Araştırmacılar öğretmen adaylarının sözlü olarak argümanlarını ifade etmeleri isteyerek sınıfta bir argümantasyon (bilimsel tartışma) süreci oluşturmaya çalışmıştır. Literatürde yazılı argümanların kaliteleri çok düşük olduğundan bu çalışmada benzer çalışmalardan farklı olarak sözlü argümanlara da yer verilmiştir. Yazılı ve sözlü argümanların ve argümantasyon sürecinin transkripti araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada ön test-son test modeli yerine, Toulmin'in (2003) çalışması ışığında, nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Toulmin'e göre yapılan bu çalışmaların amacı problemleri çözmeden ziyade ortaya çıkarmak; araştırma ve sorgulamaya dikkat çekmek ve sistematik bilimsel bir inceleme sunmak yerine bilimsel tartışmaları körüklemektir.

Bu çalışmanın temel amacı ise; sosyobilimsel olaylar ve fen kavramları içeren argümantasyon (bilimsel tartışma) odaklı öğretim etkinlikleriyle, öğretmen adaylarının bilimsel tartışma seviyelerini ve bu seviyelerdeki değişimi incelemektir. Bu amaçla fen kavramları ve sosyobilimsel konuları içeren etkinlikler geliştirilmiştir. Bu etkinlikler argüman/argümantasyon kavramları ve Toulmin Argüman Modeli ile ilgili eğitim verilmeden önce ve verildikten sonra yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini Fen Bilgisi Öğretmenliği'nde okuyan 48 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Adayların argümanları ve argümantasyon süreci yazılı ve sözlü olarak kayıt altına alınmıştır. Sözlü argümanlar araştırmacılar tarafından transkript edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Toulmin (1958), argümantasyonun hem günlük hayatta hem de bilimde akıl yürütme sürecinin önemli bir parçası olduğunu ifade etmiştir. Argüman kavramını somutlaştırmak ve daha anlaşılır bir hale getirmek için bir argüman modeli öne sürmüştür. Argüman modelinde 6 öğe bulunmaktadır. Bunlar; veri (data), iddia (claim), gerekçe (warrant), destekleme (backing) ve çürütme (rebuttal)'dır. Bu çalışmada fen kavramları ve sosyobilimsel olayları içeren argümantasyon odaklı öğretim etkinlikleri kullanılarak hazırlanan öğrenme ortamında öğretmen adaylarının Toulmin (1958) argüman modelinde hangi unsurları daha çok kullandıkları ve hangi unsurlarda zorlandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde genel olarak, argümantasyon eğitimi sonrasında öğretmen adaylarının daha kaliteli argümanlar oluşturdukları göze çarpmaktadır. Ancak, tüm bunlara rağmen argümanların bazıları bilimsel temellere sahipken bazılarının da öyle olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Argüman, Argümantasyon, Bilimsel Tartışma, Fen Eğitimi

Kaynakça

Aydeniz, M., Pabuccu, A., Cetin, P. S., ve Kaya, E. (2012). Impact of argumentation on college students' conceptual understanding of properties and behaviors of gases. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, 1303–1324.

Driver, R., Newton, P., ve Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84, 287–312.

Erduran, S., ve Jiménez-Aleixandre, M.P. (Eds.). (2008). *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research*. New York: Springer.

Erduran, S., Ozdem, Y., ve Park, J.-Y. (2015). Research trends on argumentation in science education: a journal content analysis from 1998 to 2014. *International Journal of STEM Education*, 2(1), 1-12.

Erduran, S., Simon, S., ve Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. Science Education, 88(6), 915–933.

Kaya, E. (2013). Argumentation Practices in Classroom: Pre-service teachers' conceptual understanding of chemical equilibrium. *International Journal of Science Education*, 35(7), 1139-1158.

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument.* Cambridge: Cambridge University Press.

Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.(Updated Edition)

Osborne, J., Erduran, S., ve Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argument in school science. *Journal of Research in Science Teaching, 41(10),* 994-1020.

Özdem-Yilmaz, Y., Cakiroglu, J., Ertepinar, H., ve Erduran, S. (2017). The pedagogy of argumentation in science education: science teachers'instructional practices. *International Journal of Science Education*, 39(11), 1443-1464.

Ozdem, Y., Ertepinar, H., Cakiroglu, J., ve Erduran, S. (2011). The nature of pre-service science teachers' argumentation in inquiry-oriented laboratory context. *International Journal of Science Education*, iFirst, 1–28. doi:10.1080/09500693.2011.611835

Pabuccu, A., ve S Erduran, S. (2016). Investigating students' engagement in epistemic and narrative practices of chemistry in the context of a story on gas behavior. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(3), 523-531.

Venville, G. J., ve 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(8), 952–977.

von Aufschnaiter, C., Erduran,S., Osborne, J., ve Simon, S. (2008). Arguing to Learn and Learning to Argue: Case Studies of How Students' Argumentation Relates to Their Scientific Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(1), 101-131.

Yıldırır, H. E., ve Nakiboğlu, C. (2013). Kimya Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Argümantasyona Dayalı Kimya Derslerinin Hazırlığı ve Uygulanması İle İlgili Görüşleri, *Journal of Turkish Science Education, 10*(3), 185-210.

(17661) Bilimsel Çalışma Sürecine Katılan Ortaokul Öğrencilerinin Bilimin Doğasıyla İlgili Kavramları

MEHMET KÜÇÜK **ARZU KÜÇÜK**
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ MEB

ÖZET

Problem Durumu

Bilimin doğasının her seviyedeki öğrencilere öğretimi, bilimsel okuryazar olabilmeleri açısından büyük önem taşır. Konu alanıyla ilgili literatür incelendiğinde, bilimin doğasının en iyi yine fen öğretim programları kapsamında öğretilebileceği ileri sürülmektedir. Bilim tarihçileri ve felsefecileri arasında bilimin doğasının özel bir tanımı üzerinde fikir birliği olmasa da, bilimin doğası çoğunlukla bilimsel bilginin epistemolojisine yani bilimsel bilginin gelişmesinin doğasında var olan değerlere ve inançlara atıfta bulmaktadır. Bilimin doğasının öğrenilmesi birçok açıdan öğrencilere katkı sağlayabilir; (i) insanların bilimi, bilimin ürünlerini ve günlük hayatta karşılaşılan yöntemlerini anlamasını sağlayabilir (ii) bilimle ilgili sorunlar hakkındaki tartışmalara ve karar verme süreçlerine katılmalarına yardımcı olabilir (iii) bilimin doğasının anlaşılması, insanların bilimsel kültürün en etkili ürünlerinden biri olan bilimsel çabalara değer vermelerini ve bilimsel toplumun normlarını anlamalarını sağlayabilir (iv) bilimin doğasının öğrenilmesi fen konularının daha etkili bir şekilde öğrenilmesine yardımcı olabilir.

Erken çocukluk yılları öğrencilerin formal fen öğretimiyle ilk defa karşılaştıkları ve dünyayla ilgili önemli bilgiler kazandıkları önemli bir dönemdir. Bu dönemde öğrenciler, bilim ve bilimsel bilginin doğasıyla ilgili kendi epistemolojik düşüncelerini oluştururlar. Bilimin doğasıyla ilgili olarak öğrencilerin yeterli kavramlar geliştirmelerini sağlamak fen eğitiminin öncelikli hedefleri arasında yer alsa da konu alanındaki birçok çalışmada öğrencilerin bilimin doğasının boyutları – bilimsel bilginin deneysel, kesin olmayan, çıkarıma dayalı, yaratıcı ve hayalci doğası – hakkında zayıf bazı düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu zayıf düşüncelerin nasıl ortadan kaldırılabileceği ile bu süreçte öğrencilere ne türden bir eğitim deneyimi sağlanarak bu kavramların yeterli hale dönüştürülebileceği üzerinde sürekli olarak tartışılan bir konu olmuştur. Konu alanında atıf alan yöntemlerden biri bilimin dolaylı öğretimi olarak bilinir. Bu yöntem, öğrencilerin bizzat bilimsel araştırma sürecini deneyimleyerek otomatik olarak bilimin doğasını öğrenebileceğini ileri sürmektedir (McComas, 1996; Moss vd., 1998). Bu varsayım; "bilimle ilgili araştırma etkinliklerine veya bilimsel süreç becerilerine dayalı etkinliklere katılan öğrencilerin, bilimin doğası hakkındaki doğru kavramları bir yan ürün ve otomatik olarak kazanacaklarını" savunmaktadır. Abd-ElKhalick ve Lederman (2000) bu varsayımın, bilimin doğasının öğrenilmesini duyuşsal bir öğrenme ürünü olarak kabul eden bazı fen eğitimcilerinin sahip olduğu fikre bağlamaktadır. Her ne kadar uluslararası literatürde bu durumu eleştiren çok sayıda çalışma yer alsa da yurt içinde bu hipotezi test eden bir çalışma bulunmamaktadır.

Buradan hareketle, mevcut çalışmada bilimsel çalışma sürecinin tüm aşamalarını adım adım tecrübe eden ortaokul öğrencilerinin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerinin nasıl değiştiği araştırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma bilimsel çalışma sürecinin tüm aşamalarını adım adım tecrübe eden ortaokul öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili kavramlarındaki değişimi ortaya koymak için yürütülmüştür. Bu amaçla, Rize İli Çayeli İlçe Merkezindeki bir ortaokulun 6 ve 8. sınıflarında okuyan toplam 34 öğrenci örnekleme alınmıştır. Bu öğrenciler bir önceki yıl 4006 Bilim Fuarları projeleri kapsamında ve Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı 3. Sınıf Öğrencileri danışmanlığında fen konu alnındaki bir pojeyi planlamı, yürütmüş ve sonuçlandırmışlardır. Bu öğrencileirn bilimin doğasıyla ilgili kavramlarındaki değişimi belirleyebilmek için bir anket çalışması yapılmıştır. Literatürden doğrudan alınan ve Türkçe'ye uyarlanan bu anket formu çoktan seçmeli 5 sorudan oluşmaktadır (Kang, Scharmann ve Noh, 2005). Bu anketteki sorular kullanılarak öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili beş yapı üzerindeki düşünceleri sırasıyla incelenmiştir. Bunlar; bilimin amacı, bilimsel teorilerin tanımı, modellerin doğası, bilimsel teorilerin kesin olmaması ve bilimsel teorilerin kökeni olarak sıralanmıştır. Bu ankette ayrıca öğrencilere her bir soru için işaretledikleri şıkkı niçin seçtiklerini yazmaları için bir yer ayrılmıştır. Bu sürecin en önemli amacı, ankette yer alan maddelerin en az altıncı sınıf öğrencilerinin seviyesine uygunluğunun kontrol edilmesidir. Bu anketler uygulanmadan önce soruların tek bir doğru cevabının olmadığı ve ders notlarına kesinlikle bir etkisinin olmayacağı konusunda öğrencilere bilgi verilmiştir. Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler sayısal olmadığından, her bir soru için ileri sürülen fikirleri içeren çapraz tablolar oluşturulmuştur. Katılımcıların her bir soru için benimsedikleri fikirler, ankette yer alan açık uçlu alana yazdıkları gerekçelere bağlı olarak sınıflandırılmıştır.

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili kavramlarını ortaya koymak için yürütülmüştür. Bu amaçla, Rize İli Çayeli İlçe Merkezindeki bir ortaokulun 6, ve 8. sınıflarında okuyan toplam 34 öğrenci örnekleme alınmıştır. Bu öğrencilerin bilimin doğası hakkında sahip olduğu kavramları belirlemek için bir anket çalışması yapılmıştır.

Literatürden doğrudan alınan ve Türkçe'ye uyarlanan bu anket formu çoktan seçmeli 5 sorudan oluşmaktadır. Bu anketteki sorular kullanılarak öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili beş yapı üzerindeki düşünceleri - bilimin amacı, bilimsel teorilerin tanımı, modellerin doğası, bilimsel teorilerin kesin olmaması ve bilimsel teorilerin kökeni – sırasıyla incelenmiştir. Bu anket formu 2017–2018 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminin sonunda katılımcılara uygulanmıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen verilerin analizinde her bir soru için öğrencilerin ileri sürdükleri fikirleri içeren çapraz tablolar oluşturulmuştur. Bu çalışma sonucunda ortaya konulan veriler, ilköğretim öğrencilerinin bilimin doğası hakkında bütüncül/deneysel bakış açısına sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bundan önce yapılan birçok çalışma sonucunda, öğrencilerin bilimi insan yaşamının kalitesini artırmak için faydalı bir şeyler yapmak veya icat etmek şeklinde kabul ettikleri ortaya çıkmıştır (Solomon ve diğ., 1996). Bir başka taraftan da bilimi teknolojinin ışığında anımsamak küçük yaştaki öğrencilerce daha fazla karşılaşılan bir durumdur (Solomon, Duween ve Scott, 1994). Bu çalışmadaki öğrencilerin soruya verdikleri cevaplardaki eğilimin ise bundan biraz farklı çıkması beklenmektedir. Solomon ve arkadaşları (1996) İngiliz 10. sınıf öğrencilerinin sadece % 8'inin enstrümentalist görüşe sahip olduklarını ortaya koyarken, bunun üst öğrenim seviyelerine doğru azaldığını bulmuştur. Bu sonuç mevcut çalışmada ulaşılacak sonuçla karşılaştırılacaktır. Bununla birlikte çalışmada katılımcıların bilimle ilgili pozitif anlamda ortaya koyabilecekleri görüşlerdeki yoğunluk yapılan öğretimin bir çıktısı olarak kabul edilebilecektir.

Anahtar Kelimeler : bilimse çalışma, bilimin doğası, ortaokul öğrencisi, dolaylı öğretim

Kaynakça

Carey, S., Evans, R., Honda, M., Jay, E., & Unger, C. (1989). "An experiment is when you try it and see if it works": A study of grade 7 students' understanding of the construction of scientific knowledge. International Journal of Science Education, 11(5), 514–529.

Duveen, J., Scott, L., & Solomon, J. (1993). Pupils' understanding of science: Description of experiments or "a passion to explain?" School Science Review, 75(271), 19 – 27.

Grosslight, L., Unger, C., Jay, E., & Smith, C. L. (1991). Understanding models and their use in science: Conceptions of middle and high school students and experts. Journal of Research in Science Teaching, 28(9), 799– 822.

Hodson, D. (1988). Toward a philosophically more valid science curriculum. Science Education, 72(1), 19 – 40.

Kang, S., Scharmann, L.C. ve Noh, T., Examining Students' Views on the Nature of Science: Results from Korean 6th, 8th, And 10th Graders, Science Education, 89 (2005) 314-334.

Solomon, J., Duveen, J., & Scott, L. (1994). Pupils' images of scientific epistemology. International Journal of Science Education, 16(3), 361– 373.

Solomon, J., Scott, L., & Duveen, J. (1996). Large-scale exploration of pupils' understanding of the nature of science. Science Education, 80(5), 493– 508.

Stein, S. J., & McRobbie, C. J. (1997). Students' conceptions of science across the years of schooling. Research in Science Education, 27(4), 611– 628.

(17666) Students and School Level Variables related to Elementary School Students' Attitude toward Science

ESME HACIEMİNOĞLU
AKDENİZ UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Attitude can be defined as "feelings, beliefs and values held about the enterprise of school science, school science and the impact of the science on society" (Osborne, 2003, p.1050). Klopfer (1976) proposed six dimensions regarding 'attitudes toward science' namely; the manifestation of favorable attitudes to science and scientists; acceptance of scientific inquiry as a way of thought; adaptation of scientific attitudes; enjoyment of science learning experiences; development of interest in science and science related activities; and the development of interest in pursuing a career in science (Hacieminoglu, 2016). Studies concerning the science learning environment show that there is a relationship between this environment and students' attitude toward science (Rakıcı, 2004; Wahyudi & David, 2004; Telli, Çakıroglu & den Brok, 2006).

Studies in the literature (Crombie, Pyke, Silverthorn, Jones, & Piccinin, 2003; Huffman, Lawrenz,& Minger, 1997; Le Mare & Sohbat, 2002) supports the idea that students having female teachers feel themselves more comfortable and confident. Moreover both male and female students think that female teachers are more tolerant and pleasant than male teachers (as cited in Gilmartin, Denson, Li, Bryant & Aschbacher, 2007). However, Gilmartin, et. all, (2007) found no relationship between percent of female science faculty and high school students self-concept and their interest in science. In accordance with the quality of the school resources Burtless (1996) indicates that school resources is highly significantly related to student achievement. Also one of the meta analysis studies' (Fuller, 1987) conducted in early years revealed the positive influence of instructional materials on students achievement in 16 of the 24 analyses. Another significant indicator is the quality of school library as an instructional resource which affects student achievement positively in 15 of 18 analyses. The other factor is about the use of laboratories in science teaching. Findings revealed that number of students in laboratory classes and time spent in laboratory classrooms as indicators of effective utilization of science laboratories were related students achievement positively in three developing countries namely India, Thailand, and Iran. However these factors were not significant predictors of student performance in Latin America. Another meta-analysis study conducted by Hanushek (1997) indicated that there is no consistent result about the effectiveness of availability of laboratories, the size and presence of a library, and the property of the school on student performance. Studies revealed an important issue in that an increasing percentage of students are not interested in science. Many students, especially females, have negative feelings and attitudes toward science, which discourages them from continuing with scientific inquiry. Furthermore, there are limited studies related to the factors predicting students' attitude toward science considering both school- and student-level factors.

The purpose of this study was to investigate what school- and student-level factors are

associated with student' attitude toward science. The specific research questions were:

(1) Are there any differences in students' attitude toward science among schools?

(2) Which of the school-level factors are associated with students' attitude toward science?

(3) Which of the student-level factors are associated with students' attitude toward science?

Araştırma Yöntemi

The overall design of this study is mainly a cross-sectional survey and correlational. The convenience sampling method was used in this study and 2975 elementary students in different schools and cities of Turkey constituted the sample of this study. Hierarchical Linear Modeling (HLM) was selected as a modeling technique in order to investigate how the school level factors and student level factors related to the students' attitude toward science because of the nested structure of the data sets that means students nested within schools. In this study outcome factors (students' attitude toward science), student level (Level-1) factors (students' background characteristic, factors related to students characteristics, factors related to student feelings and outside activities, learning and motivational factors) and school level (Level-2) factors (school socio economic status, proportion of female science teachers, ability grouping between science classes, quality of school's physical infrastructure, quality of school's educational resources) were the variables of this study. Questions in School Background Questionnaire were selected from OECD Publications (2004) and used in the study of Hacieminoglu, Ertepinar,Yilmaz-Tüzün & Cakir (2015). The Test of Science Related Attitude (TOSRA) developed by Fraser (1978) was used to measure the students' attitudes toward science. The Learning Approach Questionnaire (LAQ) used in the work of

Cavallo and Schafer (1994) was used in order to assess the students' learning approach. The Achievement Motivation Questionnaire (AMQ) previously applied by Cavallo, Rozman, and Potter (2004) was used to measure the students' motivational goals.

Studies revealed an important issue in that an increasing percentage of students are not interested in science. Many students, especially females, have negative feelings and attitudes toward science, which discourages them from continuing with scientific inquiry. Furthermore, there are limited studies related to the factors predicting students' attitude toward science considering both school- and student-level factors. Therefore, the purpose of this study was to investigate what school- and student-level factors are associated with student' attitude toward science. The overall design of this study is mainly a cross-sectional survey and correlational. The convenience sampling method was used in this study and 2975 elementary students in different schools and cities of Turkey constituted the sample of this study. Hierarchical Linear Modeling (HLM) was selected as a modeling technique in order to investigate how the school level factors and student level factors related to the students' attitude toward science because of the nested structure of the data sets that means students nested within schools. In this study outcome factors (students' attitude toward science), student level (Level-1) factors (students' background characteristic, factors related to students characteristics, factors related to student feelings and outside activities, learning and motivational factors) and school level (Level-2) factors (school socio economic status, proportion of female science teachers, ability grouping between science classes, quality of school's physical infrastructure, quality of school's educational resources) were the variables of this study.Whether there are any differences in students' attitude towards science among schools, a one-way ANOVAwith random effects model will be conducted. It is expected that the findings will indicate that a significant variation does exist among schools in terms of students' attitude towards science. To determine that which of the school-level factors are associated with students' attitude towards science means-as-outcome model will be applied. The model was first run including all five school-level factors and the factors which were not significant and were removed from the final analysis. In order to answer the third research question to determine which of the student-level factors help to explain the difference in students' attitude towards science, the Random Coefficient Model will be applied. The building strategy recommended by Raudenbush and Bryk (2002) will be used.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Whether there are any differences in students' attitude towards science among schools, a one-way ANOVAwith random effects model will be conducted. It is expected that the findings will indicate that a significant variation does exist among schools in terms of students' attitude towards science. To determine that which of the school-level factors are associated with students' attitude towards science means-as-outcome model will be applied. The model was first run including all five school-level factors and the factors which were not significant and were removed from the final analysis. In order to answer the third research question to determine which of the student-level factors help to explain the difference in students' attitude towards science, the Random Coefficient Model will be applied. The building strategy recommended by Raudenbush and Bryk (2002) will be used.

Anahtar Kelimeler : Students Level Variables, School Level Variables, Attitude toward Science

Kaynakça

Burtless, T. G. (1996). *Does Money Matter? The Effect of School Resources on Student Achievement and Adult Success*. Washington, DC: Brookings Institution Press.

Cavallo, A. M. L., & Schafer, L. E. (1994). Relationships between student's meaningful learning orientation and their understanding of genetic topics. *Journal of Research in Science Teaching, 31*(4), 393-418.

Cavallo, A. M. L., Rozman, M., & Potter, W. H. (2004). Gender differences in learning constructs, shifts in learning constructs, and their relationship to course achievement in a structured inquiry, yearlong collage physic course for life science majors. *School Science and Mathematics, 104*(6), 288-301.

Fraser, J. B. (1978). Development of a test of science-related attitudes, *Science Education, 62*(4), 509-515.

Fuller, B. (1987). What School Factors Raise Achievement in the Third World? *Review of Educational Research, 57* (3), 255–292.

Gilmartin, S., N. Denson, E. L., A. Bryant, & P. Aschbacher. (2007). Gender Ratios in High School Science Departments: The Effect of Percent Female Faculty on Multiple Dimensions of Students' Science Identities. *Journal of Research in Science Teaching, 44* (7), 980–1009.

Hacieminoglu, E., Ertepinar, E., Yilmaz-Tuzun, O., & Cakir, H. (2015). Students and school characteristics related to elementary school students' nature of science views. Education 3-13: *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education,43*(6), 700-721. doi:10.1080/03004279.2013.865655

Hacieminoglu, E. (2016). Elementary school students' attitude toward science and related variables. International Journal of Environmental & Science Education, 11(2), 35-52.

Hanushek, E. A. (1997). Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 19*(2): 141–164.

Klopfer, L. E. (1976). Astructure for the affective domain in the relation to science education. *Science Education, 60*, 299-312.

Osborne, J. (2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications, *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079.

Rakıcı, N. (2004). *Eight grade students' perceptions of their science learning environment and teachers' interpersonal behavior.* Unpublished thesis submitted to the graduate school of Natural and Applied Sciences of the Middle East Technical University.

Telli, S. Cakiroglu, J., & den Brok, P. (2006). *Turkish secondary education students' perceptions of their classroom learning environment and their attitude towards Biology.* In D. L. Fisher & M. S. Khine(Eds.), Contemporary approaches to research on learning environments: world views (pp.517-542).

Wahyudi, W. & David F. T. (2004). The status of science classroom learning environments in Indonesian lower secondary schools. Learning Environment Research, 7, 43-63.

(17683) Fen Eğitiminde Sosyobilimsel Konulara Yönelik Bir Literatür Taraması: Türkiye Örneklemi

MÜRŞİDE KILIÇ MERSİN ÜNİVERSİTESİ
FERİDE ERCAN YALMAN MERSİN ÜNİVERSİTESİ
AHMET TAŞDERE UŞAK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilimsel ve teknolojik alanda yaşanan hızlı değişimler, ilgili alanların uzmanlarını ilgilendirmekle birlikte bu değişimlerin olası sonuçları toplumları, kültürleri, sosyal etkileşimleri v.b. alanları da etkilemektedir. Bu etkileşimler sonucunda özellikle toplumsal alanda farklı gerekçelere dayanan ikilemler oluşmaktadır. Hem bilimsel içerikli olan hem de toplumdaki farklı bireyler ve grupların görüşlerinden etkilenen bu durumlar alan yazında sosyobilimsel konular (durumlar) olarak adlandırılmaktadır. Sadler ve Zeidler (2004)'e göre fen ve teknolojinin etkileşimiyle ortaya çıkan, etik veya ahlaki çelişkiler barındıran ve üzerinde kesin bir fikir birliği bulunmayan tartışmalı konular olarak adlandırılan sosyobilimsel konular kapsamında, genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO), kök hücre tedavisi, organ bağışı, küresel ısınma, uzay kirliliği, alternatif yakıt kaynakları, nükleer enerji santralleri, hidroelektrik santraller (HES) v.b. birçok konudan bahsedilebilir. Örneğin bir bölgede nükleer santraller ya da hidroelektrik santrallerinin kurulması konusunda o çevrede yaşayan halkın bir kısmı bu enerji santrallerinin çevreye verilecek olası zararlardan dolayı yerleşim yerlerine yakın yerde kurulmasını reddederken diğer bir kısmı ise iş imkanı oluşturacağı için yakın yerlerde kurulmasını destekleyebilir. Ülkemizde son yıllarda yenilenen ve uygulamaya konulan fen bilimleri dersi öğretim programlarında (MEB, 2013; MEB, 2017) Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre öğrenme alanı kapsamında bir alt öğrenme alanı olarak yer alan sosyobilimsel konuların öğrencilere öğretilmesi fen eğitiminin önemli amaçları arasında yer almaktadır. Bununla birlikte öğretim programının temel vizyonu olan fen (bilim) okuryazarlığının önemli bir alt boyutu olarak görülmektedir (MEB, 2013; Topçu, 2015). Alan yazında sosyobilimsel konularla ilgili çalışmalarda öğrencilerin tartışma, karar verme, bilimsel düşünme, muhakeme yetenekleri gibi becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Çalık ve Coll, 2012; Sürmeli ve Şahin, 2010; Topçu, Sadler ve Yılmaz-Tüzün, 2010). Özellikle ülkemizde yapılan araştırmaların henüz yeni ve yakın tarihli ve henüz oldukça sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum aynı zamanda bu araştırmanın temel gerekçesini oluşturmaktadır. Ülkemizde yapılan çalışmaların farklı değişkenler açısından ne durumda olduğunu ve dünyada yapılan benzer nitelikteki çalışmalarla karşılaştırıldığında ortak ve farklı yönlerinin neler olduğu bu araştırma kapsamında ortaya konmaya çalışılmıştır. Buna göre araştırmada, Türkiye'de fen eğitimi alanında sosyobilimsel konular ile ilgili yapılan çalışmalar; çalışma odakları, çalışılan konular, hedef kitleleri ve araştırma yöntemleri gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Bununla birlikte Topçu, Muğaloğlu ve Güven (2014), tarafından Türkiye örneklemini yansıtan ve 2012 yılına kadar yapılan çalışmaların sunulduğu literatür taramasından sonraki araştırma trendi farklı değişkenler açısından ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, belirlenen amaç ve sınırlar doğrultusunda fen eğitiminde sosyobilimsel konuların çalışıldığı literatür incelemesi yapılmıştır. Literatür incelemesi sınırlı bir akademik alanda, araştırmalara dayalı çalışmaların değerlendirilmesi ve bilgi tabanının geliştirilmesi amacıyla alt parçalarına ayrılarak yeniden organize edilmesi, sentezlenmesi ve yorumlanmasını içermektedir (Hart, 2001). Buna göre, yayımlanmış makaleler ve tez çalışmaları Social Science Citation Index (SSCI), Education Resources Information Center (ERIC), TÜBİTAK-ULAKBİM, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanları üzerinden "Sosyobilimsel Konular ve Türkiye" anahtar kelimelerinin hem Türkçe hem de İngilizce olacak şekilde taranmıştır. Sosyobilimsel konular ile ilgili makale ve tezler incelenmiştir. Bu makaleler ve tezler ele alınan sosyobilimsel konulara (genetiği değiştirilmiş organizmalar, nükleer enerji, klonlama, küresel ısınma, hidroelektrik santraller vb.), yıllara göre dağılımına, tez tiplerine (yüksek lisans, doktora), kullanılan yaklaşım ve yönteme (nitel, nicel ve karma), örneklem seçimine (öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci, halk), öğretmen adaylarının bölümlerine (fen bilimleri öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, matematik öğremenliği vb.) göre belirlenmiştir. Bu değişkenler pasta ve sütun grafikleriyle gösterilmiştir. Araştırma, 2007 ile 2017 yılları arasında yapılan çalışmaların incelenmesi ile sınırlandırılmıştır. İncelenen veri tabanlarından elde edilen yayınlar belirlenen kriterlere göre ayrı ayrı sınıflamaya tabi tutulmuştur. Buna göre, yapılan inceleme sonucunda belirlenen kriterlere uyan 59 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 36'sı tez, 23'ü ise makale formatında olduğu tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre, toplam 36 tezin 9'unun doktora, 27'sinin yüksek lisans tezi olduğu tespit edilmiştir. Hem tezlerde (n=22) hem de makalelerde (n=13) en çok çalışmanın öğretmen adaylarıyla yapıldığı sonrasında ise en çok çalışılan

örneklemin ise öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Tez çalışmalarında 4 tezin örnekleminin öğretmen olduğu buna karşılık 1 tane makalenin örnekleminin öğretmen olduğu görülmektedir. Araştırmaların konulara göre yüzdelik olarak dağılımı incelendiğinde ise, karma konulardan oluşan çeşitli sosyobilimsel konuların ele alındığı (%35) çalışmaların daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. GDO'nun ele alındığı çalışmalar %19, nükleer enerji % 18, klonlama ve genetik mühendisliğin birlikte ele alındığı çalışmalar %7 ve küresel ısınmanın işlendiği çalışmaların ise %5 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer değişkenlerinin analizi yüzdelik, tablo v.b. şekillerde ortaya konmuş ve literatüre yönelik olası çalışma konusu önerileri spesifik olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Sosyobilimsel Konular, Literatür İncelemesi, Türkiye Örneklemi

Kaynakça

Çalık, M., & Coll, R. K. (2012). Investigating socioscientific issues via Scientific Habits of Mind: Development and validation of the scientific habits of mind survey. International Journal of Science Education, 34(12), 1909- 1930.

Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2004). The morality of SSI: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. Science Education, 88, 4–27.

Sürmeli, H., & Şahin, F. (2012). Preservice teachers' opinions and ethical perceptions in relation to cloning studies. Çukurova University Faculty of Education Journal, 41(2), 76-86.

Topçu, M.S. (2015). Sosyobilimsel Konular ve Öğretimi. Pegem A Yayıncılık. ANKARA

Topçu, M. S., Sadler, T. D., & Yilmaz-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.

Topçu, M.S., Muğaloğlu, E,Z, ve Güven, D. (2014). Fen Eğitiminde Sosyobilimsel Konular: Türkiye Örneği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 14(6) 1-22

(17684) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

ŞEYDA GÜL
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ESRA ÖZAY KÖSE
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

TUBA DEMİRCİ
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT Ü.

ÖZET

Problem Durumu

Yaşam boyu öğrenme; kişilerin hayatları boyunca kazandıkları bilgi, değer, beceri ve anlayışları artıran ve güçlendiren, bunları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan destekleyici bir süreçtir (Aspin ve Chapman, 2000; Rausch, 2003). Yaşam boyu öğrenme kavramı terim olarak Paul Lengrand tarafından UNESCO konferansında kullanmıştır (Lengrand, 1970). Bu çalışmanın ardından UNESCO tarafından 1972 yılında yayımlanan raporda yaşam boyu öğrenmenin herkes için bir hak olduğu vurgulanmış, formal ve informal eğitime ayrılan kaynak miktarının eşit olmasının önemine değinilmiştir (Nijhof, 2005). Türkiye'de ise 2000'li yıllarla sıkça konuşulmaya başlanmıştır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Yaşam boyu eğitim, mevcut sistemi yeniden yapılandırmayı ve formal eğitim sisteminin dışında eğitimle ilgili tüm potansiyeli geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenlemedir ve örgün, yaygın her türlü eğitim faaliyetini kapsayan geniş bir kavramdır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Yaşam boyu öğrenme kavramının daha önce ortaya atılan eğitim kavramlarından farkı, bireyi merkez alan bir yaklaşımın benimsenmesi, okul dışı öğrenmeye önem verilmesi, okul rolünün değiştirilmesi, devletin eğitimdeki ağırlığının azaltılması, buna karşılık sosyal tarafların rollerinin güçlendirilmesi ve eğitimin belli bir zaman diliminde sınırlandırılmaması gerektiğini vurgulamasıdır. Elbette bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecine katılabilmesi için küçük yaşlardan itibaren her dönemde yönlendirilmeleri gereklidir. Bu süreçte kuşkusuz öğretmenlerin önemli rolleri bulunmaktadır. Zira günümüzde öğretmen, çağın gerektirdiği bilgiyi sadece aktaran değil aynı zamanda bilgiye ulaşmanın yollarını öğreten bir rol üstlenmektedir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Öğretmenin bunu gerçekleştirebilmesi için öncelikle kendisinin öğrenmeyi öğrenen olması, yaşamı süresince öğrenmeye eğilimi olması ve bunu sürdürmesi gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının öğrenmeye ne kadar istekli oldukları önem arz etmektedir (Yaman ve Yazar, 2015). UNESCO bu raporda yaşam boyu öğrenme kavramını şu şekilde açıklamaktadır: Eğitim hizmetlerinin okul yaşı sınırları dışına yayılması, Eğitime yaşam kalitesini artıran bir araç olarak gösterilen ilginin artması, Günlük yaşamın ihtiyaçları ile bağlantılı eğitim alanlarının geliştirilmesi, üzerinde durulması, Eğitim ile ilgili kararlara çalışanların, ailelerin ve toplum üyelerinin katılması, Planlamada, yönetimde ve hedef belirlemede açık fikirli olunmasının vurgulanması. Yaşam boyu öğrenme kapsamında yapılan etkinliklere örnek olarak şunlar sıralanabilir (Lengrad, 1985): Bireysel ya da toplu öğrenmenin aynı zamanda endüstrileşmiş eğitimin kişisel değerleri, Orta ve yüksek öğrenimde sertifikalandırılmış ve sertifikalandırılmamış yaşam boyu öğrenme, 1978'de Hindistan'da başlayan ve kendine (15-35 yaşları arası) 100 milyon göçmeni okur-yazar yapmayı ve sosyal bilinçle onları geliştirmeyi amaç edinen çalışmalar, Yugoslavya'da tüm nüfusun yaşam boyu öğrenmeye uyumunu sağlamak amacıyla her eyalette kendine özgülüğünü koruyarak yapılan eğitim reformları, Büyük Britanya'da Open University tarafından yürütülen, zaman, yer ve toplumla ilgili birçok çalışma. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nicel yaklaşımın deneysel olmayan araştırma desenlerinden biri olan tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Bu tür raştırmalarda örneklem oldukça geniş tutulur.Geniş örnekleme ulaşmanın en kolay yolu anketlerdir.Bu nedenle alan tarama çalışmalarında anketler kullanılır. Anketler yoluyla daha çok güncel veriler toplanır. Güncel verilerin istatiksel çözümleri ile genellemelere ulaşılmaya çalışılır. Üzerinde çalışılan durumun genel bir resmi çıkarıldıktan sonra,bu resimden çok özel bir kesit alınarak özel durum çalışmaları başlatılır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir. Tarama modellerinde amaçların ifade edilişi genellikle, soru cümleleri ile olur. Bunlar: Ne idi? , Nedir? , Ne ile ilgilidir? , Nelerden oluşmaktadır? gibi sorulardır. Tarama araştırmacısı, nesnenin ya da bireyin doğrudan kendisini inceleyebileceği gibi, önceden tutulmuş çeşitli kayıtlara (yazılı belge ve istatistikler, resimler, ses ve görüntü kayıtları vb.) ve alandaki kaynak kişilere başvurarak, elde edeceği dağınık verileri, kendi gözlemleri ile bir sistem içinde bütünleştirerek yorumlamak durumundadır. Bir kamuoyu yoklamasında, "halkın siyasi eğilimleri nedir?" den, bir maddenin " hangi bileşenleri vardır?" a kadar pek çok soru, tarama modelinde bir araştırma ile cevaplandırılabilir. Örneğin; suyun, iki hidrojenle bir oksijenden oluştuğunun bulunması için yapılan düzenleme de bir tarama çalışmasıdır.

Yaşam boyu öğrenme geçen asrın son çeyreğinde dünyanın gündemine girmiş, 2000'li yıllarla Türkiye'de sıkça konuşulmaya başlanmıştır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecine katılabilmesi için küçük yaşlardan

itibaren her dönemde yönlendirilmeleri gereklidir. Bu süreçte kuşkusuz öğretmenlerin önemli rolleri bulunmaktadır. Zira günümüzde öğretmen, çağın gerektirdiği bilgiyi sadece aktaran değil aynı zamanda bilgiye ulaşmanın yollarını öğreten bir rol üstlenmektedir. Öğretmenin bunu gerçekleştirebilmesi için öncelikle kendisinin öğrenmeyi öğrenen olması, yaşamı süresince öğrenmeye eğilimi olması ve bunu sürdürmesi gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin öğrenmeye ne kadar istekli oldukları önem arz etmektedir (Yaman ve Yazar, 2015). Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme anlayışlarını incelemektir. Nicel yaklaşımın deneysel olmayan araştırma desenlerinden biri olan tarama yönteminin kullanıldığı çalışmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 216 (143 bayan, 73 erkek) fen bilgisi öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak daha önce Yaman (2014) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" nden yararlanılmıştır. Likert tipi toplam 29 maddeden oluşan ölçek tek boyutlu olup Crombach Alpha iç tutarlık katsayısı Yaman (2014) tarafından 0.892 olarak hesaplanmıştır. Analizler sonucu elde edilen bulgulara göre fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışamnın sonunda ise araştırma bulgularına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yaşam boyu öğrenme becerilerinin erken yaşlarda kazanılmasında topluma rol model olması beklenen öğretmenlerin ve dolayısıyla geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarının söz konusu yeterliklere sahip olma düzeyleri bu süreçte etkili olacaktır. Buna göre araştırmada ölçeğin genelinden elde edilen bulgulara göre fen bilgisi öğretmeni adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'ndeki ifadelere katılımının gerek ölçeğin genelinden (X= 4.04) gerekse her bir madde açısından yüksek düzeyde olması olumlu yorumlanabilecek bir bulgudur. Demirel ve Akkoyunlu (2010) ile Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme sürecindeki önemi düşünüldüğünde •aktif öğrenme tekniklerinin ve deneyimsel öğrenmenin etkin biçimde kullanılması, onların öğrenmeyi öğrenmesinde etkili olabilir.

Anahtar Kelimeler : Fen bilgisi, öğretmen adayı, yaşam boyu öğrenme

Kaynakça

Aspin D.N. & Chapman J.D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. International Journal of Lifelong Education, 19(1): 2-19.

Gencel, İ. E. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. Eğitim ve Bilim, 38(170), 237-252. Sakarya University Journal of Education, 2(3), 34-48.

Güleç, İ., Çelik, S. & Demirhan, B. (2013). Yaşam boyu öğrenme nedir? kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme.

Kutu, H. & Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi "Hayatımızda Kimya" ünitesinin öğretimi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(1).

Lengrand, P. (1970). An Introduction to Lifelong Education. Unesco, Paris.

Nijhof, W.J. (2005). Lifelong learning as a european skill information policy. Human Resource Development Review, 4(4), 401-417.

Rausch, A.S. (2003). A case study of lifelong learning in Japan: objectives, curriculum, accountability, and visibility. International Journal of Lifelong Education. 22(5): 518-532.

Yaman, F. & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). Kastamonu Eğitim Dergisi 23(4), 1549-1562

(17688) Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi

BENGÜ BOZLAR **FATİH MATYAR**
MEB MEB

ÖZET

Problem Durumu

Bilim gün geçtikçe ortaya çıkan yeni bulgular ve deneyimler ile gelişir, teknoloji de yeni bulgular ve deneyimlerin gelişmesiyle ortaya çıkan araç ve yöntemlerdir (Demirci,1993). Bu gelişime ve değişime ayak uydurarak, toplumsal kalkınmayı sağlamak için bilimi ve teknolojiyi eğitim sistemi içinde bütünleştirmek ve bu gelişimi devam ettirecek becerilerin öğrencilere kazandırılması gereklidir.

Bilim insanları bilimsel araştırma yaparken bu becerilerden bilimsel süreç becerilerini kullanırlar. Günlük hayatta da insanlar okurken, yazarken veya çevremizden duyu organlarımızla edindiğimiz verileri zihnimizde yapılandırırken, düşünürken bu becerileri kullanırlar. Dünyamızı ve evrenimizi anlamak için yaptığımız her girişim insanları bu süreç becerilerini kullanmada tecrübelendirir. Bilimsel süreç becerileri, bilim insanlarının bilgiye nasıl ulaştıklarını anlamak için önemlidir (Johnson, 2016).

Bilimsel süreç becerileri, Amerikan Bilimi İlerletme Derneği (ABİD) yayınlanan Bilimde Bir Süreç Yaklaşımı'nda (Science-A Process Approach) temel ve bütünleyici olmak üzere iki grupta tanımlamıştır. Temel bilimsel süreçler; gözlem yapma, sınıflama, iletişim, ölçüm yapma, uzay/zaman ilişkilerini kullanma, sayıları kullanma, çıkarım yapma ve tahmin yapmadır. Bu beceriler daha üst düzey beceriler olan bütünleyici süreç becerilerini (değişkenleri değiştirmek ve kontrol etmek, verileri yorumlamak, hipotez kurmak, operasyonel tanımlama verileri kullanma ve model oluşturma ve deney yapmak) geliştirmek için yapı taşlarıdır (Temiz, 2010).

Bir yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı olan proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, bir problem durumuna dayanan bir proje üzerinden öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştiren bir yaklaşımdır. Bu projelerle birlikte öğrenciler, gerçek hayatta nerede ve nasıl kullanacaklarını bilmedikleri kısıtlı içerikleri ezberlemek yerine, üst düzey düşünme becerilerini kullanırlar. Öğrencilerin birbirleriyle tartışarak, planlı bir süreç içerisinde çözüm aramalarını sağlar. Böylece öğrencilerin işbirliği yapma, proje planlama, karar verme ve zaman yönetimi gibi çok çeşitli yeterlilik ve becerilerini açığa çıkarır (Railsback, 2002). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, bu sürece katılan öğrencilerin öğrenme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu olarak gelişme gösterir (Kanter&Konstantopoulos, 2010). Fen tabanlı projelerde öğrenciler gerçek hayat tecrübeleri ile ilgili bilimsel problemleri araştırır ve sorgular, öğrenme teknolojilerini kullanır, ürettikleri projeleri tasarlamak için sahip oldukları bilgileri kullanırlar. Projeler, bilginin yapılandırılmasını, öğrencilerin bilimsel olayları ve teorileri ezberlemek yerine bilim yapmasını destekler (Rivet & Krajcik, 2004). Yapılan alanyazın taramasındaki araştırma sonuçlarının bilimsel süreç becerileriyle de ilişkili olabileceği düşünülerek, bu araştırmada, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 5.sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada; proje tabanlı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerileri üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerilerine etkilerini incelemek amacıyla yarı deneysel desenlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu ön-test son-test deseni kullanılmıştır. Bu desende grupların belirli özellikler açısından (sınıf düzeyi, yaş) benzer özellikler göstermesine özen gösterilerek, yansız atama yoluyla sınıflardan biri deney, diğeri kontrol grubu seçilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik özellikleri belirlenmiş ve grupların özelliklerinin birbirine benzer olduğu görülmüştür. Proje tabanlı öğrenme uygulamasından önce her iki gruba bilimsel süreç becerileri ön-test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının, bu ön test uygulaması sonucu aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamalar arası farkın anlamlı olup olmadığını saptamak üzere t–testi sonuçları çıkarılmıştır. Ön test genel olarak değerlendirildiğinde, uygulama öncesi deney ve kontrol grupları arasında konuya ilişkin bilgileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu nedenle grupların genel özelliklerinin benzer olduğu söylenebilir.

Deney grubunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, kontrol grubunda ise geleneksel yaklaşım kullanılmıştır. Her iki gruba deneysel işlemler başlamadan önce ve deneysel işlemin sonunda "Bilimsel Süreç Becerileri Testi" ön-test ve son-test olarak verilmiştir. Bilimsel süreç becerileri Enger ve Yager (1998) tarafından geliştirilen, Koray, Köksal, Özdemir ve Presley (2007) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Test, güvenirlik çalışması için 127 öğrenciye uygulanmıştır. K-20 güvenirlik katsayısı .77 bulunup, güvenilir kabul edilmiştir. Verilerin analizi için SPSS 15.0 paket program kullanılarak, bağımlı gruplar t-testi ve bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu İstanbul İl'indeki tüm ortaokul 5. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemi ise uygun örnekleme yolu ile belirlenen Şişli/İstanbul'da bir devlet okulunda öğrenim gören yirmi beş ortaokul 5. sınıf öğrencisidir.

Bu araştırma, 2016/2017 eğitim öğretim yılı ilk döneminde, İstanbul ili Şişli ilçesinde bir devlet okulunda 5.sınıf öğrencileriyle fen bilimleri dersinde gerçekleştirilmiştir. Eşitlenmemiş ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır ve gruplar rastgele seçilmiştir. 31 çoktan seçmeli sorudan oluşan bilimsel süreç becerileri testi, ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile, kontrol grubunda geleneksel yaklaşımı ile ders işlenmiştir.Deney ve kontrol grupları test verileri SPSS 15.0 paket program kullanılarak, bağımlı gruplar ve bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucu proje tabanlı öğrenme yaklaşımı geleneksel yaklaşıma göre, öğrencilerin bilimsel becerilerini daha çok geliştirmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre; kontrol grubu ön-test ve son-test sonuçları bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve gruplar arası anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca deney grubu ön-test ve son-test sonuçları bağımlı gruplar t-testi ile analiz edildiğinde, gruplar arası anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve geleneksel yaklaşımın öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerinde olumlu etkisi bulunduğu söylenebilir. Ayrıca, deney ve kontrol grubunun son testleri bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri, kontrol grubu öğrencilerine göre daha çok gelişmiştir. Sonuç olarak, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile geleneksel yaklaşım karşılaştırıldığında, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, geleneksel yaklaşıma göre bilimsel süreç becerilerini daha fazla geliştirmektedir.

Anahtar Kelimeler : Proje tabanlı öğrenme, fen eğitimi, bilimsel süreç becerileri

Kaynakça

Demirci, B. (1993). Çağdaş fen bilimleri eğitimi ve eğitimcileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 155-160.

Johnson, B. A. (2016). Impact of prior exposure to laboratory apparatus on acquisition of process skills and academic performance in chemistry at secondary schools in GIWA zone Nigeria. *American Journal of Educational Research*, 4(12), 903-906.

Kanter, D. E., & Konstantopoulos, S. (2009). The impact of a project-based science curriculum on minority student achievement, attitudes,and careers: The effects of teacher content and pedagogical content knowledge and ınquiry-based practices. *Science Education, 94(5), 855-887.*

Koray, Ö. , Köksal M. S. , Özdemir, M. , Presley A. İ. (2007). The effect of creative and critical thinking based laboratory applications on academic achievement and science process skills. *Elementary Education Online*, 6(3), 377-389.

Railsback, J. (2002). *Project based instruction: Creating excitement for learning.* Northwest Regional Educational Laboratory, Portland, OR.

Rivet, A. E., & Krajcik, J. S. (2004). Achieving standards in urban systematic reform: An example of a sixth grade project-based science curriculum. *Journal of Research in cience Teaching,* 41(7), 669-670.

(17701) Stem laboratuvarı

GÜL HANIM BORAN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21. Yüzyıl becerilerinin temelini oluşturan bilimsel yaratıcılık ülkelerin gelişimlerini her zaman olumlu etkilemiştir. Özellikle fen eğitimi alanında gerçekleşen reform hareketleri yaratıcılığın önemini fazlaca vurgulamaktadır. Son zamanlarda adından çok söz ettiren fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi bilimsel yaratıcılığı içinde barındırmakla kalmayıp karılımcıların bilimsel yaratıcılıklarının gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bu sebeple bu çalışma üniversite müfredatına stem laboratuvarlarının eklenmesinin önemine vurgu yapmayı amaçlamaktadır. 21. Yüzyıl becerilerinin temelini oluşturan bilimsel yaratıcılık ülkelerin gelişimlerini her zaman olumlu etkilemiştir. Özellikle fen eğitimi alanında gerçekleşen reform hareketleri yaratıcılığın önemini fazlaca vurgulamaktadır. Son zamanlarda adından çok söz ettiren fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi bilimsel yaratıcılığı içinde barındırmakla kalmayıp karılımcıların bilimsel yaratıcılıklarının gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bu sebeple bu çalışma üniversite müfredatına stem laboratuvarlarının eklenmesinin önemine vurgu yapmayı amaçlamaktadır.21. Yüzyıl becerilerinin temelini oluşturan bilimsel yaratıcılık ülkelerin gelişimlerini her zaman olumlu etkilemiştir. Özellikle fen eğitimi alanında gerçekleşen reform hareketleri yaratıcılığın önemini fazlaca vurgulamaktadır. Son zamanlarda adından çok söz ettiren fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi bilimsel yaratıcılığı içinde barındırmakla kalmayıp karılımcıların bilimsel yaratıcılıklarının gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bu sebeple bu çalışma üniversite müfredatına stem laboratuvarlarının eklenmesinin önemine vurgu yapmayı amaçlamaktadır.21. Yüzyıl becerilerinin temelini oluşturan bilimsel yaratıcılık ülkelerin gelişimlerini her zaman olumlu etkilemiştir. Özellikle fen eğitimi alanında gerçekleşen reform hareketleri yaratıcılığın önemini fazlaca vurgulamaktadır. Son zamanlarda adından çok söz ettiren fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi bilimsel yaratıcılığı içinde barındırmakla kalmayıp karılımcıların bilimsel yaratıcılıklarının gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bu sebeple bu çalışma üniversite müfredatına stem laboratuvarlarının eklenmesinin önemine vurgu yapmayı amaçlamaktadır. 21. Yüzyıl becerilerinin temelini oluşturan bilimsel yaratıcılık ülkelerin gelişimlerini her zaman olumlu etkilemiştir. Özellikle fen eğitimi alanında gerçekleşen reform hareketleri yaratıcılığın önemini fazlaca vurgulamaktadır. Son zamanlarda adından çok söz ettiren fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi bilimsel yaratıcılığı içinde barındırmakla kalmayıp karılımcıların bilimsel yaratıcılıklarının gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bu sebeple bu çalışma üniversite müfredatına stem laboratuvarlarının eklenmesinin önemine vurgu yapmayı amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi içerisinde kullanılan stratejilerden karma yapı kullanılmıştır. Çalışma bir devlet Üniversitesinin Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim dalına kayıtlı yirmi fen bilgisi öğretmen adayı ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın veri kaynağını bilimsel yaratıcılık formu oluşturmaktadır. Haftada bir gün dört saat süren laboratuvar uygulamaları toplamda on iki hafta devam etmiştir. İlk ve son haftalarda katılımcılar bilimsel yaratıcılık formunu doldurmuşlardır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemi içerisinde kullanılan stratejilerden karma yapı kullanılmıştır. Çalışma bir devlet Üniversitesinin Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim dalına kayıtlı yirmi fen bilgisi öğretmen adayı ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın veri kaynağını bilimsel yaratıcılık formu oluşturmaktadır. Haftada bir gün dört saat süren laboratuvar uygulamaları toplamda on iki hafta devam etmiştir. İlk ve son haftalarda katılımcılar bilimsel yaratıcılık formunu doldurmuşlardır. Ayrıca katılımcıların demografik özellikleri de bu çalışma kapsamında araştırılacak olup bilimsel yaratıcılıkları ile demografik özellikleri aeasında bir ilişki olup olmadığı araştırılacaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi içerisinde kullanılan stratejilerden karma yapı kullanılmıştır. Çalışma bir devlet Üniversitesinin Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim dalına kayıtlı yirmi fen bilgisi öğretmen adayı ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın veri kaynağını bilimsel yaratıcılık formu oluşturmaktadır. Haftada bir gün dört saat süren laboratuvar uygulamaları toplamda on iki hafta devam etmiştir. İlk ve son haftalarda katılımcılar bilimsel yaratıcılık formunu doldurmuşlardır. Ayrıca katılımcıların demografik özellikleri de bu çalışma kapsamında araştırılacak olup bilimsel yaratıcılıkları ile demografik özellikleri aeasında bir ilişki olup olmadığı araştırılacaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi içerisinde kullanılan stratejilerden karma yapı kullanılmıştır. Çalışma bir devlet Üniversitesinin Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim dalına kayıtlı yirmi fen bilgisi öğretmen adayı ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın veri kaynağını bilimsel yaratıcılık formu oluşturmaktadır. Haftada bir gün dört saat süren laboratuvar uygulamaları toplamda on iki hafta devam etmiştir. İlk ve son haftalarda katılımcılar bilimsel yaratıcılık formunu doldurmuşlardır. Ayrıca katılımcıların demografik özellikleri de bu çalışma kapsamında araştırılacak olup bilimsel yaratıcılıkları ile demografik özellikleri aeasında bir ilişki olup olmadığı araştırılacaktır.

21. Yüzyıl becerilerinin temelini oluşturan bilimsel yaratıcılık ülkelerin gelişimlerini her zaman olumlu etkilemiştir. Özellikle fen eğitimi alanında gerçekleşen reform hareketleri yaratıcılığın önemini fazlaca vurgulamaktadır. Son zamanlarda adından çok söz ettiren fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi bilimsel yaratıcılığı içinde barındırmakla kalmayıp karılımcıların bilimsel yaratıcılıklarının gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bu sebeple bu çalışma üniversite müfredatına stem laboratuvarlarının eklenmesinin önemine vurgu yapmayı amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi içerisinde kullanılan stratejilerden karma yapı kullanılmıştır. Çalışma bir devlet Üniversitesinin Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim dalına kayıtlı yirmi fen bilgisi öğretmen adayı ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın veri kaynağını bilimsel yaratıcılık formu oluşturmaktadır. Haftada bir gün dört saat süren laboratuvar uygulamaları toplamda on iki hafta devam etmiştir. İlk ve son haftalarda katılımcılar bilimsel yaratıcılık formunu doldurmuşlardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Stem laboratuvarı dersinin katılımcıların bilimsel yaratıcılıklarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca katılımcıların demografik özellikleri ile bilimsel yaratılıcılıkları arasındaki ilişkiye de bakılacaktır. Kız ve erkek öğrencilerin stem etkinliklerine olan ilgileri ve bilimsel yaratıcılıkları arasında bir fark olup olmadığı da araştırılacaktır. Stem laboratuvarı dersinin katılımcıların bilimsel yaratıcılıklarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca katılımcıların demografik özellikleri ile bilimsel yaratılıcılıkları arasındaki ilişkiye de bakılacaktır. Kız ve erkek öğrencilerin stem etkinliklerine olan ilgileri ve bilimsel yaratıcılıkları arasında bir fark olup olmadığı da araştırılacaktır. Stem laboratuvarı dersinin katılımcıların bilimsel yaratıcılıklarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca katılımcıların demografik özellikleri ile bilimsel yaratılıcılıkları arasındaki ilişkiye de bakılacaktır. Kız ve erkek öğrencilerin stem etkinliklerine olan ilgileri ve bilimsel yaratıcılıkları arasında bir fark olup olmadığı da araştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Bilimsel yaratıcılık

Kaynakça

Creswell, J. W. (2014). Nitel, nicel araştırma deseni ve karma yöntem yaklaşımları (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap. National Research Council. (2012). A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. Washington, DC: The National Academies Press. Retrieved from https://www.nap.edu/catalog/13165/aframework-for-k-12-science-educationpractices-crosscutting-concepts Aslan-Tutak, F., Akaygun, S., & Tezsezen, S. (2017). teknoloji, eğitimi matematik FeTeMM İşbirlikli FeTeMM (fen, mühendislik, uygulaması: öğretmen matematik) Kimya ve adaylarının farkındalıklarının incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(4), 794816. doi: 10.16986/HUJE.2017027115 Capraro, R. M., Capraro, M. M., & Morgan, J. R. (Eds.). (2013). STEM project-based learning: An technology, mathematics integrated engineering, (STEM) science, and approach. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

(17706) 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerileri Ve Mühendislik Ve Tasarım Becerilerini Karşılamaları Bakımından Analizi

SEMRA DEMİRÇALI

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Fen Bilimleri dersi bilimsel düşünceyi yorumlama ve sentezleme yoluyla öğrencinin yaratıcılığını ilerletmede rol oynayan önemli derslerden birisidir. Fen eğitiminde başarı; öğretmen, öğrenci ve eğitim teknolojilerinin bir arada ve uyumlu koordinasyonun yanında ders kitaplarının içeriğine, eğitimsel tasarımına ve fiziksel özelliklerine de bağlıdır (Bakar, Keleş ve Koçakoğlu 2009). Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel araçlardır (Ünsal ve Güneş, 2002). Ders kitapları öğretmen ve öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden araçlardır. Bunun için ders kitaplarında, öğrencilere bilimsel fikirleri açıklamaya ve doğrulamaya yardım edecek içerik ve aktivitelerin bir bütünlük içinde sunulması önemlidir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) son 15 yılda 2005, 2013 ve 2017 olmak üzere fen alanında üç kez öğretim programı değişikliğine gitmeyi gerek görmüştür. Taslak halde yayımlanan 2017 fen öğretim programı, 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren 1, 5 ve 9. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. 2018 ocak ayında güncellenen bu program 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren tüm sınıflarda uygulanacaktır.

Programa uyum sağlaması gereken bir unsur olan ders kitapları, farklı (Milli Eğitim ve Özel) yayınevleri tarafından basılmaktadır. Bu doğrultuda ders kitaplarının incelenmesine yönelik yapılan araştırmaların bir kısmı öğretmen görüşlerine odaklanmıştır. Örneğin Bakar vd. (2009) fen ve teknoloji dersi kitap setlerini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiş ve etkinlikler için gerekli olan süre yetersizliğini ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen görüşlerinin dışında ders kitaplarını yapılandırmacılık, kavram yanılgıları, bilimsel araştırma becerileri ve eleştirel düşünme standartları açısından da inceleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin Ünsal ve Güneş (2002) tarafından, dördüncü sınıf fen bilgisi ders kitabındaki fizik konularının incelendiği çalışmada ders kitabında öğrencilerde kavram yanılgılarını pekiştiren veya kavram yanılgılarına kaynaklık eden unsurlar olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız-Feyzioğlu ve Tatar (2012) altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarındaki etkinlikleri bilimsel süreç becerileri açısından değerlendirmiş, bazı kitaplarda öğrenme alanları için önerilen bilimsel süreç becerilerinin eksik olduğunu belirlemiştir. Öte yandan etkinliklerde problem durumu ve deney tasarlama bölümleri yapısal olarak kapalı uçlu olduğundan kılavuzlu araştırma yaklaşımı izlendiği sonucuna ulaşmıştır.

Özdemir ve Yanık (2017), özel bir yayınevine ait ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki veri etkinliklerinin ele alınışını incelemişlerdir. Bu ders kitabında verilerin toplanması, temsili ve verilerden yola çıkarak tahminde bulunma hususlarında öğrencilere yeterli fırsat tanınmadığı belirtilmektedir. Ayrıca, verilerin öğretimde kullanılma şekli açısından, kitaptaki etkinliklerin öğrencileri bilişsel olarak yeterince aktif hale getirmediği ve onlara öğrenmelerinde yüksek derecede sorumluluk vermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Özet olarak fen bilimleri ders kitapları farklı yöntemlerle incelenmiş, yeterlilikleri hususunda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırmalar ders kitaplarını içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, kavram yanılgıları, yapılandırmacı yaklaşıma uygunluk, bilimsel süreç becerileri, resimler, dil ve organizasyon gibi birçok farklı açıdan ele alarak bir takım öneriler ortaya koymuşlardır.

Ders kitapları hakkında yapılan bu değerlendirmelerin yanı sıra, programın öğrenciler için esas aldığı beceriler açısından da kitapların değerlendirilmesi gereklidir. 2017 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda "beceri" öğrenme alanı kapsamında; Bilimsel Süreç Becerileri, Yaşam Becerileri, Mühendislik ve Tasarım Becerileri alt alanlarına yer verilmiştir.

Bu çalışmada5. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki etkinliklerin yapı ve içeriği incelenerek, programın öngördüğü becerileri (Bilimsel Süreç Becerileri, ve Mühendislik ve Tasarım Becerilerini) ne ölçüde karşıladığı araştırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi tekniği, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve

Şimşek, 2008). Araştırmada Mili Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 5. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabı incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinde veri toplanması, analizlerin yapılması ve sonuçlara ulaşma aşamalarına birden fazla araştırmacının dahil edilmesi hem araştırmacılar arasında oluşacak uzlaşma noktalarını hem de araştırma güvenirliğini artırması bakımından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda 2 araştırmacı incelemeye katılmıştır. Araştırma verilerinin hangi kategoriler arasında sınıflandırılacağını belirlemek için öncelikle araştırmacılar tarafından ilgili fen eğitimi literatürü taraması yapılmıştır. Daha sonra ders kitaplarında ki etkinlikler, araştırmacıların ortak belirlediği kategorilere dayalı olarak sınıflandırılmıştır.

Bu araştırmada 2017-2018 öğretim yılında okutulan beşinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki etkinliklerin yapı ve içeriği incelenerek, programın öngördüğü becerileri (BSB, ve Mühendislik ve Tasarım Becerileri) ne ölçüde karşıladığı araştırılmıştır.

Kitap 8 üniteden oluşmaktadır. Bu üniteler sırasıyla 1. Güneş, Dünya ve Ay, 2. Canlılar Dünyası, 3. Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme, 4. Madde ve Değişim, 5. Işığın Yayılması, 6. İnsan ve Çevre, 7. Elektrik, 8. Uygulamalı Bilim'dir. Bu araştırma kapsamında ders kitabı bir bütün olarak ele alınmış yani her bir ünitedeki tüm soru ve etkinlikler değerlendirmeye alınmıştır.

Kitapta "Birlikte Yapalım" ve "Göster Kendini" başlıkları altında, verilen 70 etkinlik incelenmiştir.

Bu araştırmada, MEB tarafından hazırlanan, 2017-2018 öğretim yılında okutulan 5. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki etkinliklerin yapı ve içeriği incelenerek, programın öngördüğü becerileri (Bilimsel Süreç Becerileri, ve Mühendislik ve Tasarım Becerilerini) ne ölçüde karşıladığı araştırılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde veri toplanması, analizlerin yapılması ve sonuçlara ulaşma aşamalarına birden fazla araştırmacının dahil edilmesi hem araştırmacılar arasında oluşacak uzlaşma noktalarını hem de araştırma güvenirliğini artırması bakımından önemli olduğundan 2 araştırmacı incelemeye katılmıştır. Araştırma verilerinin hangi kategoriler arasında sınıflandırılacağını belirlemek için öncelikle araştırmacılar tarafından ilgili fen eğitimi literatürü taraması yapılmıştır. Daha sonra ders kitaplarındaki etkinlikler, araştırmacıların ortak belirlediği kategorilere dayalı olarak sınıflandırılmıştır. Bu ders kitabındaki etkinlikler oluşturulan kategorilere göre analiz edilecektir. Sonuç olarak, kitapta yer alan etkinlikler, üniteler bazında kategorize edilerek, elde edilen bulgular frekans- yüzde tablolarıyla ortaya konulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu bölümde, doküman incelemesi sonucunda elde edilen bulgular frekans- yüzde tablolarıyla ünite bazında sunulacak, ortalama değerler dikkate alınarak kitabın genel bir değerlendirmesi yapılacaktır. Öğretim programında vurgulanan, Bilimsel Süreç Becerileri, ve Mühendislik ve Tasarım Becerilerinin bu etkinliklerle ne ölçüde karşılandığı belirlenecektir. Bu amaçla, 2017-2018 öğretim yılında ortaokul 5.sınıflarda okutulan beşinci sınıf fen bilimleri ders kitabı, kitapta yer alan etkinlikler açısından incelenecektir.

Bu araştırma, etkinliklerin incelenmesi açısından önemlidir. Bu nedenle, ileride yapılacak araştırmalarda etkinliklerin farklı değerlendirme ölçütleri kullanılarak incelenmesi önerilmektedir. Bu yönde yapılan araştırmalar, MEB'in Fen Bilimleri dersi programlarında benimsediği yapılandırmacı anlayışa daha uygun kitapların yazılmasına katkı sağlayacaktır .

Sonuçların ders kitaplarındaki etkinliklerin önemine dikkat çekilmesine ve ders kitabı yazarlarına bilimsel katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : 5. Sınıf Fen bilimleri ders kitabı, ders kitabı analizi, Bilimsel Süreç Becerileri, Mühendislik ve Tasarım Becerileri

Kaynakça

Bakar, E., Keleş, Ö., & Koçakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6. sınıf fen ve teknoloji dersi kitap setleriyle ilgili görüşlerin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 41-50.

İnaltekin, T. Özyurt, B.B.; Akçay, H. (2012). İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitabı Etkinliklerinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 2, 63-73*

MEB (2017). *Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı.* Ankara: Özgün Matbaacılık.

MEB, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar), Ankara, 2017.

MEB, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar), Ankara, 2018.

Özcan, H. ve Düzgünoğlu, H. (2017). Fen Bilimleri Dersi 2017 Taslak Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri**.** International Journal of Active Learning (IJAL) , 2(2),2017, 28-47. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijal/

Özdemir, G. ve Yanık, H.B. (2017). Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Veriler Açısından İncelenmesi**.** Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 18, Sayfa 203-221.

Ünsal, Y., & Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak M.E.B ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(3), 107-120.

Ünsal, Y., Ergin, İ., ve Kızılcık, H. Ş. (2009). Ortaöğretim fizik ders kitaplarının bilimsel model ve modellemeler bakımından analizi: Türkiye'de okutulan fizik ders kitapları örneği. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (The 1st International Congress of Educational Research) sunulan poster. 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale. http://www.hskizilcik.com/kisisel/eserler/eab1.pdf

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal *Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız-Feyzioğlu, E., & Tatar, N. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerilerine ve yapısal özelliklerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*, 108-125.

(17711) Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Tartışma Becerilerine Yönelik Tutumları

ŞEYDA GÜL
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ESRA ÖZAY KÖSE
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

TUBA DEMİRCİ
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde öğrencinin kendi öğreniminin sorumluluğunu almasında farklı teknik ve stratejilerin kullanılması önemlidir. Aktif öğrenme eğitim-öğretim etkinliklerine öğrencinin bizzat katılı anlamına gelmektedir. Aktif öğrenmeyi sağlayabileceğimiz önemli yöntem veya tekniklerden biriside tartışma yöntemidir. Ülkemizde sınıflar genellikle kalabalıktır. Bundan dolayı kalabalık sınıflarda pratik çalışmalar yapmak zordur. Bu nedenle, okullarda öğretmenler zamanlarının çoğunu öğrecilerle konuşarak harcarlar. Bunun yanında, öğrenme teorileri bölümünde görüldüğü gibi, öğrenme sürecinde öğrencilerin katılımları olduğu zaman öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olduğu vurgulanmaktadır. Bundan dolayı öğretmen adayları fen bilimlerini öğretme sürecinde tartışma yönteminin nasıl kullanılacağı hususunda hem teorik bilgiye ve hem de pratikteki uygulamalarını kavramaları gerekmektedir. Bu yaklaşımda öğretmen adaylarının konuşması, tartışması, fikir değişiminde bulunması ve sözlü sunuşlar yapması önemli bir öğrenme etkinliği türüdür. Çünkü geleneksel yöntemlerde öğretmen otoritesi hakimdir ve genellikle düz anlatım yöntemi sık kullanılır, oysa artık günümüzde farklı özelliklere sahip öğrencilere hitap edebilecek yöntem ve teknik çeşitliliği oluşturmak gerekir. Bu sayede öğrencinin kendi kendine öğrenmesi de teşvik edilecektir. Farklı yöntemlerden biri de tartışma yöntemidir. Tartışma sınıfta öğrencinin derse katılımının artmasını sağlar, öğrenci düşüncesini daha rahat dile getirir ve öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolü artar. Elbette tartışma tek başına bir konunun anlaşılmasında yeterli değildir, ancak bu yolda önemli bir adımdır (Murhpy, Soter, Wilkinson, Hennessey & Alexander, 2009). Tartışma, öğrencinin motivasyonunu arttırır ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirir. Ayrıca öğretmen öğrencinin ne öğrendiğini daha derinden anlama fırsatı bulur (Cashin, & Mc Knight,1986). Bütün bu olumlu etkileri göz önüne alındığında bir öğretmenin de tartışma becerisine sahip olması gerektiği açıktır. Ancak öğretmenler tartışmaya dair bazı önyargılara sahip oldukları için sınıf ortamında tartışmaktan kaçınmaktadır. Bu durum öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmemesine neden olmaktadır. Oysa tartışabilmek, sorgulayabilmek, kendi fikrini dile getirebilmek ve bu fikri savunabilmek öğrencinin eğitim hayatında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin tartışmaya dair tutumlarının tespit edilmesi gerekir. Öğretmenlerin tartışma becerilerindeki eksiklik giderilirse onlar da öğrencilerine tartışabilecekleri ortamlar sunar. Bu sayede öğrencilerin bakış açıları değişebilir. Özellikle öğretmen adayları mesleğine başladığı zaman iyi bir tartışma ortamı düzenlemeye ve onu yönetmeye yönelik becerilere sahip olmalıdır. Bu bağlamda mesleğe henüz başlamamış öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik bakış açılarının incelenmesi oldukça önemlidir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmeni adaylarının tartışma becerilerine yönelik tutumlarını incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nicel yaklaşımın deneysel olmayan araştırma desenlerinden biri olan tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Bu tür raştırmalarda örneklem oldukça geniş tutulur. Geniş örnekleme ulaşmanın en kolay yolu anketlerdir.Bu nedenle alan tarama çalışmalarında anketler kullanılır. Anketler yoluyla daha çok güncel veriler toplanır. Güncel verilerin istatiksel çözümleri ile genellemelere ulaşılmaya çalışılır. Üzerinde çalışılan durumun genel bir resmi çıkarıldıktan sonra,bu resimden çok özel bir kesit alınarak özel durum çalışmaları başlatılır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir. Tarama modellerinde amaçların ifade edilişi genellikle, soru cümleleri ile olur. Bunlar: Ne idi? , Nedir? , Ne ile ilgilidir? , Nelerden oluşmaktadır? gibi sorulardır. Tarama araştırmacısı, nesnenin ya da bireyin doğrudan kendisini inceleyebileceği gibi, önceden tutulmuş çeşitli kayıtlara (yazılı belge ve istatistikler, resimler, ses ve görüntü kayıtları vb.) ve alandaki kaynak kişilere başvurarak, elde edeceği dağınık verileri, kendi gözlemleri ile bir sistem içinde bütünleştirerek yorumlamak durumundadır (Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. 2009).

Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının tartışma becerilerine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama (survey) yöntemi ile yürütülen çalışmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 130 (96 bayan, 34 erkek) fen bilgisi öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Ocak ve Karakuş (2015) tarafından geliştirilen 'Öğretmen Adaylarının Tartışma Becerilerine İlişkin Tutum Ölçeği' nden yararlanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmış olup toplam 29 maddeden oluşan 3 alt boyut içermektedir. Ölçeğin Crombach Alpha iç tutarlık katsayısı Ocak ve Karakuş (2015) tarafından 0.867 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilerek betimsel istatistiklerle sunulmuştur. Analizler sonucu elde

edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının tartışma becerilerine yönelik tutumlarının genel olarak orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bulgular alt boyutlar açısından ayrı ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise "farkındalık" boyutuna yüksek, "etki" boyutunda orta düzeyde katılırken "çekingenlik" boyutuna katılımlarının ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçeğin genelinden elde edilen sonuca göre fen bilgisi öğretmeni adaylarının 'Öğretmen Adaylarının Tartışma Becerilerine İlişkin Tutum Ölçeği'nden elde edilen puanlarının 3,06 ortalama ile orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgu olumlu ancak yeterli değildir. Tartışma özellikle öğrencinin derse katılımını ve aktif olmasını sağladığı için faydalıdır. Bulgular alt boyutlar açısından ayrı ayrı ayrı değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının "farkındalık" boyutunda yüksek, ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bu boyut için puan ortalamalarının yüksek olması çalışma açısından sevindiricidir. Çalışmada elde edilen bir diğer bulguda öğretmen adaylarının "etki" boyutunda orta düzeyde tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu olumlu ancak istenen düzeyde değildir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bu tip nedenlerle etki boyutunda yüksek tutuma sahip olmadıkları düşünülebilir. Çalışmada son olarak öğretmen adaylarının "çekingenlik" boyutundaki tutumlarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçekteki söz konusu ifadelere bakıldığında puanların düşük olması çalışma açısından olumlu bir bulgu olarak nitelendirilebilir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayı, tartışma becerisi, tutum

Kaynakça

Cashin, W. E., & McKnight, P. C. (1986). Improving discussions. Kansas State University.

Kutu, H. & Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi "Hayatımızda Kimya" ünitesinin öğretimi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(1).

Murphy, K. P.,Soter, A.O.,Wilkinson, I. A. G.,Hennessey, M. N.& Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A Meta-Analysis. Journal of Educational Psychology, 101(3), 740–764.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları

Ocak, G. & Karakuş, G. (2015). Öğretmen adaylarının tartışma becerilerine ilişkin tutum ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 8(1), 50-69.

(17729) Kelime İlişkilendirme Testi ile Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Ekolojik Ayak İzi İle ilgili Bilişsel Yapılarının İncelenmesi / An Investıgatıon Pre-Servıce Scıence Teachers' Cognıtıve Structure On The Concept Of 'Ecologıcal Footprınt' Through The Word Assocıatıon Test (Wat)

BÜŞRA AYAZGÖK
FIRAT ÜNİVERSİTESİ

ŞEYMA AKSAKAL
FIRAT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Kelime ilişkilendirmede bireylerin kavramlar arasında kurdukları bağları ortaya çıkarmak için geliştirilmiş bir teknik olarak kabul edilir. (Atasoy, 2004). Kelime ilişkilendirme testi; öğrencilere verilen uyarma işlevi gören kelimeye öğrencilerin bu kavramla ilgili verdikleri yanıtlara dayanır. Bireyin herhangi bir uyaranı kavraması uzun süreli hafızasından geri çağırarak cevapladığı sözcükleri, sözcüklerin sırasını, bilişsel yapıda olan bu sözcüklerin arasında kurdukları bağları ve mana olarak birbirlerine olan yakınlıklarını gösterdikleri varsayılmaktadır (Bahar ve ark. 1999). Bireyin kavramlara verdiği cevaplar ne denli fazla ve bireylerin bu kavramlara verdiği cevaplar ne denli birbiriyle ilişkili içeriyorsa bilişsel anlamasının da o denli iyi düzeyde olduğu görülmektedir (Ayas,2005). Bundan dolayı kelime ilişkilendirmenin analizi sırasında; verilen cevapların sayısı oranında bu cevapların kavramlarla ne kadar bağlantılı olduğu da dikkate alınacak noktalar arasındadır (Shavelson,1974). Bu yöntem uyaran görevi yapan sözcüğe karşı verilen yanıtın kelimelerine bağlı olarak bireylerin bilişsel şemalarındaki; kavramların arasındaki bağları araştırmak ve haritalandırma yapmak için en çok kullanılan ve eskiye dayanan araçlardan biridir (Bahar ve diğ. 1999; Kostova ve Radoynovska 2008; Preece 1976, 1977; White ve Gunstone 1992).

Ekolojik ayak izi ise; bir kaynak çıkarmak, enerji sağlamak, besin sağlamak, atıkları ortadan kaldırmak, fotosentez aracılığıyla, fosillerin sebep olduğu karbondioksit miktarını tekrardan geri emmek amacıyla ihtiyaç olan yeryüzü yüzölçümünü ortaya koymaktır. (Wilson & Anielski, 2005). Başka bir ifadeyle ekolojik ayak izi; belli bir hayat standardı ve tüketme geleneğine sahip olan bireyin yada ekolojik varlıkların ihtiyaç duyduğu kaynakların çıkarıldığı ve meydana gelen atıkların da faydalı bir hale dönüştürüldüğü, sınırları belli olan ekolojik açıdan üretici bir saha(ormanlık alan, otlak alan, sulanma yüzdesi fazla olan, denizler vs) ve karbondioksidin absorbe edildiği saha olarak da tanımlanabilir (Marin, 2004). Sürdürülebilir hayatın göstergelerinden olan ekolojik ayak izi kavramı yeryüzünde bırakılan zararlı etkileri sayısal anlamda açıkladığı için çevreye karşı davranışlarımızı faydalı anlamda değiştirebilmemizde, var olan bilgilerimizden daha etkin bir araçtır. Bunu eğitim alanında daha işe yarar bir şekilde kullanmak için önce eğitimin en önemli ayaklarından biri olan öğretmen adaylarının bu kavram hakkında bilgiye sahip olmaları ve ekolojik ayak izlerini kendilerinin çözmesi gerekmektedir (Keleş ve diğ.,2008). Bu bağlamda bu araştırmayla birlikte öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi ile ilgili bilişsel yapıları ortaya çıkarabilmek amaçlanmıştır.Öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının ortaya çıkarılması ve kavram yanılgılarının tespit edilmesiyle konu ile ilgili yanlış veya eksik bilgilerinin belirlenmesi,öğretim tekniklerinin de gözden geçirilmesi ve hatta bu eksiklikleri ya da yanlışları giderir nitelikte giderilebilmesini sağlamak amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada katılımcı bireylere 'ekolojik ayak izi' kavramıyla ilgili bilişsel yapılarını oluşturabilmek, kavram yanılgılarının olup olmadığını ortaya çıkarmak, var ise neler olduğunu tespit edebilmek amacıyla 'Kelime İlişkilendirme Testi' uygulanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, bireylerin deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, deneyimlerine nasıl bir anlam yüklediklerini anlamaya çalışan, bir olguyu katılımcıların bakış açılarından görebilmeyi ve onların bakış açısına ait süreçleri ortaya koymayı, derinlemesine veri toplamayı amaçlayan araştırma yöntemidir (Creswell, 1994; Patton, 1990; Merriam, 2013). Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniğiyle veriler analiz edilmiştir. Veri analizine başlamak için öncelikle katılımcıların cevap kâğıtları 1'den 79'a kadar numaralandırılmıştır.

Araştırmanın örneklemi amaçlı örneklem türü olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma yönteminde araştırmacılar genellikle daha derinlemesine bilgi edinmek istediklerinde araştırmanın kapsamına uygun örneklem seçmeleri gerekir.

Kelime ilişkilendirme testini oluşturmak amacı ile ekolojik ayak izi kavramı bir sayfada yer alacak şekilde alt alta beş defa yazılmıştır. Alt alta beş defa yazılan anahtar kavramın altına ikinci aşama olarak anahtar kavram ile ilgili cümle kurmaları katılımcılardan istenmiştir. Anahtar kavramın alt alta beş defa yazılmasının sebebi, zincirleme cevap riskini önlemeye yöneliktir. Çünkü katılımcı her kavram yazımında anahtar kavrama tekrar dönmezse anahtar kavram yerine cevap olarak yazdığı kavramın aklına getirdiği kelimeleri yazacaktır, bu durumun da testin amacını zedeleyeceği düşünülmektedir. Katılımcılar ilk aşamada bağımsız kelime ilişkilendirme testinde, 20 saniye içerisinde (Gussarsky ve Gorodetsky, 1990), anahtar kavramın akıllarına getirdiği kavramları yazmak durumundadırlar.

Katılımcılar ikinci aşamada verilen 20 sn'lik süre zarfında anahtar kavramla ilgili cümle yazmaları istenmiş ve verilerin analizi aşamasında yazılan bu cümleler tek tek incelenmiştir. Çünkü anahtar kavramla ilişkilendirilen cümle şeklindeki cevap sadece hatırlama düzeyinde, anahtar kavramla anlamlı ilişkisi olmayan çağrışım ürünü de olabilmektedir.

Araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının ortaya çıkarılması ve kavram yanılgılarının tespit edilebilmesidir.Kelime ilişkilendirme testi (KİT), 79 2.sınıf fen bilimleri öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Uygulamaya katılan öğretmen adaylarına KİT hakkında bilgi verilmiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilişsel yapılarını haritalandırmak amacıyla, anahtar kelimenin yüzdesi ve frekansları hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler göstermiştir ki, fen bilimleri öğretmen adayları ekolojik ayak izi ile ilgili çeşitli düşünceler öne sürmüşlerdir.

This study was carried out to reveal the cognitive structure and misconceptions of science teacher candidates. In this research Word Association Test (WAT) was applied to 79 2nd year pre-service teachers. The participants of these test were interviewed face to face and were informed about WAT. In order to map the cognitive structures,frequency and percentage of keywords are calculated. The result showed that the pre-service teachers created many ideas reletad to keywords.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının 'ekolojik ayak izi' kavramı ile ilgili bilişsel yapılarını ve kavram yanılgılarını ortaya koyabilmektir. Katılımcılara uygulanan Kelime İlişkilendirme Testi sonucu elde edilen veriler analiz edilerek, anahtar kelimeye verilen toplam cevap sayısı belirlenmiştir. Katılımcıların vermiş olduğu cevap sayısının sıklığına göre gerekli hesaplamalar yapılmıştır. Hesaplamalar sonucu elde edilen verilerle frekans tablosu oluşturulmuştur. Katılımcıların anahtar kelimeye vermiş oldukları cevaplar Kesme Noktası (KN) tekniğiyle analiz edilmiştir. Her bir kesme noktası aralığı için kavram haritası oluşturulmuştur.

Katılımcılar anahtar kavram için 104 farklı kelime ve 395 toplam cevap kelime kullanmışlardır. Cevap kelimelerden frekansı yüksek olan kavramlar sırasıyla; ' canlı ve cansız varlıklar, çevre, doğa' olarak tespit edilmiştir.

Katılımcıların Kelime İlişkilendirme Testinin ikinci aşamasında ekolojik ayak izi kavramıyla ilgili kurdukları cümleler analiz edilecek ve katılımcıların kavram yanılgısına sahip olup olmadıkları irdelenecektir.

Anahtar Kelimeler : Kelime İlişkilendirme Testi, Bilişsel Yapı, Ekolojik Ayak İzi, Fen Bilimlerii Öğretmen Adayı, Çevre Eğitimi / Word Association Test, Cognitive Structure, Pre-Service Science Teachers, Ecological FoodPrints, Environment Education.

Kaynakça

Atasoy, B. (2004). Fen Öğrenimi ve Öğretimi, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Ayas, A. (2005). Kavram öğrenimi. Çepni, S. (Ed). Fen ve Teknoloji Öğretimi (65-90). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Bahar, M., Johnstone A. H. & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetic through word association tests. Journal of Biological Education, 33(3), 134-141.

Creswell, J.W. (1994). Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publication International Educational and Professional Publisher.

Gussarsky, E. Ve Gorodetsky, M. (1990). On the Concept "Chemical Equilibrium: The Associative Framework. *Journal of Research in Science Teaching,* 27 (3), 197–204.

Keleş,Ö.,Uzun,N.,Özsoy,S (2008) Öğretmen Adaylarının Ekolojik Ayak İzlerinin Hesaplanması ve Değerlendirilmesi, Ege Eğitim Dergisi,2008 (9) 2:,1–14

Kostova, z. & Radoynovska, B. (2008). Word association test for studying conceptual structures of teachers and students. Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP), 2(2), 209-231.

Marin, C. M. (2004). Sistem Yaklaşımıyla Ekosistemde Enerji ve Maddenin Dönüşümü ve Ekolojik Sorunlar. Çevre Sorunlarına Çağdaş Yaklaşımlar -Ekolojik, Ekonomik, Politik ve Yönetsel Perspektifler-. Marin, C. M. Ve Yıldırım, U. (Ed). İstanbul: Beta Basım A.Ş

Merriam S. B. (2009). Qualitative Research A Guide to Design and Implementation San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Preece, P. F. W. (1976). Mapping cognitive structure: A comparison of methods. Journal of Educational Psychology, 68(1), 1-8.

Preece, P. F. W. (1977). Development trend in the continued word associations of physics students. Journal of Research in Science Teaching, 14 (3), 235-239.

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(3), 231-249.

White, R. ve Gunstone, R. (1992). Probing Understanding. New York: Falmer Press.

Wilson, J. & Anielski, M. (2005). Ecological Footprints of Canadian Municipalities and Regions. Ecological Footprinting. [Electronic Version]. Edmonton: Anielski Management Inc

(17739) Sürdürülebilir Kalkınma Kavramının 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Değerlendirilmesi

FATİH ŞEKER

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Sürdürülebilirlik kavramı günümüzde medya, siyaset, ekonomi ve akademik alanlarda popüler konular arasındadır. Öyle ki önemini korumakla birlikte bütün ortamlarda insanların ağzında pelesenk olmuştur. Sürdürülebilirlik ve onun akabinde hemen anılan sürdürülebilir kalkınma için çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Sürdürülebilirlik, en kısa karşılığıyla devamlılık anlamına gelmektedir. Daha iyi bir tanım yapılırsa herhangi bir duruma zarar vermeden süregelen işlemler olarak tanımlanabilir (Leiserowitz, Kates, & Parris, 2006). Belki de bir şeyin az da olsa devamlı olanı daha makbuldür. Diğer şekilde bir dengesizlik olacağı için verimli kullanmak müşkülleşmektedir. Burada yinelenmek esas olduğu için bu şekilde kabul edilebilir. "Sürdürülebilirlik" sürekli yeni kavramlarla ilişkilendirilmekte ve yeni çalışma alanları ortaya çıkmaktadır. Bunların başında turizm, enerji ve eğitim gelmektedir. Sürdürülebilirlik kavramı ve sürdürülebilir kalkınma çeşitli kavramlarla kombinasyonel olarak ilişkilendirilmekte ve "sürdürülebilir" kavramını taşıyan konu alanları toplumun her kesiminde siyasetten akademiye ve medyadan ekonomiye kadar birçok alanda popüler hale gelmektedir.

Dünyada ve ülkemizde eğitim sistemleri zaman içerisinde değişmektedir. Günden güne farklı yaklaşımlar ortaya çıkmakta ve eğitim sistemlerini yönlendirmektedir. Dönüşümsel eğitim 20. yüzyılda ortaya çıkan ve bireyi eleştirel düşünme, deneyimler ve kültürün etkisi ile yaşadığı toplumda üst bilişsel özellikler kazanmasını amaçlayan bir yaklaşımdır. Sürdürülebilir bir gelecek için eğitim en önemli unsurlar arasındadır. Eğitimin bütün alanları ve kademelerinde şuanki nesil ile gelecek neslin sorumlu birer vatandaş olarak yetişmesi sürdürülebilir kalkınma için eğitim ile mümkün olacaktır (Eilks, 2015). Yaşadığımız yüzyıl beraberinde getirdiği, bireylerin geleceğe hazırlayan becerileri içermektedir. Bu becerilerin bireylere kazandırılmasında sürdürülebilir kalkınma için fen eğitimi önemli bir yere sahiptir (Raikes, 2017). Çünkü fen eğitimi, sürdürülebilir kalkınma ile onun prensip, değer ve uygulamalarına dair bilimsel anlayışın bireylere kazandırılmasını desteklemektedir (Birdsall, 2013). Sürdürülebilir kalkınma ile fen eğitiminin birbirini tamamlayıcı unsur olması nedeniyle fen eğitimi programlarında sürdürülebilir kalkınmanın daha ön plana çıkması kaçınılmazdır (Birdsall, 2013; Dyment vd, 2014). Bu yüzden ülkeler eğitim programlarında reform yaparak sürdürülebilir kalkınmayı öğretim programlarına dahil etmiş ve uygulamaya koymuştur. Programların revize edilerek geliştirilmesindeki amaç; ortaya çıkan yeni bir ihtiyacın giderilmesine yönelik, devam eden uygulamaların yetersiz görülmesi ve yeni bir alternatif yol sunulmasıdır (Erişen, 1998). Eğitimde öğretim programı, program geliştirme süreci sayesinde çağın gereksinimlerine uygun olarak geliştirilir. Programlar, bilimsel, teknolojik ve ekonomik ilerlemelerin dikkate alındığı kadar toplumun ihtiyaçları, ahlaki ve politik değerleri de dikkate alınarak geliştirilmelidir (Kelly, 2009; İşeri, 2014).

Türkiye'de de 2018 Fen Öğretim programının sürdürülebilir kalkınma açısından değerlendirilmesi; eksik yönlerinin belirlenerek çözüm önerilerinin sunulması eğitimin niteliğini arttıracaktır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın amacı 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını sürdürülebilir kalkınma açısından değerlendirmektir. Araştırmanın amacına uygun olarak genel tarama modeli araştırmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle tanımlamayı, bir grubun belirli özelliklerini belirleyerek verilerin toplanmasını amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modeli ise çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da bir örneklemi üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009). Araştırmanın veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı oluşturmaktadır. Verilerin analizi doküman incelemesi ile yapılmıştır. Doküman analizi mevcut durumdaki belge ve kaynakları toplayıp belirli bir sisteme göre inceleme işlemidir (Çepni, 2012). Doküman incelemesinde araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla dokümanlara ulaşma, dokümanın orijinal olup olmadığını kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanmadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu doğrultuda araştırmada önce incelenecek doküman belirlenmiş ve ilkokul 3. ve 4. sınıflar ile ortaokul 5., 6., 7., ve 8. sınıflar için 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın resmi internet sitesinden elde edilmiştir. Daha sonra öğretim programı sürdürülebilir kalkınma kavramı ölçütüne göre değerlendirilmiş ve veriler analiz edilmiştir.

Günümüz şartları içerisinde bilgi, beceri ve davranışlar ile değerler günün şartlarına uygun olarak değişiklik göstermekte, sürekli gözden geçirmeler ile güncellenmekte ve yenilenmektedir. Hazırlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı da sürekli

geliştirilmekte ve güncellenmektedir. Bu doğrultuda geliştirilen öğretim programı ilkokul 3. ve 4. sınıflar ile ortaokul 5., 6., 7. ve 8. snıflar için 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren tüm kademelerde uygulanacaktır. Bu çalışmanın amacı, 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını sürdürülebilir kalkınma açısından değerlendirmektir. Araştırmanın amacına uygun olarak genel tarama yöntemi araştırmanın desenini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; yeni programda sürdürülebilir kalkınma kavramı, sadece sekizinci sınıf düzeyinde "canlılar ve yaşam" öğrenme alanında "enerji dönüşümleri ve çevre bilimi" ünitesi içerisinde bir konu olarak yer almaktadır. Sürdürülebilir kalkınmaya ayrılan süre ise altı ders saati ile sınırlı kalmıştır. Bu süre ortaokul düzeyindeki toplam ders saati içerisinde yaklaşık olarak %1'e denk gelmektedir. Toplam süreye ilkokul ve ortaokulu birlikte dahil ettiğimizde ise bu oran %1'lerin de altına düştüğü belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma kavramları ilk kez 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer almıştır. Yenilenen ve uygulamaya konulan 2018 öğretim programında sürdürülebilir kalkınma kavramı, sadece sekizinci sınıf düzeyinde "canlılar ve yaşam" öğrenme alanında "enerji dönüşümleri ve çevre bilimi" ünitesi içerisinde bir konu olarak yer almaktadır. Bu ünitedeki sürdürülebilir kalkınma ile ilgili kazanımlar sadece kaynakların tasarruflu kullanımı ve geri dönüşüm ile sınırlı kalmıştır. Halbuki sürdürülebilir kalkınmanın kapsamı çok daha geniştir. Sürdürülebilir kalkınmanın; ekonomi, ekoloji ve enerji terimleri arasında bağlantı kurularak yenilenebilir enerji politikaları üzerine geniş bir kavramsal çerçevede verilmesi önerilmektedir. Sürdürülebilir kalkınmaya ayrılan süre 6 ders saati ile sınırlıdır. Bu süre ortaokul düzeyindeki toplam ders saati içerisinde yaklaşık olarak %1'e denk gelmektedir. Toplam süreye ilkokul ve ortaokulu birlikte dahil ettiğimizde ise bu oran %1'lerin de altına düştüğü belirlenmiştir. Bu durumda sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleşmesinin yetersiz olacağı öngörülmektedir. Sürdürülebilir kalkınmanın okul öncesinden başlayarak bütün eğitim kademelerini kapsayacak şekilde programlarda yer alması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Fen eğitimi, Sürdürülebilirlik, Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim, Öğretim Programı, Program Değerlendirme

Kaynakça

Birdsall, S. (2013). Reconstructing the relationship between science and education for sustainability: a proposed framework of learning. *International Journal of Environmental & Science Education,* 8, 451-478.

Çepni, S. (2007). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık.18-19.

Dyment, J.E., Davis, J.M., Nailon, D., Emery, S., Getenet, S., McCrea, N., & Hill, A. (2014). The İmpact of Professional Development on Early Childhood Educators' Confidence, Understanding and Knowledge of Education for Sustainability. *Environmental Education Research, 20*(5), 660 – 679.

Eilks, I. (2015). Science education and education for sustainable development-justifications, models, practices and perspectives. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 11*(1), 149-158.

Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 13,* 79-97.

İşeri, A. (2014). Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin çatışmacı kuram açısından ideoloji üretim sorunu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(1), 153-184.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 76-79.

Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice.* 6. Baskı, London: Sage Publications.

Leiserowitz, A. A., Kates, R. W., & Parris, T. M. (2006). Sustainability values, attitudes, and behaviors: A review of multinational and global trends. *Annual Review of Environment and Resources*, *31*, 413-444.

Raikes, A. (2017). Measuring child development and learning. *European Journal of Education, 52*(4), 511-522.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 7. Baskı, İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

(17740) Relationship Between Reflective Thinking Skills And Academic Locus Of Control Of Science And Mathematics Teacher Candidates Fen Bilgisi Ve Matematik Öğretmen Adaylarının Akademik Kontrol Odağı Ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

ŞEYMA AKSAKAL
FIRAT ÜNİVERSİTESİ

BÜŞRA AYAZGÖK
FIRAT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı; matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik kontrol odağı ve yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir**.** Yapılandırmacı yaklaşımlarda; eğitimin temel hedeflerinden biri yansıtıcı düşünme olgusunu oluşturmaktır. Yansıtıcı düşünme Dewey in öncülük ettiği pragmatizme dayanan felsefelerin önemli amaçlarından biridir.(Başol,G.,Gencel,İ 2013) Yansıtıcı düşünme; bir bilgi yada inancın,bu bilgi ve inancı destekleyen yapıtaşlarının etkisiyle yani nasıl bir etkide bulunacağını daha önce sezerek; tutarlı ve etkili bir biçimde değerlendirilmesidir.(Dewey,1933) Yansıtıcı düşünme; sonuçların analiz edilmesini kapsayan bilgi ve mantığı da içine alan bir karar alma durumudur.(Taggart & Wilson, 1998).Yansıtıcı düşünmede bireyler; kendilerine öğrenme hedefleri koyabilir,bu öğrenmelerle sorumluluk duyguları artabilir,hatalarını düzeltme yoluna gidebilir,olumlu davranışlarını fark ederek kendilerini öğrenmeye karşı istekli hale getirebilirler, fikirlerini korkmadan ifade edebilirler.(Ünver, 2003)Öğretmen açısından yansıtıcı düşünme;öğretmenlerin işini profesyonel anlamda yapmasının da bu konuya yansıtıcı bir yönelimle gelişebileceği düşünülmektedir.(Dewey,2003) Öğretmenlere yansıtıcı düşünmeyi kavratmak;mesleki yaşamlarında yansıtıcı düşünmeyle ilgili olarak onları olumlu yönde güdülemek oldukça önem arz etmektedir. (Roskos, Risko ve Vukelich, 2001). Kontrol odağı ise; genel olarak içsel ve dışsal kontrol odağı olmak üzere sınıflandırılır. İçsel kontrol odağı kişinin kendi davranışından ya da yetenek gibi süreklilik gösteren bir kişilik yapısından oluştuğuyla ilgili inancıdır. Dışsal kontrol odağı ise olayların, bireyin ve çıktıların görevin zor olması, şansa bağlı durumlar ve başka kişilerin davranışları gibi kendisinin kontrol ettiği etmenlerin dışındaki etmenlerden ileri geldiğine ilişkin inancıyla bağlantılıdır. Kısacası kontrol odağı; kişinin yaşadığı hayatta onu nelerin kontrol altına aldığına dayalı inancıdır.(Strauser, Ketz & Keim, 2002). Kontrol odağı eğitim alanından psikoloji alanına dek uzanan büyük bir alanda davranışların ifade edilmesine olanak tanımaktadır (Lefcourt, 1982; Rotter, 1990). Yapılan birçok araştırmada akademik başarı ile kontrol odağı arasında anlamlı farklar olduğu ortaya konulmuştur. (Bartel, 1971; Clifford ve Clearly, 1972; Crandall, Katkovsky ve Crandall, 1965; Keith, Pottebaum ve Eberhart, 1986;Nowicki ve Walker, 1974). Bu araştırma ile bireylerin yansıtıcı düşünme becerileri ve akademik kontrol odaklarının arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç için; Akbari,Behzadpoor,Dadvand(2010) tarafından geliştirilen ve Akın (2007) tarafından uyarlanan Yansıtıcı Düşünme Ölçeği ve Akın(2007) tarafından geliştirilen Akademik Kontrol Odağı ölçeği kullanılmıştır.Bu ölçekler Fırat Üniversitesinde öğrenim gören Fen ve Matematik öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırmanın verilerine göre; Fen ve matematik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri ve akademik kontrol odakları; cinsiyet, sınıf düzeyleri ve demografik özelliklerine göre incelenecektir. Araştırmacılar verileri analiz etmek için istatistiksel tekniklerden olan SPSS i kullanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmaya katılan bireylerin yansıtıcı düşünme becerileri ve akademik kontrol odakları arasındaki ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla nicel araştırma modellerinden ilişkisel araştırma türündeki korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalardır. Korelasyonel araştırma; iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğ. ,2016).

Araştırmanın verileri Fırat Üniversitesi 2016 – 2017 akademik yılı bahar dönemi Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği 1., 2., ve 3.sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanan ölçeklerle toplanmıştır.

Araştırmada iki ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerin biri, Akın(2007) tarafından geliştirilen 17 maddeden oluşan (11madde dışsal, 6 madde içsel) 'Akademik Kontrol Odağı Ölçeği'dir (AKOÖ). Ölçeklerin ikincisi ise Akbari, Behzadpoor ve Dadvand (2010) tarafından geliştirilmiş ve Ergüven (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış 29 maddeden oluşan 'Yansıtıcı Düşünme Ölçeği' dir (YDÖ).

Araştırmada uygulamaya katılan öğrencilerce elde edilen verilerin analizi ise şu şekilde yapılmıştır:

1. AKOÖ ve YDÖ ölçeklerinin cinsiyet özelliği bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için t-testi yapılmıştır.

2. AKOÖ ve YDÖ ölçeklerinin sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla ANOVA yapılmıştır.

3. AKOÖ ve YDÖ ölçeklerinin demografik özellik bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için ANOVA yapılmıştır.

4. AKOÖ ve YDÖ ölçeklerinin lise türü açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla ANOVA yapılmıştır.

AKOÖ VE YDÖ arasındaki ilişkiyi, AKOÖ içsel ve YDÖ arasındaki ilişkiyi ve AKOÖ dışsal ve YDÖ arasındaki ilişkiyi belirlemek ve düzeyini tespit etmek amacıyla doğrusal regresyon yapılmıştır.

The aim of this study is to determine relations between reflective thinking skills and academic locus of control of science and mathematics teacher candidates.For this purpose ,Reflective Thinking İnstrument which developed by Akbari,Behzadpoor,Dadvand(2010) and Academic Locus of Control Scale which developed by Akın (2007) was used.This instruments processed to teacher candidates who are deparment of mathematics and science of Fırat University.According to research datas;mathematics and mathematics and science teacher candidates' reflective thinking skills and focus on academic control will be process in terms of gender, grade level and demographic variables.For this purpose to analyze the datas,researchers processed statistical technic with SPSS.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. YDÖ'den elde edilen veriler analizi sonucu; cinsiyet faktörü açısından bakıldığında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($t(341) = 2.252$, $p<.05$).

AKOÖ'den elde dilen veriler analiz edildiğinde, cinsiyet faktörü açısından bakıldığında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(341) = -2.067$, $p<.05$).

2. AKOÖ'den elde edilen veriler analiz edildiğinde Fen bilimleri öğretmenliği adayları sınıf düzeyleri açısından farklılık gösterirken($F(2,340) = 7.948$, $p<.05$ matematik öğretmenliği adayları sınıf düzeyinde farklılık göstermemektedirler. ($F(2,340) = .496$, $p>.05$).

3. YDÖ'den elde edilen veriler bölüm faktörü açısından analiz edildiğinde; her iki bölüm ortalamaları arasında fen bilimleri öğretmen adayları lehine anlamlı derecede farklılık belirlenmiştir ($F(1,341) = 25.485$ $p <.05$).

AKOÖ'den elde edilen veriler bölüm faktörü açısından analiz edildiğinde; her iki bölüm ortalamaları arasında anlamlı derecede farklılık belirlenememiştir ($F(1,341) = 2.098$, $p>.05$).

4. YDÖ ve AKOÖ'den elde edilen veriler demografik özellikler (lise türü, yerleşim türü) bakımından analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler : Reflective Thinking, Academic Locus of Control, Science and Mahematics Education

Kaynakça

Akbari, R., Behzadpoor, F., & Dadvand, B. (2010). Development of English Language Teaching Reflection İnventory. Science Direct System, 38, 211-227.

Akın, A. (2007). Akademik Kontrol Odağı Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(3), 9-17.

Bartel, N. (1971). Locus of Control and Achievement in Middle and Lower Class Children. Child Development, 42, 1099-1107.

Başol,G.,Gencel,İ (2013). Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice - 13(2),Bahar/Spring ,2013,929-946

Büyüköztürk,Ş.,Çakmak,K,E.,Akgün,Ö.,Karadeniz,Ş.,Demirel,F.(2016) Bilimsel Araştırma Yöntemleri (20.Baskı),Pegem Akademi Yayıncılık,Ankara

Clifford, M. ve Clearly, J. (1972). Relationship between children's academic performance and achievement accountability. Child development, 43, 647-655.

Crandall, V. C., Katkovsky, W. ve Crandall, V. J. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. Child Development, 36, 91109.

Dewey, J. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking To The Educative Process. Boston: D. D. Heath.

Ergüven,S.(2011) Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi,Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Niğde

Keith, T. Z., Pottebaum, S. M. ve Eberhart, S. (1986). Effects of self-concept and locus of control on achievement: A large-sample path analysis. Journal of Psychoeducational Assessment, 4, 61-72.

Lefcourt, H. M. (1966). Internal Versus External Control of Reinforcement. Psychological Bulletin, 65, 206-220.

Nowicki, S. ve Walker, C. (1974). The role of generalized and specific expectancies in determining academic achievement. Journal of Social Psychology, 94, 275-280.

Roskos, K., Vukelich, C. & Risko, V. (2001) Reflection and Learning To Teach Reading: A Critical Review of Literacy and General Teacher Education Studies. Journal of Literacy Research, 33 (4), 595.

Strauser, D. R., Ketz, K., & Keim, J. (2002) The Relationship Between Self-Efficacy, Locus of Control and Work Personality. Journal of Rehabilitation, 68, 20-26.

Taggart, G. L.& Wilson, A. P. (1998) Promoting Reflective Thinking in Teachers: 44 Action Strategies. California: Corwin Press

Ünver, G. (2003). Yansıtıcı Düşünme. Ankara: Pegem Yayınevi.

(17752) 7th Class Students' Views about Nature of Science after STS Education

SELDA DEMİRÇALI

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Using of science and technology becomes imperative and that can only be achieved by taking full cognizance of science–technology-society interactions (Kranzberg; 1991). So, science and technology education is important, because of society's future life. For this purpose, lots of research and approaches have been realized for 30 years. One of these approaches is Science/Technology/Society (STS) approach, which was a movement with powerful goals (Yager, 1991) and the application of theoretical and technological science in a societal context. It is a science education philosophy, which emphasizes social groups' values, needs and ambitions and has interdisciplinary impact emphasizes activities that are not exact right or wrong answers (YÖK, 1997). STS programs' advantages for students are to gain understanding the nature of science, to make sociological decision and resolving problems. Education on STS (Science-Technology-Society) involves consideration of the various interactions of science and technology in a social context, so main goals of STS teaching is to help students develop the knowledge, skills and effective qualities in order to take responsible citizenship actions on STS oriented issues. Education about STS issues involves development of higher-order cognitive abilities associated with processes of decision making, problem solving, and critical thinking. Students who confront science- and technology-related social issues have opportunities to inquire about alternatives and their consequences in the process of making rational and defensible choices (Heath, 2005; Lester et.al, 2006). So, activities supplying students' research, inquiry, problem solving, and make decisions must be used. These can be; divergent thinking, small group work, student centred class discussion, problem solving, decision making, controversies, debating deliberation, using media and other community resources (Aikenhead, 1998). The goal of STS education is not only to teach students' science and technology concepts but also to challenge them to think about the meaning and purpose of life, their role in both the cosmic and human scheme of things, and their relationship toward their immediate neighbours and toward the larger global society and the nature of science (Kranzberg, 1991). In general, the nature of science refers to key principles and ideas which provide a description of science as a way of knowing, as well as characteristics of scientific knowledge. In recent years student understanding of NOS has been investigated by many researchers in different levels of education. For elementary school level NOS has been studied with different instruments.

Araştırma Yöntemi

The purpose of this study is to examine 7th grade students' views about the "Nature of Science", before and after teaching with Science-Technology and Society education. The study was conducted with twenty-nine 7th grade students in an elementary school located in a region populated from middle socio-economic class. The research design of the study was quasi-experimental type that included one group pre-test and post-test model. The data collection instruments were the "What do You Think about the Nature of Science Attitude Scale" which included rubric and open-ended questions for revealing the student's views about the Nature of Science. The attitude survey used in the study was taken from the Iowa Evaluation Guide (Enger and Yager, 1998). It was translated into Turkish by researcher. The necessary adjustments had been made and Reliability and validity analyses were conducted. Factor analysis was used to determine the validity of the scale's structure. To determine the reliability of the scale, the Cronbach alpha coefficient of consistency was calculated by factor analysing. Before the implementation, "What do You Think about the Nature of Science Attitude Scale" had been applied as pre-test. After an 8-week implementation with STS approach and activities, the same test had been applied as post-test. Arithmetic mean and dependent sample t-test were applied for analysing data.

The purpose of this study is to examine 7th grade students' views about the "nature of science", after teaching with Science-Technology and Society education. Science Technology and Society education programs' advantages for students are to gain understanding the nature of science, to make sociological decision and resolving problems. Education on STS (Science-Technology-Society) involves consideration of the various interactions of science and technology in a social context, so main goals of STS teaching is to help students develop the knowledge, skills and effective qualities in order to take responsible citizenship actions on STS oriented issues. From a multi-faceted point of view, nature of science defines how science works. Also, the Nature of science, seeks recognition of the values implicit in the development of theories and statements, given that science is not neutral and it is subject to constant review. This leads to consider science beyond of the concept of an unalterable body of knowledge referred to in the Scientific Method. It involves developing a science concept linked to the social and epistemological facts, without neglecting the scientific community setting where scientists develop their

hypotheses and theories. With these purposes, the study was conducted with twenty-nine 7th grade students in an elementary school located in a region populated from middle socio-economic class. The research design of the study was quasi-experimental type that included one group pre-test and post-test model. The data collection instruments were the "What do You Think about the Nature of Science Attitude Scale" which included rubric and open-ended questions for revealing the student's views about the Nature of Science. The attitude survey used in the study was taken from the Iowa Evaluation Guide (Enger and Yager, 1998). It was translated into Turkish by researcher. The necessary adjustments have been made to specialize and given the final shape. Reliability and validity analyses were conducted. Factor analysis was used to determine the validity of the scale's structure. For this purpose, the 14-item scale was applied to 80 students and the factor analysis obtained. To determine the reliability of the scale, the Cronbach alpha coefficient of consistency was calculated by factor analysing. Before the implementation, "What do You Think about the Nature of Science Attitude Scale" had been applied as pre-test. After an 8-week implementation with STS approach and activities, the same test had been applied as post-test. Activities have properties such as; connecting concepts to students' lives and experiences, stimulating student interest and introducing student ideas, providing student learning with various methods and student centred activities. Arithmetic mean and dependent sample t-test were applied for analysing data. At the end of this research, it was determined that there was a significant difference between the students' pre-test and post-test scores. Students' views about Nature of science changed positively because of the STS education and activities. STS activities; directed students to scientifically and technologically thinking, decision-making and provided advantages for being aware of social problems and nature of science. Science education could be more associated with students' carrier needs by STS activities.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

At the end of this research, it was determined that there was a significant difference between the students' pre-test and post-test scores. Students' views about Nature of science changed positively because of the STS education and activities. According to the results, using the STS activities in lessons is useful. STS activities; directed students to scientifically and technologically thinking, decision-making and provided advantages for being aware of social problems and nature of science. Science education could be more associated with students' carrier needs by STS activities. In other STS topics, different interactive-engagement STS activities can be developed and used according to students' interests.

Anahtar Kelimeler : Science and Technology Education, Activities, STS, Experimental Study, Nature of Science

Kaynakça

Aikenhead, G. S. (1998). *STS Science in Canada: From Policy to Student Evaluation. (David Kumar and Daryl Chubin Eds.)*. Kluwer Academic Press.

Enger, S. and Yager, R. E. (1998). *The Iowa Assessment Handbook*. Science Education Center of Iowa.

Heath, P. A. (2005). Science/Technology/Society in the Social Studies. http://www.ed.gov/databases/ERİC_Digests/ed298073.html. (20.10.2005)

Lester, B. T., Ma, L., Okhee, L. and Lambert, J. (2006). Social Activism in Elementary Science Education: A science, technology, and society approach to teach global warming. *International Journal of Science Education*, *28*(4), 315-339.

Kranzberg, M. (1991). Science –Technology –Socicety: It's as Simple as XYZ! *Theory into Practice*, *30*(4), 234-240.

Yager, R. E. (1991). New Goals Needed For Students. *Education*, *111*(3), 418-435.

YÖK/Dünya Bankası (1997). *Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi,* yazarlar: Prof. Dr. Fuat TURGUT, Dr. Dale Baker, Dr. Roger Cunningham, Dr. Micheal Piburn, Ankara.

Yager, R.E. (Ed.) (1996). *Science/technology/society as reform in science education*. Albany, NY: SUNY Press.

(17777) Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli'nin Sosyobilimsel Konuların Öğretiminde Kullanımı Ve Problem Çözme Eğilimleri Üzerindeki Etkileri

MEHMET KARABAL
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

İZZET KARA
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz bilgi çağında, bilim ve teknoloji alanında yaşanılan gelişmeler ihtiyaç duyulan insan profilinin de farklılaşmasına sebep olmuştur. Pek çok ülke eğitim sistemlerinde, yaşanmakta olan bilgi çağının değişen koşullarına çabuk uyum sağlayabilme özelliği gösteren, yaşam boyu öğrenmeye açık, yeni teknolojileri ve bilimsel gelişmeleri hızlı bir şekilde kavrayabilen bireyler yetiştirmeyi hedef edinmiştir. Hedeflenen bu profil fen okuryazarı bireyleri tanımlamaktadır. Fen okuryazarı bireyler, araştırma ve sorgulamayı davranış haline getirmiş, yüksek güven duygusu taşıyan, gelişmiş problem çözme becerilerine sahip kişilerdir. Aynı zamanda işbirliğine açık olma, toplumu ilgilendiren problemlerin çözümüne ilişkin kendini sorumlu hissetme, alternatif çözümler üretebilme özellikleri gösterirler (MEB, 2013). Türkiye Cumhuriyet Milli Eğitim Bakanlığı da yayınlamış olduğu Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda tüm bireyleri fen okuryazarı olarak yetiştirmeyi amaçladığını ifade etmiştir (MEB, 2018). Yapılan çalışmalarda fen okuryazarı bireyler yetiştirebilmek için fen ve teknoloji konularına yönelik teorik altyapının verilmesinin yeterli olamayabileceği, toplumsal sorunların çözümüne ilişkin problem çözme becerilerinin de ele alınması gerekliliği savunulmaktadır. Bu doğrultuda sosyobilimsel konulardan yararlanmanın önemine dikkat çekilmiştir (Wu ve Tsai, 2011; Sadler ve Zeidler, 2004). Sosyobilimsel konular içinde barındırdıkları yasal, etik ve inançsal unsurların bireylerin problem çözme sürecinde etkili olması nedeniyle, üzerinde kesin bir fikir birliği sağlanamayan konulardır. Sosyal ve bilimsel boyutlara sahip bu konular açık uçlu, ikilemler barındıran yapısı ile bilim insanlarının dahi görüş ayrılıklarına düşmesine sebep olmaktadır. (Nielsen, 2012; Topçu 2010; Walker ve Zeidler, 2007; Ratcliffe ve Grace, 2003; Kolsto, 2006). Öğretimde bu tür konuların ele alınması, öğrencilerin toplumsal sorunlara çok boyutlu bakabilmelerine ve problem çözme becerilerini geliştirebilmelerine olanak sağlamaktadır. Bu özellikleri nedeniyle sosyobilimsel konuların öğretiminin fen okuryazarı bireyler yetiştirmede etkili olduğu düşünülmektedir (Sadler ve Zeidler, 2004; Zohar ve Nemet, 2002). Çünkü sosyobilimsel konular üzerinde tartışabilmek, analiz edebilmek ve problemleri bilgiye dayalı çözebilmek fen okuryazarı bireyler yetiştirebilmenin önemli unsurları arasındadır (Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014; Albe, 2008; Walker ve Zeidler, 2007; Kolsto, 2006). Sosyobilimsel konuların öğretiminde pek çok öğretim modelinden yararlanılabilir. Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli (OBYM) de öğretim programının Fen-Mühendislik-Teknoloji-Toplum-Çevre boyutuna, bilimin doğasına ve sosyobilimsel konulara fazla vurgu yapması ile dikkat çekmektedir (Çepni, Özmen ve Bakırcı, 2012). Ebenezer ve Connor (1998) tarafından ortaya atılan OBYM'de öğrenciler, bilgilerini yapılandırırken gözlem, deney, ispat gibi metotların yanında görüşme, paylaşma ve müzakere etme gibi sosyal boyutlardan da yararlanırlar. Toplumlarda bilgi ve müzakere etme anlayışı geliştirmek, problem çözme ve tartışma gibi konularda öğrencileri cesaretlendirmek, farkındalık ve bilinç oluşturarak bireyleri geleceğe hazırlamak sosyobilimsel konuların öğretiminin de amaçları arasındadır (Wu ve Tsai, 2011; Zengin, Keçeci, Kırılmazkaya ve Şener, 2011; Topçu, 2010; Driver, Newton ve Osborne, 2000). Bu amaçla kullanılabilir bir model olarak OBYM'nin gerek fen okuryazarı bireyler yetiştirmede gerekse sosyobilimsel konuların öğretiminde hedeflenen problem çözme becerilerini nasıl etkilediğinin araştırılması önem taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın deseni, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Çalışma grubu, 2016-2017 öğretim yılı bahar dönemi itibariyle Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 3.sınıfında öğrenim görmekte olan deney grubunda 30 ve kontrol grubunda 36 olmak üzere toplam 66 öğrenciden oluşmaktadır. Çevre Bilimi dersi (haftada 3 ders saati) kapsamında 6 hafta süre ile deney grubunun derslerinde OBYM, kontrol grubunun derslerinde ise düz anlatım, soru-cevap ve tartışmalar kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Solving Inventory'nin Şahin, N.H., Şahin, N. ve Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan formu olan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Envanterin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları Şahin ve diğ. (1993) ve Çam (1995) tarafından yapılmıştır. Envanter, kişilerin bireysel ya da sosyal problemlerle karşılaştıklarında bu problemi çözme konusunda kendilerini ve becerilerini nasıl algıladıklarını, bir problemin çözümü sürecinde kendilerine duydukları güveni değerlendirdikleri bir veri toplama aracıdır. Bireyin problem çözme yeteneğini ise ölçmemektedir (Ferah, 2000). Nitel veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Problem Çözme Envanteri deney ve kontrol gruplarına öntest-sontest şeklinde uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise uygulama sonunda deney grubunda yer alan 9 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde Normallik Testi, MANOVA, Varyans Analizi ve erişi puanları ortalamalarından, nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın tek bağımsız değişkeni olan Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli'nin, Problem Çözme Envanteri (PÇE) aracılığı ile ölçülen 6 farklı bağımlı değişken (aceleci, düşünen, kaçıngan, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı problem çözme eğilimleri) üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla veri setine Tek Yönlü MANOVA (Çok Değişkenli Varyans Analizi) uygulanmıştır. MANOVA için kullanılan işlenmiş veriler, bireylerin PÇE'den almış oldukları sontest puanlarından, öntest puanlarının çıkarılması ile elde edilmiş olan erişi puanlardır. MANOVA sonuçları incelendiğinde araştırmanın bağımsız değişkeninin bağımlı değişkenler üzerinde etkisi olduğu görülmüştür (p=.019<.05). Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli (OBYM) ile derslerin planlandığı deney grubu ile kontrol grubu arasında Problem Çözme Envanteri (PÇE) erişi puanları açısından anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kısmi Eta Kare sonuçlarına bakıldığında ise bağımlı değişkenlerdeki değişimin %22'sinin grup değişkeni tarafından açıklandığı söylenebilir (Eta Kare= .220). MANOVA sonuçlarına göre oluşan bu farkın hangi bağımlı değişkenler üzerinde meydana geldiğini ortaya koymak amacı ile varyans analizi yapılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubunun problem çözme eğilimleri erişi puanları arasındaki varyans analizi sonuçlarına göre aceleci (p=.049<.050), kaçıngan (p=.034<.050), değerlendirici (p=.002<.050), kendine güvenli (p=.011<.050), planlı (p=.013<.050) problem çözme eğilimlerinde deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Düşünen (p=.260>.050) problem çözme eğilimlerinde ise deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler de bu sonuçları destekler niteliktedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Nicel verilerin analizi sonucunda, aceleci, kaçıngan, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı problem çözme eğilimlerine yönelik olarak deney grubunda yer alan öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Düşünen problem çözme eğilimine yönelik ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Nitel veriler de bu sonucu destekler niteliktedir. Öğrenciler yarı yapılandırılmış görüşmelerde, OBYM ile yürütülen derslerin etkisi ile problem çözme sürecinde acelecilik, kaçınganlık gibi istenmedik eğilimleri azalttıklarını ya da tamamen terk ettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, problem çözme sürecinde kendine güvenme, değerlendirici ve planlı problem çözme yaklaşımları gibi istendik eğilimlerin ise kendilerinde arttığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sosyobilimsel konuların öğretiminde OBYM'nin kullanılmasının, bireylerin problem çözme eğilimlerini olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli, Sosyobilimsel Konular, Problem Çözme, Fen Okuryazarlığı.

Kaynakça

Albe, V. (2008). When Scientific Knowledge, Daily Life Experience, Epistemological and Social Considerations Intersect: Students' Argumentation in Group Discussion on A Socio Scientific Issue. *Research in Science Education,* 38, 67-90.

Çam, S. (1995). Öğretmen adaylarının ego durumları ile problem çözme becerisi algısı ilişkisinin incelenmesi, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 6(2), 37-42.

Çepni, S., Özmen, H. ve Bakırcı, H. (2012). *Ortak bilgi yapılandırma modeline uygun öğretim materyali geliştirilmesi: Işığın madde ile etkileşimi ve yansıma örneği*, Sözlü bildiri, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,Niğde.

Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84, 287-312.

Ebenezer, J. V. & Connor, S. (1998). *Learning to teach science: A model for the 21 century*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Simon and Schuster/A Viacom Company.

Ferah, D. (2000). *Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Heppner, P. P. & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.

Kolsto, S. D. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk-focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education, 28*(14), 1689-1716.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimler dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*, *(ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)* Ankara.

Nielsen, J. A. (2012). Science in Discussions: An analysis of the use of science content in socio-scientific discussions. *Science Education 96*(3), 428-456.

Ratcliffe, M. & Grace, M. (2003). Science education for citizenship. Teaching socio scientific issues. Maidenhead: Open University Press.

Sadler, T. D. & Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education,* 88, 4–27.

Şahin, N. H., Şahin, N. ve Heppner P.P. (1993). Psychometric Properties of the Problem Solving Inventory Ina Group of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Research*. 17 (3), 379-385.

Topçu, M. S. (2010). Development of attitudes towards socioscientific issues scale for undergraduate students. *Evaluation & Research in Education*, *23*(1), 51-67.

Topçu, M. S., Muğaloğlu, E. Z. ve Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2327-2348.

Walker, K. & Zeidler, D.L. (2007). Promoting discourse about socioscientific issues through scaffolded inqui*ry. International Journal of Science Education, 29*(11), 1387-1410.

Wu, Y. T. & Tsai, C. C. (2011). High School Students' Informal Reasoning Regarding a Socio Scientific Issue, with Relation to Scientific Epistemological Beliefs and Cognitive Structures. *International Journal of Science Education*, 33, 371-400.

Zengin, F. K., Keçeci, G., Kırılmazkaya, G. ve Şener, A. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin nükleer enerji sosyo-bilimsel konusunu online argümantasyon yöntemi ile öğrenmesi.* Sözlü Bildiri, 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Elazığ, TÜRKİYE.

Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 36–62.

(17822) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Atom Modelleri İle İlgili Bilgi Düzeyleri

MUSTAFA ALYAR
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

SEDA OKUMUŞ
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

KEMAL DOYMUŞ
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Maddenin yapısını inceleyen kimyanın anlaşılması, maddeleri oluşturan temel taneciklerin doğru olarak öğrenilmesini gerektirmektedir. Maddeyi oluşturan temel tanecikler atomlar, moleküller ve iyonlardır. Maddenin yapısının anlaşılması için bu temel taneciklerin yapılarının kavramsal olarak öğrenilmesi gerekmektedir. Madde kavramından söz edildiği zaman öne çıkan en önemli kavramlardan birisi atom ve atomun yapısıdır. Son yıllarda teknolojinin daha hızlı gelişmesi atomun ve atom altı parçacıkların doğru bir şekilde öğrenilmesini ve anlaşılmasını oldukça önemli hale getirmiştir(Çökelez, ve Yalçın, 2012). Atom ve atomun yapısının anlaşılmasının sağlanabilmesi için günümüze kadar Demokritus ile başlayıp Modern Atom Teorisi'ne kadar birçok açıklama ve teori ortaya atılmıştır. Atomun yapısının ve atom kavramının bilimsel anlayışa uygun olarak öğrenilmesi kimya konu alanı kapsamındaki birçok konunun(periyodik tablo, lewis yapısı, kimyasal bağlar, organik bileşikler) anlamlı olarak öğrenilmesini sağlayacaktır(Görecek Baybars ve Küçüközer, 2014). Atomun yapısının anlaşılmasının sağlanamamış olması bu temel kavramların doğru bir şekilde öğrenilmiş olmasını gerektiren daha üst düzeydeki kimya konularının anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Atom soyut yapısı itibariyle öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşadıkları konulardan biridir bundan dolayı öğrencilerin atom ve atomun yapısı ile ilgili yaşamış oldukları öğrenme güçlüklerinin tespit edilmesi ve giderilmesi kimyayı daha anlaşılır bir konu alanı haline getirecektir(Kıray, 2016; Tümay, 2016). Atomun yapısının anlaşılması ile ilgili yapılan birçok araştırmada öğrencilerin kavram yanılgılarına sahip oldukları belirlenmiştir(Harrison and Tregeust, 1996; Tsaparlis and Papaphotis, 2009). Öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde kavram yanılgılarına sahip olup olmadıklarının belirlenmesi ve bu kavram yanılgılarının giderilmesi öğretmen adaylarına bilimsel bir anlayış edinmelerinin yanı sıra mesleki anlamda da bir yetkinlik kazandıracaktır(Sarıkaya, 2007). Atom kavramı sadece kimya konu alanında değil aynı zamanda diğer fen alanlarının da merkezinde kendine yer bulmaktadır. Bu yüzden kimyanın ve fen bilimlerinin daha iyi anlaşılması için atomun yapısının anlamlı olarak öğrenilmesi gerekmektedir(Ünlü, 2010). Fen bilimlerindeki temel konuların kavram yanılgılarından arınık bir şekilde öğrenilmesi öğrencilerin daha sonraki eğitim süreçlerinde etkili olacaktır. Öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarının nedenlerinden biride öğretmenin dersi sunuş şeklidir(Coştu, Ayas ve Ünal, 2007). Bu bakımdan temel fen eğitimi dersini verecek öğretmenlerin fen konu alanı ile ilgili bilgilerinin bilimsel anlayışa uygun olması daha fazla önem taşımaktadır. Fen bilgisi öğretmeni olacak öğrencilerin temel fen konularından olan atom ve atomun yapısı ile ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve varsa konu ile ilgili eksikliklerin ortaya çıkarılması bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

Bu araştırma fen bilgisi öğretmen adaylarının atom modelleri ile ilgili bilgi düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın yürütülmesinde nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu betimleme amacını taşıyan araştırma yaklaşımıdır(Karasar, 2016).

Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 40 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem kolay ulaşılabilir bir gruptan seçildiği için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır(Büyüköztürk, 2012).

Bu araştırma, Genel Kimya I dersini ilk defa alacak fen bilgisi öğretmen adaylarının atom modelleri ile ilgili temel bilgi düzeylerini belirlemeyi amaçladığı için kazanımların belirlenmesinde ortaokul fen bilimleri öğretim programı ve lise kimya öğretimi programından faydalanılmıştır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının atom modelleri ile ilgili bilgi düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada veri toplamak için Atom Modelleri Kavram Testi(AKT) kullanılmıştır. AKT'nin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla ortaokul fen bilimleri öğretim programı, lise kimya öğretim programı ve literatürden yararlanılarak atom modelleri konusu ile ilgili kazanımlar belirlenmiştir.

Atom Modelleri Kavram Testi(AKT) her bir atom modeli ile ilgili bir çizim sorusu ve bir açıklama sorusu olmak üzere toplam 10 sorudan oluşmaktadır. AKT'de yer alan sorular sırasıyla; Dalton Atom Modeli, Thomson Atom Modeli, Rutherford Atom Modeli, Bohr Atom Modeli ve Modern Atom Modeli ile ilgilidir. Test sorularının geçerliğini sağlamak için uzman görüşü alınmıştır, güvenirlik için ise puanlayıcı tutarlığı sağlanmıştır.

Hazırlanan testte fen bilgisi öğretmen adaylarının atom modelleri ile ilgili bilgi düzeylerini doğru olarak belirlemek için her bir atom modeli ile ilgili hem çizim yaptırılmış hem de öğrencilerden açıklama yapmaları istenmiştir.

Öğretmen adaylarının sorulara vermiş oldukları cevaplar "doğru", "kısmen doğru", "kavram yanılgısı", "yanlış" ve "boş" şeklinde kategorize edilip değerlendirilmiştir.

Bu araştırma fen bilgisi öğretmen adaylarının atom modelleri ile ilgili bilgi düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma fen bilgisi öğretmenliği programında Genel Kimya I dersine devam eden toplam 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak atom modelleri ile ilgili geliştirilen Atom Modelleri Kavram Testi kullanılmıştır. Atom Modelleri Kavram Testine verilen cevaplar "doğru", "kısmen doğru", "kavram yanılgısı", "yanlış" ve "boş" olarak kategorize edilerek değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda fen bilgisi öğretmen adaylarının atom modelleri ile ilgili bilgi eksikliklerinin ve kavram yanılgılarının olduğu söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının atom modelleri ile ilgili bilgi düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının atom modelleri ile ilgili çizimleri ve her bir atom modeli için yaptıkları açıklamalar ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının atom modelleri ile ilgili bilgi eksikliklerinin(soru 9 ve 10 modern atom modeli) olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda farklı atom modelleri için yaptıkları açıklamaların birbiri ile karıştırıldığı(örneğin, Dalton atom modeli ile ilgili ileri sürülen fikirlerin Thomson atom modeli ile ilgili açıklama kısmına yazılması şeklinde) ve atom modelleri ile ilgili kavram yanılgılarının var olduğu tespit edilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adayları atom modelleri ile ilgili sorulan sorulara "doğru", "kısmen doğru", "kavram yanılgısı", "yanlış" ve "boş" kategorilerinde cevaplar vermişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Fen bilgisi öğretmen adayları, atom modelleri, bilgi düzeyi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2012). Örnekleme Yöntemleri. 5.14.2012. http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf adresinden 17 Eylül 2017 tarihinde indirilmiştir.

Coştu, B., Ayas, A. ve Ünal, S. (2007). Kavram yanılgıları ve olası nedenleri: kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 123-136.

Çökelez, A. ve Yalçın, S.(2012).İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Atom Kavramı ile İlgili Zihinsel Modellerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online, 11*(2), 452-471.

Görecek Baybars, M. ve Küçüközer, H. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının "atom" kavramına ilişkin kavramsal anlama düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi 3*(4), 405-417.

Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 30. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kıray, S. A. (2016). The pre-service science teachers' mental models for concept of atoms and learning difficulties. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 4*(2), 147-162.

Tsaparlis, G.,&Papaphotis, G. (2009). High-schoolstudents' conceptualdifficultiesandattempts at conceptualchange: Thecase of basicquantumchemicalconcepts. *International Journal of Scienceeducation, 31*(7), 895-930.

Tümay, H. (2016). Reconsidering learning difficulties and misconceptions in chemistry: emergence in chemistry and its implications for chemical education. *Chemistry Education Research and Practice, 17*(2), 229-245.

Sarıkaya, M. (2007). Prospective teachers' misconceptions about the atomic structure in the context of electrification by friction and an activity in order to remedy them. *International Education Journal, 8*(1), 40-63.

Ünlü, P. (2010). Pre-service physics teachers' ideas on size, visibility and structure of the atom. *European Journal of Physics*, 31, 881–892.

(17865) Ortaokul Öğrencilerinin Doğrudan Yansıtıcı Bir Bilimin Doğası Etkinliğinden (Gizemli Kemikler) Edinebilecekleri Kazanımlar: Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri

GÜLCAN MIHLADIZ
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

FULYA ÖNER ARMAĞAN
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ulusal ve uluslararası eğitim programları çok yönlü becerilere sahip olarak yetiştirilebilecek öğrenciler için arayışlarını sürdürmekte ve sürekli güncellenmektedir. Bu bağlamda fen eğitim alanında ideal öğrenci "fen okuryazarı birey" olarak tanımlanmaktadır (AAAS, 1990; NRC, 1996; MEB, 2017). Fen okuryazarlığının içini dolduran kavramlardan biri de *bilimin doğasıdır* (Abd-El-Khalick ve BouJaoude, 1997; Schwartz ve Lederman, 2008; McDonald, 2010). Laugksch (2000) bilimin doğası, bilimsel alan bilgisi, bilimsel tutum, bilim ve teknolojinin topluma etkisi gibi boyutların ölçümlerinin, bilimsel okuryazarlığın ölçümleri olarak kullanıldığını belirterek, bilimin doğası, bilimsel okuryazarlık ve diğer boyutların birbirleriyle ilişkili olduğunu savunmaktadır. Bilimi keşfetmeye istekli, süreci önemseyen ve ilerleten bireyler yetiştirmek kısa vadede bireye, uzun vadede ise ülke kalkınmasına katkı sağlayacaktır. Bu bakımdan geleceğin bilim insanlarının; bilim insanı ve bilimsel bilgi hakkındaki düşüncelerini ortaya koymak, varsa zayıf yönlerini güçlendirmek ve aksayan yönlerini gidermek gerekmektedir (Kaya, Afacan, Polat ve Urtekin, 2013). Ancak pek çok araştırma sonucu incelendiğinde bilimin doğası konusunda öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının bu kesişime yönelik yetersiz bakış açısına ya da naif görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu durum bilimin doğası öğretim yöntemlerinin önemini göz önüne sermiş ve bu yöntemlerin değerlendirilmelerini gerektirmiştir.

Fen eğitimi alanında "Tarihsel", "Dolaylı" ve "Doğrudan- yansıtıcı" olmak üzere üç tip bilimin doğası öğretim yönteminden bahsedilmektedir. Her ne kadar her birinin kendine göre farklı kazanım yelpazesi olsa da çağdaş bilimin doğası anlayışını ve pek çok bilimsel beceriyi kazandırmakta doğrudan yansıtıcı bilimin doğası öğretim yöntemi daha çok tercih edilmektedir (Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002; Akerson, Buzelli ve Donelly, 2008; Akerson, Cullen ve Hanson, 2009). Doğrudan yansıtıcı bilimin doğası öğretiminin; öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili kavramları anlama düzeylerini arttırdığı, fen öğretiminde etkili olduğu ve öğrenci başarısını arttırdığı (Uluçınar Sağır ve Kılıç, 2013) ayrıca bilim okuryazarlığını hedefleyen reform hareketlerinin başarılı olmasına önemli bir katkı sağlayacağı (Köseoğlu, Tümay ve Budak, 2008) belirtilmektedir. Bu bakımdan Fen eğitiminde Lederman ve Abd-El-Khalick (1998) tarafından geliştirilen bilimin doğası etkinlikleri başta olmak üzere bilimin doğası bakış açısının kazandırılabileceği ve yansıtıcı görüşlerin etkili biçimde sunulacağı pek çok tasarım (Çokadar ve Demirtel, 2012; Karaman ve Apaydın, 2014; Dereli, 2016) kullanılmakta ve geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Bilimin doğası öğretimiyle ilgili diğer bir vurgu da öğretmenlerin sahip oldukları bilimin doğası bakış açılarının; kendi öğretimlerini ve öğrencilerin algılarını etkilemesi (Brickhouse, 1990, Mellado, 1997; Akerson, Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000) üzerinedir. Bu durumda öğrencinin yanı sıra öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sahip oldukları bilimin doğası bilgi ve becerileri önem kazanmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin sahip oldukları bilimin doğasına yönelik görüşleri; kendi alan bilgilerinin bir parçasıyken, bilimin doğası ayrıca bir öğretmenin öğretebileceği diğer içerikler gibi görülebilir (Hanuscin, Lee ve Akerson, 2010).

Öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da bilimin doğasıyla ilgili kazanımlara sahip olmalarının gerekliliği ve bilimin doğası anlayışlarının öğretim ortamını etkilemesi sebebiyle, öğreticilerin de bilimin doğası öğretim uygulamalarına katılımları ve uygulamalara ilişkin görüşleri önem taşımaktadır. Bu bakımdan araştırmada; doğrudan yansıtıcı bir bilimin doğası etkinliğinin ("*Gizemli Kemikler"* etkinliği) uygulandığı Fen bilgisi öğretmen adaylarının, bu etkinlikten edinilebilecek öğrenci kazanımlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Betimsel araştırma özelliği taşıyan bu çalışmada öğretmen adaylarının görüşleri yoluyla etkinlikten edinilebilecek öğrenci kazanımları belirlenmeye çalışılmış ayrıca adayların doğrudan yansıtıcı bu etkinliğe ilişkin görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma verileri Tubitak 2229 "Bilimsel Eğitim Etkinliklerini Destekleme Projesi" kapsamında bilimin doğası eğitimi verilen, farklı sınıf düzeylerinden 49 Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisinden toplanmıştır.

Araştırmada Lederman ve Abd-El-Khalick (1998) tarafından geliştirilen "Gizemli Kemikler" adlı doğrudan yansıtıcı bilimin doğası öğretimine yönelik bir etkinlik uygulanmıştır. Etkinlikte aşağıdaki bilimin doğası kazanımlarının öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir.

- Bilimsel bilgi kuram temellidir (teoriye bağlılık).
- Bilim hem bireysel hem grup olarak bir uğraş gerektirebilir.
- Bilimsel aktiviteler; bilimsel süreç ve düşünme becerilerine sahip olmayı gerektirir.
- Bilim insanları (her birey) farklı deneyim, algı ve bakış açısına sahiptir.
- Bilimsel aktivitelerde hayal gücü ve yaratıcılık önemlidir.
- Doğrulanabilirlik/Yanlışlanabilirlik bilimsel bilginin bir özelliğidir.
- Bilimsel aktivitede görüş birliği önemlidir.

Yaklaşık 90 dakika süren etkinlik sonunda Fen bilgisi öğretmen adaylarına açık uçlu bir soru ("Bu etkinliklere bir ortaokul öğrencisi katılmış olsaydı; etkinlik sonunda öğrencilerin sahip olabileceği kazanımlara yönelik görüşleriniz nelerdir? Açıklayarak yazınız.") yazılı olarak verilmiş ve öğretim sürecinin her aşamasını düşünerek, soruya ilişkin cevaplarını ayrıntılı bir şekilde yazmaları istenmiştir. Bu soruyla öğretmen adaylarının dolaylı olarak etkinliğe yönelik görüşleri, doğrudan olarak da ortaokul öğrencilerinin aynı etkinlik sürecinde sahip olabilecekleri kazanımlara yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen görüşme dokümanlarından, betimsel analize uygun olarak, frekans ve yüzde değerlerini vermek amacıyla kodlar oluşturulmuştur. Fen bilgisi öğretmen adaylarının açıklamalarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla; daha çok fen eğitimi program kazanımları ve bilimin doğası kazanımları göz önünde bulundurularak kodlar belirli temalar altında yorumlanmıştır.

Öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da bilimin doğasıyla ilgili kazanımlara sahip olmalarının gerekliliği ve bilimin doğası anlayışlarının öğretim ortamını etkilemesi sebebiyle, öğreticilerin de bilimin doğası öğretim uygulamalarına katılımları ve uygulamalara ilişkin görüşleri önem taşımaktadır. Bu amaçla araştırmada; doğrudan yansıtıcı bir bilimin doğası etkinliğinin uygulandığı fen bilgisi öğretmen adaylarının, bu etkinlikten edinilebilecek öğrenci kazanımlarına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Betimsel araştırma özelliği taşıyan bu çalışmada veriler, Tubitak 2229 "Bilimsel Eğitim Etkinliklerini Destekleme Projesi" kapsamında bilimin doğası eğitimi verilen 49 Fen bilgisi öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmada Lederman ve Abd-el Khalick ve (1998) tarafından geliştirilen "Gizemli Kemikler" adlı doğrudan yansıtıcı bilimin doğası etkinliği uygulanmıştır. Yaklaşık 90 dakika süren etkinlik sonunda Fen bilimleri öğretmen adaylarına açık uçlu bir soru sorularak dolaylı olarak etkinliğe yönelik görüşleri, doğrudan olarak da bu etkinlikle ortaokul öğrencilerinin sahip olabilecekleri kazanımlara yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada elde edilen görüşme dokümanlarından, betimsel analize uygun olarak, frekans ve yüzde değerlerini vermek amacıyla kodlar oluşturulmuştur. Fen bilgisi öğretmen adaylarının açıklamalarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla; daha çok fen eğitimi program kazanımları ve bilimin doğası kazanımları göz önünde bulundurularak kodlar belirli temalar altında yorumlanmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenci kazanımlarına ilişkin genel olarak benzer görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının genel olarak görüşleri değerlendirildiğinde; takım çalışması (grup çalışması, İşbirlikli öğrenme, iletişim becerisi), çoklu zeka alanları, bilim insanı özellikleri, psikomotor beceriler, bilimsel süreç becerileri, bilimsel düşünme becerileri, yaşam becerileri, çeşitli duyuşsal beceriler (ilgi, merak, bilime yakınlık, akademik özgüven..), ön bilgi kullanımı (teoriye bağlılık), yaparak yaşayarak öğrenme gibi kavramlarda birleştikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bazı görüş cümlelerinden sahip oldukları alan bilgileri ve bilimin doğası anlayışlarına yönelik izlenimler edinilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda Fen bilgisi öğretmen adaylarının, öğrenci kazanımlarına ilişkin genel olarak benzer görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri program kazanımları ve bilimin doğası kazanımları açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin bu etkinlikte; takım çalışması (grup çalışması, İşbirlikli öğrenme, iletişim becerisi), çoklu zeka alanları, Bilim insanı özellikleri, psikomotor beceriler, bilimsel süreç becerileri, bilimsel düşünme becerileri, yaşam becerileri, çeşitli duyuşsal beceriler (ilgi, merak, bilime yakınlık, akademik özgüven..), ön bilgi kullanımı (teoriye bağlılık), yaparak yaşayarak öğrenme, bilimsel araştırma becerisi gibi kavramlarda birleştikleri tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda ayrıca öğretmen adaylarının görüşlerinden sahip oldukları konu alan bilgileri ve bilimin doğası anlayışlarına yönelik izlenimler edinilmiştir. Elde edilen verilere ilişkin yüzde frekans değerleri, kategoriler altında kodlara ilişkin açıklamalar, doğrudan alıntılar ve bulgulara ilişkin yorumlar ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler : Bilimin doğası, Doğrudan yansıtıcı öğretim, Fen bilgisi öğretmen adayları

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F. and BouJaoude, S. (1997). An exploratory study of the knowledge base for science teaching. Journal of Research in Science Teaching. 34 (7). 673-699.

Akerson, V. L., Abd-El-Khalick, F., Lederman, N. G. (2000). Influence of a reflective explicit activity-based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. Journal Of Research In Science Teaching. 37(4). 295-317.

Akerson. V. L,. Cullen T. A., Hanson, D. L. (2009) Fostering a community of practice through a professional development program to improve elementary teachers' views of nature of science and teaching practice. Journal of Research In Science Teaching. 46(10). 1090–1113.

American Association For The Advancement of Science (AAAS). (1990). Science for All Americans. Benchmarks for Scientific Literacy. Newyork: Oxford University Press.

Çokadar, H., & Demirtel, Ş. (2012). Doğrudan yansıtıcı etkinliklerle öğretimin öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarına ve fene yönelik tutumlarına etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(31), 67-79.

Dereli, F. (2016*). 6. Sınıf Dünya ve Evren Konu Alanına Uyarlanmış Bilimin Doğası Kazanımlarının Akıllı Tahta Etkinlikleri ile Öğretimi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Hanuscin, D., Lee, M. H. and Akerson, V. L. (2010). Elementary teachers. pedagogical content knowledge for teaching the nature of science. Science Education. DOI: 10.1002/sce.20404.

Karaman, A., & Apaydın, S. (2014). Improvement of physics, science and elementary teachers' conceptions about the nature of science: The case of a science summer camp. *İlköğretim Online*, 13(2), 377-393.

Kaya, V. H., Afacan, Ö., Polat, D., & Urtekin, A. (2015). İlköğretim öğrencilerinin bilim insanı ve bilimsel bilgi hakkındaki görüşleri (Kırşehir ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 305-325.

Khishfe, R. and Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit and reflective versus ımplicit ınquiry-oriented ınstruction on sixth graders' views of nature of science. Journal of Research in Science Teaching. 39(7). 551-578.

Köseoğlu, F., Tümay, H., & Budak, E. (2008). Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri ve öğretimi ile ilgili yeni anlayışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2).

Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: a conceptual overview. Science Education. 84. 71–94.

Lederman, N. G. and Abd-El-Khalick, F. (1998). Avoiding de-natured science: activities that promote understanding of the nature of science. In W. Mccomas (Ed.), The Nature of science in science education: rationales and strategies (pp. 83-126). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

McDonald, C. V. (2010) The influence of explicit nature of science and argumentation instruction on preservice primary teachers' views of nature of science. Journal of Research in Science Teaching, DOI 10.1002/tea.20377.

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

National Research Council. [NRC] (1996). National Science Education Standards, Washington, DC: National Academic Press.

Sağır, Ş. U., & Kılıç, Z. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilimin doğasını anlama düzeylerine bilimsel tartışma odaklı öğretimin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44).

Schwartz, S. R., and Lederman, N. G. (2008). What Scientists Say: Scientists' views of nature of science and relation to science context. International Journal of Science Education. 30 (6). 727–771.

(17867) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyobilimsel Konuları Öğretimde Kullanma Yeterliklerinin İncelenmesi

MUHAMMET ÖZDEN
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

1970'li yılların sonunda pek çok fen eğitimcisi, bilim, teknoloji ve toplumun etkilerini birlikte ortaya koyan çalışmalara odaklanmışlardır. Fen eğitimine yeni bir bakış olarak ortaya çıkan Fen-Teknoloji-Toplum yaklaşımı, günümüzde pek çok ülkenin fen ve teknoloji öğretim programında Fen-Teknoloji-Toplum (FTT) ya da Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) adıyla yer almaktadır. FTTÇ yaklaşımı, salt fen bilgisinden daha çok, fen ve teknolojinin günlük yaşam üzerindeki etkisi ve insanların bu etkinin üstesinden gelebilmek amacıyla nasıl eğitilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Bunun yanı sıra, fen ve teknoloji dersi öğretim programlarında FTTÇ konularına yer verilmesi, fen ve teknoloji eğitiminin tarihsel, felsefi, kültürel, sosyolojik, politik ve etik bakış açılarını içermesi gerektiği inancına dayanmaktadır (Mansour, 2009).

FTTÇ yaklaşımı bir yandan bilim ve teknolojinin çağdaş kültürü, değerleri ve kurumları nasıl biçimlendirdiğini anlamayı ve keşfetmeyi; diğer yandan ise çağdaş değerlerin bilim ve teknolojiyi nasıl biçimlendirdiğini anlamayı sağlamaya çalışmaktadır. Bu bağlamda FTTÇ yaklaşımının temel amacı, bilim ve teknolojinin geliştirilmesinde ve kullanımında toplumsal katılımı sağlamak için öğrencilere bilim, teknoloji ve çevre konusunda gerekli olan bilişsel ve duyuşsal kazanımları kazandırmaktır. FTTÇ konuları fen eğitiminde etik konuları göz ardı etmek yerine; küresel ısınma, ağaçların yok edilmesi, insan genlerinin değiştirilmesi, balık stoklarının yönetimi gibi bilim temelli sosyal sorunların öğrenciler tarafından keşfedilmesini sağlayarak etkin vatandaşlığı desteklemeye çalışmaktadır. Böylece bu yaklaşım fen, teknoloji, toplum ve çevre konuları arasındaki ilişkiye ve öğretim programlarında sosyobilimsel konulara vurgu yaparak, öğrencilerin bilgili ve sorumlu vatandaşlar olarak yetiştirilmesini amaçlamaktadır (Solomon, 1993).

Sosyobilimsel sorunlar, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler sonucu ortaya çıkan, bireysel, toplumsal, siyasal, ekonomik, etik ve ahlaki boyutları olan, üzerinde görüş birliği sağlanamamış tartışmalı güncel sorunlardır (Sadler, 2004). Bir diğer tanıma göre sosyobilimsel sorunlar; karmaşık, açık uçlu, tartışmalı ikilemler biçiminde olup kesin bir yanıtı olmayan, insanların günlük yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları, bilimsel içeriğe ve bilimsel içeriğin sosyal boyutlarına odaklanan sorunlardır (Kolsto, 2009; Sadler, Barab, & Scott, 2007). Örneğin ormanların yok olması, genetiği değiştirilmiş besinler, iklim değişikliği, klonlama, nükleer enerji, ozon tabakasının incelmesi ve salgın hastalıklar sosyobilimsel sorun olarak belirtilebilir. Ayrıca embriyo seçimi, iki farklı canlı türü arasındaki hücre, doku ya da organ nakilleri gibi kimi tartışmalı konular da sosyobilimsel sorun olarak kabul edilmektedir. Bu konular önemli sosyal sorunlar olmasının yanı sıra fen eğitimcileri tarafından güncel ve ilgi çekici bağlamlar olarak kullanılmaktadır.

Uluslararası düzeyde sosyobilimsel sorunlara artan bir ilgi gösterilerek pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda sosyobilimsel sorunların bilim okuryazarlığına ve bilimin doğasını öğrenmeye etkisi önemli çalışma başlıklarından birini oluşturmuştur. Bir diğer önemli çalışma alanını sosyobilimsel sorunlar ile bilişsel becerileri arasındaki ilişkiyi anlamaya dönük araştırmalar oluşturmuştur. Bu kapsamda; sosyobilimsel sorunlarda argümantasyon, argümantasyon becerilerinin transferi, karar alma, akıl yürütme ve yorumlama, akıl yürütme süreçlerinde kullanılan epistemolojik, ahlaki ve informal muhakeme örüntüleri çalışılmıştır. Ancak öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının fen derslerinde sosyobilimsel konuları kullanma yeterliklerinin inceleyen araştırmaların sayısı oldukça azdır. Bu amaçla bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ilkokul fen derslerinde sosyobilimsel konuları kullanma yeterliklerini incelemek amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma karma yöntem yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilecektir. Araştırmada karma yöntem yaklaşımlarından ardışık açıklayıcı desen desen işe konulacaktır (Creswell, 2014). Aşağıda bölümlerde araştırmada izlenen sıraya göre öncelikle araştırmanın nicel, daha sonra da nitel aşamasının nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bilgi verilecektir.

Araştırmanın nicel aşamasında örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Bu kapsamda Türkiye'nin batısında yer alan bir Devlet Üniversite'nin sınıf öğretmenliği lisans programında üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları araştırmanın çalışma grubunu oluşturacaktır. İlgili programda Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersine kayıtlı 51 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 13'ü erkek ve 38'i kadındır. Araştırmanın nicel verileri, birinci yazar tarafından geliştirilme çalışmalarını devam eden "Sosyobilimsel Konuların Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği" ile toplanacaktır. Söz konusu ölçek 46 maddeden ve Program Bilgisi, Alan/İçerik Bilgisi, Öğretim Bilgisi ile Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi çalışmaları devam ettiği için daha ayrıntılı bilgi verilememektedir. Elde edilecek veriler, parametrik ya da non-parametrik istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenecektir.

Araştırmanın nitel aşamasında ise katılımcılar ölçüt örnekleme (Yıldırım & Şimşek, 2013) stratejisi kullanarak belirlenecektir. Bu kapsamda ölçekten alınabilecek puan aralıklarına göre yüksek, orta ve düşük özyeterliğe sahip yirmi bir öğretmen adayı ile çalışılması planlanmaktadır. Bu ölçütleri karşılayan öğretmen adaylarından nitel veriler iki aşamada toplanacaktır. Birinci aşamada katılımcılardan 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nı (3 ve 4. Sınıflar) inceleyerek sosyobilimsel konularla ilişkili olabilecek bir kazanım belirlemeleri ve buna göre bir ders planlamaları istenecektir. Hazırlanan ders planları analiz edildikten sonra yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilecektir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler araştırmacı tarafından her bir katılımcı ile ayrı ayrı ve yüz yüze gerçekleştirilecektir. Elde edilen verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılacaktır. Tematik analiz sürecinde, veri setinde bulunan ortak özellikler, ilişkiler ve farklılıklar belirlenmeye çalışılacaktır.

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konuların öğretimine dönük özyeterlik algıları nedir?

Sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konuların öğretimine dönük hazırladıkları ders planlarının özellikleri nedir?

Sosyobilimsel konuların öğretime dönük farklı özyeterlik algıları olan öğretmen adaylarının hazırladıkları öğretim planları arasındaki benzer ve farklı yönler nelerdir?

Araştırma karma yöntem yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilecektir. Araştırmada karma yöntem yaklaşımlarından ardışık açıklayıcı desen desen işe konulacaktır (Creswell, 2014). Aşağıda bölümlerde araştırmada izlenen sıraya göre öncelikle araştırmanın nicel, daha sonra da nitel aşamasının nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bilgi verilecektir.

Araştırmanın nicel aşamasında örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Bu kapsamda Türkiye'nin batısında yer alan bir Devlet Üniversite'nin sınıf öğretmenliği lisans programında üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları araştırmanın çalışma grubunu oluşturacaktır. İlgili programda Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersine kayıtlı 51 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 13'ü erkek ve 38'i kadındır. Araştırmanın nicel verileri, birinci yazar tarafından geliştirilme çalışmalarını devam eden "Sosyobilimsel Konuların Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği" ile toplanacaktır. Söz konusu ölçek 46 maddeden ve Program Bilgisi, Alan/İçerik Bilgisi, Öğretim Bilgisi ile Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi çalışmaları devam ettiği için daha ayrıntılı bilgi verilememektedir. Elde edilecek veriler, varsayımları karşılama durumuna göre parametrik ya da non-parametrik istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenecektir.

Araştırmanın nitel aşamasında ise katılımcılar ölçüt örnekleme (Yıldırım & Şimşek, 2013) stratejisi kullanarak belirlenecektir. Bu kapsamda ölçekten alınabilecek puan aralıklarına göre yüksek, orta ve düşük özyeterliğe sahip yirmi bir öğretmen adayı ile çalışılması planlanmaktadır. Bu ölçütleri karşılayan öğretmen adaylarından nitel veriler iki aşamada toplanacaktır. Birinci aşamada katılımcılardan 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nı (3 ve 4. Sınıflar) inceleyerek sosyobilimsel konularla ilişkili olabilecek bir kazanım belirlemeleri ve buna göre bir ders planlamaları istenecektir. Hazırlanan ders planları analiz edildikten sonra yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilecektir. Araştırmada kullanılması öngörülen yarı-yapılandırılmış görüşme soruları şunlardır: 1. Sosyobilimsel konulardan hangisini seçtin? Neden?, 2. Ders planını hazırlamaya/yazmaya başlamadan önce nasıl bir hazırlık yaptın? Ders planını hazırlama sürecine ilişkin bilgi verir misin? (Okuduğun kaynaklar oldu mu?, Seçtiğin sosyobilimsel konuya ilişkin hazırlık, araştırma yaptın mı?, 3. Ders planını hazırlarken göz önüne aldığın ölçütler nelerdi? Bilgi verir misin?, 4. Ders planını hazırlarken ne tür zorluklar/sorunlar yaşadın?, 5. Fen derslerinde sosyobilimsel konulara ilişkin öğretim yapma konusunda kendini yeterliliğini değerlendirir misin?, 6. Sosyobilimsel konulara ilişkin daha etkili bir öğretim yapmak ve kendini daha yeterli hissetmeni sağlamak amacıyla ne öğrenmek isterdin ve ne tür uygulamalar görmek isterdin? Yarı-yapılandırılmış görüşmeler araştırmacı tarafından her bir katılımcı ile ayrı ayrı ve yüz yüze gerçekleştirilecektir. Elde edilen verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılacaktır. Tematik analiz sürecinde, veri setinde bulunan ortak özellikler, ilişkiler ve farklılıklar belirlenmeye çalışılacaktır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuları öğretimde kullanmaya dönük özyeterlik algılarının düşük olması beklenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının sosyobilimsel konu senaryoları oluşturma, öğrencilerin informal akıl yürütme süreçlerini kullanabilecekleri tartışma sorularını belirleme ile öğrenme sürecini nasıl değerlendireceklerini planlama konusunda sorunlar yaşayacakları düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilecek sonuçlar ilgili alanyazın ile tartışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın nicel aşamasında uygulanacak olan ölçeğe göre öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuları öğretimde kullanmaya dönük özyeterlik algılarının düşük olması beklenmektedir. Bu kapsamdan özellikle akademik başarı düşük olan öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının düşük olacağı sanılmaktadır. Araştırmanın nitel aşamasında hazırlanacak ders planlarının ve sonrasında yapılacak yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucunda ise öğretmen adaylarının sosyobilimsel konu senaryoları oluşturma, öğrencilerin informal akıl yürütme süreçlerini kullanabilecekleri tartışma sorularını belirleme ile öğrenme sürecini nasıl değerlendireceklerini planlama konusunda sorunlar yaşayacakları düşünülmektedir. Bu kapsamda özellikle öğretmen adaylarının hazırladıkları senaryolarda sosyobilimsel konulara ilişkin farklı görüşleri hazır olarak öğrencilere verme eğiliminde olacakları düşünülmektedir. Böyle bir yol benimsenmesi ise informal akıl yürütmenin niteliğinin değerlendirilmesini olumsuz olarak etkileyecektir. Araştırmadan elde edilecek sonuçlar ilgili alanyazın ile tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler : fen eğitimi, fen-teknoloji-toplum-çevre, sosyobilimsel konular, yeterlik algısı

Kaynakça

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. (4th Edition). Thousand Oaks: Sage.

Kolsto, S. D. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk-focused socioscientific issue. International Journal of Science Education, 28 (14), 1689–1716.

Mansour, N. (2009). Science-technology-society (sts): A new paradigm in science education. Bulletin of Science Technology & Society, 29 (4), 287-297.

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: a critical review of research. Journal of Research in Science Teaching, 41 (5), 513–536.

Sadler, T. D., Barab, S. A., & Scott, B. (2007). What do students gain by engaging in socioscientific inquiry? Research in Science Education, 37: 371-391.

Solomon, J. (1993). Teaching science, technology, society. Buckingham, UK: Open University Press.

Yıldırım A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(17870) Ortaokul Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konulara İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Görüşleri

MELTEM DURAN
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

GÜLCAN MIHLADIZ
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM

ÖZET

Problem Durumu

Toplumda farklı bakış açıları ile değerlendirilebilen, fayda ve zarar analizlerini içeren, bilimsel temelleri olan bu konulara sosyobilimsel konular denilmektedir (Sadler, 2004).

Günümüzde bireyler birçok sosyobilimsel konu ile karşı karşıya gelmektedir. Bu konuların bilimsel bir tarafı olmasına rağmen genel olarak bilimsel bilginin sınırlarında oldukları ve kişisel veya sosyal anlamda karar vermeyi gerektirdiği gözlenmektedir. Bu kararlar değerleri, ahlaki ve etik unsurları barındırdığı gibi belirli bir fayda-zarar hesabı da gerektirmektedir. Ayrıca bu konuların anlaşılması risk ve ihtimallerin algılanmasını da beraberinde getirmektedir. Öte yandan bu tip konular halkta bireylerin kendi aralarında, bilim camiasında ise bilim insanları arasında bir anlaşmazlığın olduğu konulardır.

Bir çok Fen eğitimcisi küresel ısınma, genetik mühendisliği, nükleer silah kullanımı gibi sosyo-bilimsel konular (socio-scientific issues) ve bu konuların eğitimi konusuna dikkat çekmektedir (Kolsto, 2001; Sadler ve Zeidler, 2004; Zeidler ve diğ., 2002). Ulusal Araştırma Konseyi (NRC) ve Bilimsel Gelişme için Amerikan Birliği (AAAS) gibi dünyada kabul gören önemli fen eğitimi araştırma merkezleri sosyobilimsel konuların fen eğitiminde önemli olduğuna ve yer alması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Örneğin NRC (1996), bireylerin bilimsel ve teknolojik konular hakkında gerçekleşen toplumsal tartışmalarda düşüncelerini savunabilme yeteneğine sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Bu konulara GDO'lu besinler, küresel ısınma, klonlama ve nükleer enerji örnek olarak verilebilir (Sadler, 2011). Bu tip konuların öğretiminin öğrencilerde daha güçlü bir fen okuryazarlığının oluşmasını sağladığı, kavramsal öğrenmeyi hızlandırdığı (Zeidler, Walker, Ackett ve Simmons, 2002), eleştirel düşünme, sorgulama ve argümantasyon gibi üst düzey becerileri geliştirdiği gözlenmiştir (Sadler ve Zeidler, 2004; Zohar ve Nemet, 2002).

2013 öğretim programında vurgu yapılan kavramların başında; sosyobilimsel konular, bilimin doğası ve bilim-teknoloji ilişkisi konuları yer almaktadır.

Tüm bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini amaçlayan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçları şunlardır:

Sosyo-bilimsel konuları kullanarak bilimsel düşünme alışkanlıklarını geliştirmektir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan "Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre" öğrenme alanı aşağıdaki alt alanlardan oluşmaktadır. Sosyo-Bilimsel Konular: Bilim ve teknoloji ile ilgili sosyo-bilimsel problemlerin çözümüne yönelik bilimsel ve ahlaki muhakeme becerilerini kapsamaktadır. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin sosyobilimsel konularla ilgili karar verme süreçlerinde pek hazırlıklı olmadıklarını göstermektedir (Boerwinkel, Knippels ve Warloo, 2011).

Öğretmenlerin toplumu şekillendirecek, sosyobilimsel konularda bilgili, risk faktörlerinin farkında bireyleri yetiştirdiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin kendilerinin sosyobilimsel konulardan haberdar ve bu konularda bilinçli olmaları gerekmektedir (Sadler, 2004). Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulardaki farkındalıklarının ve eksikliklerinin belirlenmesi fen bilimleri dersinin amaçlarına ulaşması açısından büyük önem arzetmektedir.Bu bakımdan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulara ilişkin bilgi düzeylerinin ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilen çalışma, betimsel bir araştırma niteliği taşımaktadır. Bilindiği gibi betimsel araştırmalar, ilgilenilen durumu tanımlamayı amaçlamaktadır. Tarama modelleri ise var olan durumu, var olduğu biçimde ve nesnel bir yaklaşım ile ortaya koyma üzerine temellenmektedir (Karasar, 1999). Bu çalışmada da İlköğretim öğrencilerinin sosyobilimsel konulara ilişkin haberdarlık düzeyleri ve bilgilenme kaynakları betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın katılımcılarını 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Burdur'da bir ortaokul okuluna bağlı olarak öğrenim görmekte olan 5. Sınıf (n=51), 6.sınıf(n=83), 7. Sınıf (n=64) ve 8.sınıf (n=69) sınıf öğrencisi 267 kişi oluşturmuştur.

Çalışmaya ilişkin veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından yapılandırılan çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve uzun cevaplı soruları içeren 15 temel sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Hazırlanan açık-uçlu sorular alan uzmanları tarafından

değerlendirilmiş ve "Bazı Sosyobilimsel Konulara İlişkin Soru Formu" oluşturulmuştur. Anket 3 sosyobilimsel konu başlığı (GDO, Küresel ısınma, Klonlama) altında yapılandırılmıştır. Her bir başlıkta; öğrencinin konu hakkındaki bilgisi, bilgisinden emin olup olmadığı, bu bilgiyi edindiği kaynaklar, bilgisinin yeterliği hakkındaki görüşü ve bu konu hakkında bilgilenmek isteyip istemediği sorulmuştur.

Çalışmadan elde edilen veriler betimsel ve tanımlayıcı istatistik analizi yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu bakımdan açık uçlu soruların cevapları genel olarak betimlenmiş ve örnek alıntılar paylaşılmıştır. Tanımlayıcı istatistiksel analize uygun olarak ise bulgulara ait frekans, yüzde ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulardaki farkındalıklarının ve eksikliklerinin belirlenmesi fen bilimleri dersinin amaçlarına ulaşması açısından büyük önem arzetmektedir. Bu bakımdan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulara ilişkin bilgi düzeylerinin ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilen bu çalışmada, betimsel bir araştırma niteliği taşımaktadır. Çalışmanın katılımcılarını 5., 6., 7. ve 8.sınıf düzeyinde toplam 267 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmaya ilişkin veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından yapılandırılan çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve uzun cevaplı soruları içeren 15 temel sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin GDO'ya ilişkin bilgileri değerlendirildiğinde genel olarak "hormonlu ürün", "Genetiği oynanmış ürün" ve "içine kimyasal/suni/yapay şeyler koyulmuş ürün" kavramlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın katılımcıları, küresel ısınmaya ilişkin bilgileri,"ozon tabakasının delinmesi", "mevsimlerin değişmesi", "sıcaklığın artması şeklinde belirlenmiştir.Bunun yanı sıra, öğrencilerin klonlama ile ilgili bilgileri incelendiğinde "bir canlının aynısının yapılması", bir bilgiyi kopyalama" "DNA dan parça alma başka bir kişiye koyma"gibi ifadelere yer verdikleri tespit edilmiştir. Küresel ısınma - iklim değişikliği ve genetik kopyalama/klonlama konuları hakkındaki diğer veriler ile ilgili sonuçlar değerlendirme aşamasındadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin GDO'ya ilişkin bilgileri değerlendirildiğinde genel olarak "hormonlu ürün", "Genetiği oynanmış ürün" ve "içine kimyasal/suni/yapay şeyler koyulmuş ürün" kavramlarını kullandıkları tespit edilmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin %58,3'ü, 6. sınıf öğrencilerinin % 58,8'i, 7. sınıf öğrencilerinin %37,7'si ve 8. sınıf öğrencilerinin %47,6'sı sahip oldukları bu bilgilerden emin olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğu sahip oldukları bu bilgiyi ilk sırada televizyondan ve internetten edindiklerini belirtirken diğer kaynaklar da dersler, kitaplar, aile ve gazeteler olarak açıklanmıştır. Ayrıca 6. Sınıf öğrencileri GDO hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu görüşündeyken diğer sınıf düzeylerindeki öğrenciler çoğunlukla bilgilerinin yeterliği konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra 5. sınıf öğrencilerinin % 88,24'ü, 6. sınıf öğrencilerinin % 90,36'sı, 7. sınıf öğrencilerinin %75'i ve 8. sınıf öğrencilerinin %82,61'i GDO hakkında daha fazla bilgi öğrenme konusunda istekli olduklarını yansıtmışlardır.

Küresel ısınma - iklim değişikliği ve genetik kopyalama/klonlama konuları hakkındaki bilgileri ile ilgili sonuçlar değerlendirme aşamasındadır.

Anahtar Kelimeler : sosyobilimsel konular, fen eğitimi, ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Boerwinkel, D.J., Knippels, M.J., & Waarlo, A.J. (2011). Raising awareness of presymptomatic genetic testing. Journal of Biological Education, 45(4), 213-221

KarasarN. (1999), Bilimsel Araştırma Yöntemi., Nobel Yayın Dağıtım

Kolstø, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial SSI. Science Education, 85, 291–310.

National Research Council. (1996). National science education standards. Washington, DC: National Academy Press.

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding SSI: A critical review of research. Journal of Research in Science Teaching, 41(5), 513–536.

Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2004). The morality of SSI: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. Science Education, 88, 4–27.

Sadler, T. D. (Ed.). (2011). Socio-scientific issues in the classroom: Teaching, learning and research. New York: Springer.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

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

Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. Journal of Research in Science Teaching, 39, 36–62.

(17924) 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Organ Bağışı ve Nakli Konusundaki Bilgi Düzeyleri ve Görüşlerinin İncelenmesi: Kuyucak Örneklemi

RAMAZAN SOĞUKPINAR — MEB
DİLEK KARIŞAN — ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
HİLAL AKTAMIŞ — ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplum ve bilim geçmişten günümüze birbiriyle etkileşim halinde bulunmuştur ve bu etkileşim hala sürmektedir (Topçu, 2015). Bu etkileşim sürecinde teknolojinin gelişmesi yeni gelişmelere aynı zamanda toplum hayatında da farklı etkilere neden olmuştur. Bu farklı etkiler olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Böyle riskli sonuçlar günümüzde fen eğitiminde araştırılması gereken konular olduğunu göstermiştir (Genç, M. ve Genç, T., 2017). Bu konulardan bir tanesi de günümüzde gazetelerde, internette, televizyonda sık sık gündeme gelen yüksek derecede öneme sahip olan organ bağışı konusudur.

Organ bağışı, kişinin ölmeden evvel kendi hür iradesi ile yaşamını yitirdiğinde organlarını hasta olan bir başka kişinin kullanmasına onay vermesidir (Organ Nakli Koordinatörleri Derneği [Onkod], 2017). Eğer kişi ölmeden önce organlarını bağışlamamışsa ve beyin ölümü gerçekleşmeden organları işlevini kaybetmemişse uzmanların gerekli gördüğü hallerde birinci derecede yakın akrabalarının rızası alınarak bağışlanabilir. Organ nakli ise kadavradan ya da canlı kişilerden temin edilen organların, fonksiyonlarını yerine getiremeyen doku ya da organların yerine yerleştirilmesidir Nakledilecek organlar canlı vericilerden ya da beyin ölümü gerçekleşmiş kişilerden alınabilmektedir (Sungur ve Mayda, 2014). Günümüzde nakli gerçekleştirilebilen organ ve dokulara akciğer, karaciğer, ince bağırsak, kalp, kalp kapağı, pankreas, böbrek, kemik iliği, kornea örnek olarak verilebilir (Bölükbaş, N., Eyüpoğlu, A. ve Kurt, P., 2004).

Çetin ve Harman (2012) her beyin ölümü gerçekleşmiş kişilerden organ nakli yapılamayacağını kesinlikle beyin ölümü gerçekleşen kişilerin herhangi bir yerde ölen kimseler değil, uzmanların yoğun bakım servisinde kesin tanı koyduğu kimselerden organ nakli yapılabileceğini belirtmiştir. Kişiler organ bağışı yapabilmek için 18 yaşını bitirmiş, yaşarken iki tanık ile birlikte yetkili sağlık kurum ve kuruluşlarına organlarını bağışladıkların beyan etmeli ve organlarını bağışladığına dair formu doldurulmalıdırlar (Akış vd., 2008). Devlet hastaneleri, üniversite hastaneleri, toplum sağlığı merkezleri, bazı aile sağlığı merkezleri ile ilçe ve il sağlık müdürlükleri organ bağış formu düzenlemeye yetkili kurum ve kuruluşlardır (Uzuntarla, 2016).

Organ bağışı ve organ nakli konusu Milli Eğitim Bakanlığı (M. E. B.) ortaokul 7.sınıf fen bilimleri öğretim programında yer almaktadır (M.E.B., 2013). Program doğrultusunda öğrencilerin konu ile ilgili bilgiler edinmesi ve öğrencilere konunun toplumsal dayanışma açısından önemli olduğu kazandırılmak istenmektedir. Bu noktadan yola çıkarak ortaokul düzeyinde organ bağışına yönelik öğrencilerin bilgi düzeyleri ve görüşleri araştırılmak istenmiş ve 7.ve 8.sınıf öğrencilerinin organ bağışı ve organ nakli konusundaki bilgi düzeyleri ve görüşleri arasında fark var mıdır şeklinde problem cümlesi kurulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın yöntemi, bir konu hakkında katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek gibi özelliklerinin belirlendiği nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması (Fraenkel ve Wallen, 2006), modeli ise belirli bir zamanda var olan durumun olduğu haliyle betimlendiği anlık tarama araştırmasıdır (Karasar, 2017).

Çalışmanın örnekleme yöntemi her bir örnekleme biriminin eşit olarak seçildiği ve örnekleme alındığı basit seçkisiz örneklemedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Çalışmanın evreni 2017-2018 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılda Aydın(Türkiye) ili Kuyucak ilçesindeki devlet okullarındaki 7. ve 8. sınıf öğrencileridir. Örneklemi ise 2017-2018 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılda Aydın ili Kuyucak ilçesi devlet okullarında 7. ve 8. Sınıfta öğrenim gören 513 (264 kız, 249 erkek) öğrencidir. Örneklemi oluşturan okullar ve öğrenci sayıları Tablo 1' de belirtilmiştir.

Çalışmada kişisel bilgileri ile ilgili 7 sorudan ve organ bağışı ve nakli hakkındaki bilgi ve görüşler ile ilgili 12 sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Akış vd. (2008) tarafından Tıp Fakültesi Sağlık Personeline yönelik geliştirilen 13 sorudan oluşan Organ Bağışı Bilgi Düzeyi Anketi, 7.sınıf öğrencilerine uygulanacağı için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda düzenlenen anket 12 sorudan oluşmuştur.

Anket verileri analiz edilirken, kodlamalar yapılmıştır ve verilerin frekans ve yüzde değerleri verilerek betimsel analiz kullanılmıştır. Veriler öncelikle araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır ve üzerinde tartışmalar yapıldıktan sonra birlikte kodlanmıştır. Kodlayıcı güvenirliği hesaplanırken (Miles ve Huberman, 1994)' ın önerdiği Güvenirlik = Görüş Birliği /

(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılarak görüş birliği (n=450) ve görüş ayrılığı (n=63) bulunmuştur ve kodlayıcı güvenirliği %88 olarak hesaplanmıştır.

Çalışma ile 7.ve 8.sınıf öğrencilerinin organ bağışı ve organ nakline yönelik bilgi düzeyleri ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemi 2017-2018 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında Aydın ili Kuyucak ilçesindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören 513 (264 kız, 249 erkek) ortaokul 7. ve 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, Akış vd. (2008) tarafından geliştirilen 12 sorudan oluşan organ bağışı bilgi düzeyi ve görüşleri anketi ile elde edilmiştir. Verilerin analizi betimsel olarak yapılmıştır. Verilere ilişkin frekanslar ve yüzdeler hesaplanarak analiz tabloları oluşturulmuştur. Çalışmada 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında organ bağışı ve nakli bilgi düzeyleri arasında farklar olduğu fakat görüşleri arasında çok fark olmadığı sonucu bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

7.sınıf öğrencilerinden 175' inin organ bağışı ve naklini tanımlamalarının yetersiz, 45' inin yeterli, 19' unun karmaşık olduğu tespit edilmiştir. 25 öğrencinin ise soruyu yanıtsız bıraktığı, 8.sınıf öğrencilerin ise 201' inin organ bağışı ve naklini tanımlamalarının yetersiz, 14' ünün yeterli, 9' unun karmaşık olduğu tespit edilmiştir. 25 öğrencinin ise soruyu yanıtsız bıraktığı görülmektedir. Genel olarak 7.sınıf öğrencileri organ bağışını ve organ naklini 8.sınıf öğrencilerine göre daha yeterli düzeyde tanımlamaktadırlar.

öğrencilerinin yanıtları incelendiğinde organ bağışı bilgi edinme yeri olarak en sık tekrarlanan yanıtların 7. sınıf öğrencilerinde öğretmen (n=163) sonra sırasıyla internet (n=114), TV (n=96), çevre (n=82), organ bağışı merkezi (n=57) ve özel doktor (n=42) olduğu görülmekteyken, 8.sınıf öğrencilerinde en sık tekrarlanan yanıtların internet (n=130) sonra sırasıyla öğretmen (n=128), çevre (n=97), TV (n=56), organ bağışı merkezleri (n=54) ve özel doktor (n=30) olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : organ bağışı, organ nakli, ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Akış, M., Katırcı, E., Uludağ, H. Y., Küçükkılıç, B., Gürbüz, T., Türker, Y., ... Gül, H. (2008). Süleyman Demirel Üniversitesi personelinin organ-doku bağışı ve nakli hakkındaki bilgi ve tutumları. *S.D.Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(4), 28-33.

Akçöltekin, A. (2014). Sınıf öğretmenlerinin organ bağışı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Karadeniz* 2014, 6, 52-63

Aytaş Ö, Kartalcı Ş, Ünal S. (2011). Bir grup hemşirenin sosyodemografik verileri ve tükenmişlik düzeyleri bağlamında organ bağışına bakış açıları. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 18(1), 26-32

Bölükbaş, N., Eyüpoğlu, A., Kurt, P. (2004). Organ bağışı hakkında üniversite öğrencilerinin düşünceleri. *O.M.Ü. Tıp Dergisi* , 21(2), 73–77.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. bas.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çetin, G. ve Harman, Ö. (2012). Lise öğrencilerinin organ nakli ve bağışı konusundaki bilgi ve tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 172-177

Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education.* (6th ed.). New York: McGraw-Hill İnternational Edition

Genç, M. ve Genç, T. (2017). Türkiye'de sosyo-bilimsel konular üzerine yapılmış araştırmaların içerik analizi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-26.

Karasar, N. (2017*). Bilimsel araştırma yöntemi* (32.bas.). Ankara: Nobel Yayınları.

Kavurmacı , M., Karabulut, N., Koç , A. (2014). Üniversite öğrencilerinin organ bağışı hakkındaki bilgi ve görüşleri. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 11(2), 15-21

(17964) Teacher Actions Characterizing Student-Centered Instruction

ESME HACIEMİNOĞLU AKDENİZ UNİVERSİTESİ
MOHAMED MOUSTAFA ALEXANDRİA UNİVERSİTY NATİONAL
ALİ Pİ-CHU KUO PİNGTUNG UNİVERSİTY
ROBERT E. YAGER UNİVERSİTY OF IOWA

ÖZET

Problem Durumu

Reform efforts planned and coordinated by the NSTA called Chautauqua were modeled after the Chautauqua programs for college science teachers that were sponsored by the American Association for the Advancement of Science. These Chautauqua Professional Development Programs for college teachers were supported with major National Science Foundation funding for more than a decade. These AAAS Chautauqua Programs for college faculty members were offered at the Iowa Science Education Center for several years as well as a dozen other schools. This experience and philosophy were used later with the "NSTA" Chautauqua efforts that were re-directed to focus on K-12 teachers replacing the AAAS efforts for college professors. Doing this provides an environment that is appropriate for all learners to experience real science (NSTA, 1990-91).

The same procedures and program structures were used for working with teachers in year-long efforts. Enger and Yager (2009) have offered assessment procedures and instruments to measure real science learning and essential features of the Chautauqua Professional Development Program planned for PreK-12 science teachers in terms of year-long organization and anticipated learning outcomes. The Chautauqua Model developed as one of the National Science Teacher Association (NSTA) efforts for Professional Development for improving K-12 science teachers.

Several facets of the Chautauqua Model are important. Most of all is the use of the most successful classroom teachers who are the most creative and successful elementary, middle school, and high school teachers who became important Teacher Leaders for new teachers. They are involved as the teachers for three-fourths of the instruction at the summer workshops and the following academic year short courses.

Three or four of the most successful teachers each year are invited to participate in the annual Leadership Workshops. Other staff for the Leadership Workshops included a university instructor and researcher, an assistant coordinator, an assessment expert, and a team of graduate students assisting with Action Research efforts of their own and often comprising a set of instructors. Hirsh (2011) stated that they need to strive to highlight important questions offered by students, raise concerns, inspire debate, and motivate actions, as the important results of effective and successful science teaching.

Twelve features for each of the three categories were compiled by a three member group of PhD students interested in needed changes in science teaching; five Teacher Leaders and the video recordings of 20 of the teachers who provided the "best" features of student-centered classrooms offered lists of the student-centered features. The research team for this study selected twelve features that were identified and used for this study. Observation in each of the three categories was used to indicate the student-centeredness for teachers in the three categories of teachers.

Resesrch questions of this study were (1) What actions of your science teacher generally illustrate his/her perceptions concerning the stimulation of student-centered classroom activities (2) What actions illustrate those of your science teacher that indicate his/her promotion of teacher-student interactions? (3) What actions do your teachers undertake to promote more student-student interactions, especially related to individual and group projects

Araştırma Yöntemi

For beginning and ending points for each effort comprising a year-long Chautauqua, two classes were selected as the experimental groups taught by the three Chautauqua Teacher Leaders who were the most important staff members for each new-year of the Chautauqua PD Program. Also, student results from one or two classes of new teachers who were involved as new Chautauqua teachers for one full year were collected for comparison with the results from students taught by the Teacher Leaders. This means that data were collected regarding classroom climates and specific teacher actions. It was provided to compare results between experienced and successful teachers with those from new teachers enrolled for a single first year. The results were then further compared with students of teachers of elementary, middle, and high school with no Chautauqua experiences. For this study Control teachers (a term not used or reported to teachers or their students) were selected from classrooms from "similar" schools for comparison of results between those of new Chautauqua teachers with those in the same or nearby schools – where none had had any Chautauqua experiences. The size and nature of the Control schools always matched the situation characterizing the ones where the new Chautauqua teachers were

employed. The size of each class of the experimental and control classes varied from 16 to 27 students. Similarly, there were no differences regarding gender, family income, or any other variations. The data were reported in percentages which were then used to represent research results for the research questions.

Reform efforts planned and coordinated by the NSTA called Chautauqua were modeled after the Chautauqua programs for college science teachers that were sponsored by the American Association for the Advancement of Science. These Chautauqua Professional Development Programs for college teachers were supported with major National Science Foundation (NSF) funding for more than a decade. These AAAS Chautauqua Programs for college faculty members were offered at the Iowa Science Education Center for several years as well as a dozen other schools. This experience and philosophy were used later with the "NSTA" Chautauqua efforts that were re-directed to focus on K-12 teachers replacing the AAAS efforts for college professors.

The same procedures and program structures were used for working with teachers in year-long efforts. Enger and Yager (2009) have offered assessment procedures and instruments to measure real science learning and essential features of the Chautauqua Professional Development Program planned for PreK-12 science teachers in terms of year-long organization and anticipated learning outcomes. The Chautauqua Model developed as one of the National Science Teacher Association (NSTA) efforts for Professional Development (PD), for improving K-12 science teachers.

Several facets of the Chautauqua Model are important. Most of all is the use of the most successful classroom teachers who are the most creative and successful elementary, middle school, and high school teachers who became important Teacher Leaders for new teachers. They are involved as the teachers for three-fourths of the instruction at the summer workshops and the following academic year short courses.

Three or four of the most successful teachers each year are invited to participate in the annual Leadership Workshops. Other staff for the Leadership Workshops included a university instructor and researcher, an assistant coordinator, an assessment expert, and a team of graduate students assisting with Action Research efforts of their own and often comprising a set of instructors. Hirsh (2011) stated that they need to strive to highlight important questions offered by students, raise concerns, inspire debate, and motivate actions, as the important results of effective and successful science teaching.

Twelve features for each of the three categories were compiled by a three member group of PhD students interested in needed changes in science teaching; five Teacher Leaders and the video recordings of 20 of the teachers who provided the "best" features of student-centered classrooms offered lists of the student-centered features. The research team for this study selected twelve features that were identified and used for this study. Observation in each of the three categories was used to indicate the student-centeredness for teachers in the three categories of teachers.

Actions of science teachers were collected and organized the student perceptions in the following three categories: (1) What actions of your science teacher generally illustrate his/her perceptions concerning the stimulation of student-centered classroom activities? (2) What actions illustrate those of your science teacher that indicate his/her promotion of teacher-student interactions? (3) What actions do your teachers undertake to promote more student-student interactions, especially related to individual and group projects?

For beginning and ending points for each effort comprising a year-long Chautauqua, two classes were selected as the experimental groups taught by the three Chautauqua Teacher Leaders who were the most important staff members for each new-year of the Chautauqua PD Program. Also, student results from one or two classes of new teachers who were involved as new Chautauqua teachers for one full year were collected for comparison with the results from students taught by the Teacher Leaders. This means that data were collected regarding classroom climates and specific teacher actions. It was provided to compare results between experienced and successful teachers with those from new teachers enrolled for a single first year. The results were then further compared with students of teachers of elementary, middle, and high school with no Chautauqua experiences. For this study Control teachers (a term not used or reported to teachers or their students) were selected from classrooms from "similar" schools for comparison of results between those of new Chautauqua teachers with those in the same or nearby schools – where none had had any Chautauqua experiences. The size and nature of the Control schools always matched the situation characterizing the ones where the new Chautauqua teachers were employed. The size of each class of the experimental and control classes varied from 16 to 27 students. Similarly, there were no differences regarding gender, family income, or any other variations. The data were reported in percentages which were then used to represent research results for the research questions.

The students from both Teacher Leaders and new Chautauqua teachers were far more positive regarding teacher actions in science classes than were the students of the teachers with no Chautauqua experiences. The focus for second research question was on teacher encouragement for more meaningful teacher-student interactions. Again, the features indicated for students in classes taught by Teacher Leaders were the most positive.

The students of the three teacher groups resulted in similar results regarding encouragement of student/student interactions designed to illustrate "reform" teaching. The students of the Teacher Leaders again reported the most positive actions

related to the twelve features. This research effort utilized 36 examples of changes in teaching observed and experienced by students after being introduced to current reforms(NRC,1996). Characteristic of the Chautauqua PD features. The Teacher Leaders were all exemplary teachers who were anxious to reform and be partners with the reform process.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The students from both Teacher Leaders and new Chautauqua teachers were far more positive regarding teacher actions in science classes than were the students of the teachers with no Chautauqua experiences. The focus for second research question was on teacher encouragement for more meaningful teacher-student interactions. Again, the features indicated for students in classes taught by Teacher Leaders were the most positive.

The students of the three teacher groups resulted in similar results regarding encouragement of student/student interactions designed to illustrate "reform" teaching. The students of the Teacher Leaders again reported the most positive actions related to the twelve features. This research effort utilized 36 examples of changes in teaching observed and experienced by students after being introduced to current reforms(NRC,1996). Characteristic of the Chautauqua PD features. The Teacher Leaders were all exemplary teachers who were anxious to reform and be partners with the reform process.

Anahtar Kelimeler : Chautauqua, Reform Features, Student Centeredness

Kaynakça

Enger,S. K., & Yager, R. E. (2009). *Assessing student understanding in science* (2nd ed.).Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hirsh, S. (2011). Encourage teachers to step up to leadership roles. *Learning Forward,* 32(3), 76.

National Diffusion Network Developer Demonstrator Program (1990 & 1995). The Iowa Chautauqua Program, U.S. Department of Education. Final Report TheUniversity of Iowa, Iowa City, IA.

National Research Council (NRC) (1996). *National science education standards.* Washington, DC: National Academy Press. https://doi.org/10.17226/4962

National Science Teachers Association. (1990-91). Sc ience/technology/society: A new effort for providing appropriate science for all (The NSTA position statement). *Bulletin of Science, Technology and Society, 10*(5&6), 249–250.

(18419) Fen Bilimleri Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğretmen Açısından Uygulanabilirliği

SEMİH DADÜK
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

HÜLYA DEDE
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntem ve teknikleriyle yapılan öğretim öğrenciler için sıkıcı olmakta ve öğrencilerin derse karşı ilgi, tutum ve motivasyonlarını düşürmektedir. Bununla beraber öğrenciler bilgiyi sadece ezberledikleri için anlamlı öğrenme gerçekleşmemekte ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı çok düşük olduğu için de hemen unutulmaktadır. Tam aksine çağdaş öğretim yöntem ve teknikler öğrenci merkezli olmaları ve yapılan öğretimde öğretmenin sadece rehberlik yapmasından dolayı dersler öğrenciler için daha eğlenceli olmaktadır. Çağdaş öğretim yöntemlerinden biri olan yaratıcı drama yöntemi, bilgiye kendi ulaşabilen ve bilgiyi günlük hayatta kullanabilen, kendini ifade edebilen, grup çalışmalarında başarılı, çok yönlü düşünebilen, girişimci, kişilere saygılı, sosyal ortamın farkında olan, elindeki imkânları verimli kullanabilen, yaratıcı bireyler oluşturmayı amaçlamaktadır (Yağmur, 2010). Fen eğitiminde çeşitli yöntemlerin kullanılmasına ilişkin olarak yapılan çalışmalar, çocuklarda gizli olan enerjinin ortaya çıkarılması için en uygun yöntemlerden birinin yaratıcı drama olduğunu göstermektedir (Durusoy, 2012).

Yaratıcı drama yöntemi, öğrencilerin aktif olduğu, öğretmen rehberliğinde bilginin öğrencilerce yapılandırılarak öğrenildiği, öğrencinin eski yaşantılarından yola çıkarak yeni öğrenmelerini inşa ettiği, öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, kendini keşfettiği, kendini ifade edebilme fırsatı bulduğu, öğrencilerde bireysellikten çok işbirlikli ve grup odaklı öğrenmeyi de sağladığı bir yöntem olduğu birçok araştırma tarafından kabul görmüştür (Hendrix, Eick, Shannon, 2012; Tokgöz, 2004; Bozdoğan 2003).

Alan yazım incelendiğinde birçok faklı disiplinlerde, örneğin fizik (Çopur, 2014), sosyal bilgiler (Zayimoğlu, 2006; Zengin, 2014), Türkçe (Tutaman, 2011; Uysal, 2014), İngilizce (Terzier, 2012), beden eğitimi (Soytürk, Çamlıyer, Öztürk ve Ada, 2012), matematik (Geçim, 2012; Gedik, 2014) ve fen bilimleri eğitimi (Ormancı ve Özcan, 2014) yaratıcı drama yönteminin etkisinin incelendiği görülmektedir. Fen eğitimi alanında da birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Yağmur, 2010; Ormancı ve Özcan, 2014). Bu çalışmalar incelendiğinde özellikle öğrencilerin başarı, edinilen bilginin kalıcılığı ve ilgi, tutum, motivasyonları üzerindeki gibi etkisinin incelendiği anlaşılmaktadır (Şahbaz, 2004; Yalım, 2003; Zayimoğlu, 2006; Günaydın, 2008; Geçim, 2012).

Bu çalışmanın amacı 8. sınıf fen bilgisi dersi "Maddenin Halleri ve Isı" ünitesinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin öğretmen açısından uygulanabilirliğini incelemektir. Bu amaçla 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi "Maddenin Halleri ve Isı" ünitesi yaratıcı drama yöntemine göre işlenmiş ve yöntem öğretmen açısından fen bilgisi öğretiminde uygulanabilirliği araştırılmıştır.

8. Sınıf fen bilimleri dersi "Maddenin Halleri ve Isı" ünitesi kapsamında hazırlanılan yaratıcı drama ders planlarının hem fen bilgisi öğretmenlerine kendi derslerinde uygulamalarına yardımcı hem de ileride fen eğitiminde yaratıcı drama yönteminin uygulanması konusunda çalışma yapacak olan araştırmacılara örnek olacak ders materyalleri içermesi bu çalışmanın önemini bir kat daha artırmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (örnek olay) yöntemi kullanılmıştır (McMillan ve Schumacher, 2010). Örnek olay yöntemi; güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin,1984, s.23; aktaran: Yıldırım & Şimşek, s.313).

2.1 Çalışma grubu: Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kilis TOKİ Ortaokulu 8. sınıfta öğrenim gören 12'si erkek, 8'i kız olmak üzere toplam 20 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama okulunun belirlenmesinde, okulun teknik ve fiziki donanımın yeterli olması etkili olmuştur. Önce okul yönetimi ile görüşülerek uygulamanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş ve izin alınmıştır. Daha sonra uygulama için gerekli resmi izin Kilis Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Uygulama 14 ders saati sürmüştür.

Çalışma grubu tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden gönüllü örneklem örnekleme ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde gönüllülük esastır. Kişi ya da kişiler araştırmaya gönüllü olarak katılırlar (Baştürk ve Baştepe, 2013, s.146-147).

2.2 Veri toplama araçları: 8. sınıf fen bilgisi dersi "Maddenin Halleri ve Isı" ünitesinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin öğretmen açısından uygulanabilirliğini incelemek için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış gözlem formu veri

toplama aracı olarak kullanılmıştır. Uygulama süreci boyunca gerekli izinler alındıktan sonra dersler kamera kaydına alınmıştır.

Sonuç

Yaratıcı drama yönteminin öğretmen açısından uygulanabilirliğini incelemek için kamera kaydıyla çekilen videolar incelenmiş ve gözlem verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçları öğretmenin yaratıcı drama yöntemini uygulama durumları ve öğretmenin uygulama aşamasında karşılaştığı zorluklar başlıkları altında toplanmaya çalışılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda öğretmen yaratıcı drama yöntemin uygulama durumuyla ilişkili olarak öğrencilerin konuları öğrenmeleri için farklı yaratıcı drama tekniklerini kullandığı, yapılan etkinliklerin değerlendirilmesini ve öğrencilerin eksik veya yetersiz öğrenmelerini gidermekte aktif rol aldığı, öğrencilere bilgiyi vermek yerine buldurmaya yönelik sorular yöneltmeye çalıştığı, sınıf yönetiminde karşılaştığı durumlara anında müdahale ettiği sonuçları elde edilmiştir.

Öğretmenin karşılaştığı zorluklar olarak da; sınıf yönetiminin zor olması, sınıfta gürültünün artması, yaratıcı drama için uygun ortam olmaması vb. olumsuz durumlarla karşılaştığı sonuçları elde edilmiştir.

Genel olarak derse hazırlıklı gelindiği, öğrenci-öğretmen arasında etkili iletişim kurulduğu ve zamanında gerekli müdahalelerin yapıldığı takdirde yaratıcı drama yönteminin öğretmen açısından uygulanabilir olduğu söylenebilir. Bu çalışma sonuçları doğrultusunda gerekli görülen öneriler verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yaratıcı drama yönteminin öğretmen açısından uygulanabilirliğini incelemek için kamera kaydıyla çekilen videolar incelenmiş ve gözlem verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçları öğretmenin yaratıcı drama yöntemini uygulama durumları ve öğretmenin uygulama aşamasında karşılaştığı zorluklar başlıkları altında toplanmaya çalışılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda öğretmen yaratıcı drama yöntemin uygulama durumuyla ilişkili olarak öğrencilerin konuları öğrenmeleri için farklı yaratıcı drama tekniklerini kullandığı, yapılan etkinliklerin değerlendirilmesini ve öğrencilerin eksik veya yetersiz öğrenmelerini gidermekte aktif rol aldığı, öğrencilere bilgiyi vermek yerine buldurmaya yönelik sorular yöneltmeye çalıştığı, sınıf yönetiminde karşılaştığı durumlara anında müdahale ettiği sonuçları elde edilmiştir.

Öğretmenin karşılaştığı zorluklar olarak da; sınıf yönetiminin zor olması, sınıfta gürültünün artması, yaratıcı drama için uygun ortam olmaması vb. olumsuz durumlarla karşılaştığı sonuçları elde edilmiştir.

Genel olarak derse hazırlıklı gelindiği, öğrenci-öğretmen arasında etkili iletişim kurulduğu ve zamanında gerekli müdahalelerin yapıldığı takdirde yaratıcı drama yönteminin öğretmen açısından uygulanabilir olduğu söylenebilir. Bu çalışma sonuçları doğrultusunda gerekli görülen öneriler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Fen Bilimleri, yaratıcı drama, uygulanabilirlik, maddenin halleri ve ısı.

Kaynakça

Baştürk, S. ve Taştepe, M. (2013). *Evren ve Örneklem*. S. Baştürk (Ed.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Vize Yayıncılık. s. 129- 159

Bozdoğan, Z. (2003). *Okulda rehberlik etkinlikleri ve yaratıcı drama.* ISBN: 9755914684-2, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Çopur, T., (2014) *mekanik konuların öğretiminde yaratıcı drama yönteminin uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Durusoy, H., (2012). *6. Sınıf 'kuvvet ve hareket' ünitesinde basamaklı öğretim yöntemi ve yaratıcı drama yönteminin öğrenci erişişine ve kalıcılığa etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gedik, Ö., (2014). *Yaratıcı drama yönteminin matematik dersinde öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine ve öz-yeterlik algılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Günaydın, G., (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde drama yönteminin erişi ve tutum üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Hendrix, R., Eick, C., & Shannon, D., (2012). *The integration of creative drama in an inquiry-based elementary program: The effect on student attitude and conceptual learning.* Journal of Science Teacher Education, 23(7), 823-846.

Mcmillan, J. H. & Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry (7th edition)*. New York: Pearson Publishing.

Ormancı, Ü. & Özcan, S., (2014). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde drama yöntemi kullanımının öğrenci tutum ve motivasyonu üzerine etkisi.* Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4(4), 23-40.

Soytürk, M., Çamlıyer, H., Öztürk, Ö.T.,Ada, E.N.D., (2012). *9-11 yaş grubu çocukların temel hareket becerilerinin örüntüleşmesinde yaratıcı drama'nın etkisi*. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilim Dergisi, 14 (1): 42-55

Şahbaz, Ö., (2004) *ilköğretim 4. Sınıf "canlılar çeşitlidir" ünitesinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin sözel yaratıcılıklarına, başarılarınıa ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. (Lisansüstü tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Terzier, C., (2012). *The use of creative drama as an instructional strategy to enhance vocabulary of 7th and 8th grade students ın primary schools*. (Lisansüstü tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tokgöz, İ.,(2004) *ilköğretim 4. Ve 5. Sınıf türkçe programlarında edebi türlerden öykünün öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. (Lisansüstü tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal, Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Tutaman, O. Y., (2011). *Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlilikleri*. (Lisansüstü tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Uysal, B., (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yağmur, E., (2010). *7. Sınıf fen ve teknoloji dersinin yaratıcı drama destekli işlenmesinin eleştirel düşünme becerisi ve başarı üzerine etkisi*. (Lisansüstü tezi). Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Fakültesi, Sakarya.

Yalım, N., (2003).*ilköğretim dördüncü sınıf fen bilgisi dersinin yaratıcı drama yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. (Lisansüstü tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

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

Zayimoğlu, F., (2006) *ilköğretim 6. Sınıf sosyal bilgiler dersi "coğrafya ve dünyamız" ünitesinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*. (Lisansüstü tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zengin, E.E., (2014)." *Yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının ilkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere etkisi*. (Lisansüstü tezi). Niğde Üniveristesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

(15622) Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemli Oyun Tekniğinin 9. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerine Etkisi

MEDİNE BARAN	ABDULKADİR MASKAN	ŞEYMA YAŞAR	MUKADDER BARAN
DICLE UNİVERSİTESİ	DİCLE UNİVERSİTESİ	MEB	HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

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. 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 yaşanılan bir ders olan fizik dersi açısında 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 yulları 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 (Colengelo, 1997; Akt: Bozanoğlu, 2004).

Yapılan bu çalışmada, öğrencilerin hem oyunlarla eğlenerek hem de sorumluluk alarak proje etkinliklerini yaptığı proje tabanlı öğrenme destekli oyunların lise 9. öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. 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.

Araştırma Yöntemi

Çalışmaya 34 meslek lisesi 9. Sınıf öğrencisi ile başlanmıştır. Fakat hem ön hem de son test uygulamalarına katılan 32 öğrenci örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Yarı deneysel olarak yapılan çalışmada katılımcıların 19'u deney ve 13'ü ise kontrol grubu öğrencileri olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak geçerlik ve güvenirliği sağlanmış, Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilmiş olan 20 maddelik akademik güdülenme ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin sürece yönelik düşüncelerini almak amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış mülakat formları kullanılmıştır. 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. 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.

Yapılan bu çalışmada, proje tabanlı öğrenme destekli oyunların lise 9. öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 34 meslek lisesi 9. Sınıf öğrencisi ile başlanmıştır. Fakat hem ön hem de

son test uygulamalarına katılan 32 öğrenci örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Yarı deneysel olarak yapılan çalışmada katılımcıların 19'u deney ve 13'ü ise kontrol grubu öğrencileri olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak geçerlik ve güvenirliği sağlanmış, Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilmiş olan 20 maddelik akademik güdülenme ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin sürece yönelik düşüncelerini almak amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış mülakat formları kullanılmıştır. 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. 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. Araştırmanın sonunda yapılan analizler, kontrol ve deney gruplarının ön test akademik güdülenme puan ortalamalarında anlamlı farklılıkların olmadığını göstermiştir (P>.05). Bu durum araştırmaya katılan grupların akademik güdülenme açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir. Bununla beraber iki 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). Araştırmanın sonunda yapılan mülakatlarda ise deney grubu öğrencileri, yaptıkları etkinliklerden keyif aldıklarını, bu etkinlikleri diğer derslerde de yapmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonunda yapılan analizler, kontrol ve deney gruplarının ön test akademik güdülenme puan ortalamalarında anlamlı farklılıkların olmadığını göstermiştir (P>.05). Bu durum araştırmaya katılan grupların akademik güdülenme açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir. Bununla beraber iki 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). Araştırmanın sonunda yapılan mülakatlarda ise deney grubu öğrencileri, yaptıkları etkinliklerden keyif aldıklarını, bu etkinlikleri diğer derslerde de yapmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmadan 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. 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 olumlu yansımalarının olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Proje tabanlı öğrenme, Oyunlar, Akademik Güdülenme

Kaynakça

Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. 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 güvenirlik çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(2), 207-239

Colangelo, N. G. (1997). Handbook of Gifted Education. Allyn and Bacon, MA.

Stipek, D. (1998). Motivation to Learn- From Theory to Practice. United States of America: Allyn and Bacon A Viacom Company.

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)* Cilt 2, Sayı 1, 2008, sayfa 19-37

(17183) Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duygusal Zeka ve Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

IŞIL AYKUTLU HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SEVİM BEZEN HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
CELAL BAYRAK HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
NİLGÜN SEÇKEN HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Son yıllarda araştırmalar insan ilişkilerinin ve duyguların teknoloji kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Post-modern örgütler duygusal yetkinliklerin başarıyı etkilemede önemli bir faktöre sahip olduğunu ifade etmektedir. İnsan ilişkileri ile bağlantılı olan meslek dalları içerisinde öncelikle öğretmenlik mesleğinin geldiği bilinmektedir. Bu kapsamda öğretmenlik mesleği için duygusal yetkinliklerin ve yeterliliklerin gün geçtikçe önem kazandığı söylenebilir. Araştırmalarda verimli bir ortamda kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesinde duyguların tanımlanması, yorumlanması ve yönetilmesinin rolünün büyük olduğunu belirtmektedir (Lopes et al., 2004). Öğretmenlik mesleğinde duygularını kontrol edebilen, öğrencilerin duygularını anlayarak çözüm üretebilen, duygusal zeka düzeyi yüksek bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü öğretmenlerden öğrencilerin motivasyonunu arttırmaları, ihtiyaçlarını karşılamaları ve olumlu ilişkiler geliştirmeleri beklenmektedir. Duygusal zeka, öğretmenlerin kendisini ve öğrencileri izleme, öğrenciler arasındaki farkı anlama ve süreç içerisinde elde ettiği bilgiyi davranışlarında kullanabilme yeteneği olarak tanımlanabilmektedir (Salovey & Mayer, 1990). Aynı zamanda öğrenmede öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkinin yani duygusal zekanın etkili olduğu bilinmektedir (Goleman, 1998). Araştırmada ele alınan bir diğer durum kaygı ise, gelecekteki belirli bir olayın öngörülemez ve üzücü olabileceğine yönelik tahmin yapılan uzun süren karmaşık bir duygu durumu olarak tanımlanmaktadır. Kaygı süreci içerisinde birey, kendini kötü bir şey olacakmış gibi bir duygu durumu içerisinde hissetmektedir (Taşğın, Tekin & Altınok, 2007). Kaygı daha çok kişilerin kendini yetersiz hissettiği konularda ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bireylerin durumlara yüklediği anlam aslında önem taşımaktadır (Karataş, Arslan & Karataş, 2014). Öğretmen adaylarının da çeşitli duygu durumlarının olduğu ve bunları dışarıya vurmadıkları müddetçe de fiziksel ve psikolojik belirtiler ile bunların ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu duygu durumlarından birisi kaygıdır. Öğretmen adaylarının eğitim fakültesine girmeleri ile birlikte mesleğe yönelik bilişsel, duyuşsal alandaki bireysel farklılıklarını, tutumlarını, inançlarını ve kişisel özellikleri ortaya koymaya başladıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları içerisinde yer alan kaygı, öğretmen adaylarına kendilerini eğitim süreci içerisinde her ne kadar bilgi, beceri ve deneyim kazanmış olsalar da mesleği layıkıyla yapamama ya da atanamama şeklinde hissetmektedir (Kutucu & Ekiz, 2011). Bu nedenle kaygı, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik başarı ya da başarısızlık, bedensel, zihinsel ve duygusal yönden etki eden bir faktör olarak ifade edilebilir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının mesleki bilgilerini ve potansiyellerini mesleğe aktarmada engel teşkil eden bir öğenin kaygı olduğu da dikkat çekmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin belirlenmesinin, etkili ve verimli bir öğretime destek sağlayacağına inanılmaktadır. Kısacası bu araştırmada geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının demografik özellikler bakımından duygusal zekalarının ve kaygı düzeylerinin belirlenmesinin öğretmenlik mesleği açısından önemli olacağı düşünülmektedir (Harris, 2004). Öğretmenlik mesleğine yönelik olan araştırmaların öğretmen yetiştirmeye de katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik duygusal zekaları ve kaygı düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Bu modelle var olan durumun olduğu gibi ele alınması ve değişkenler arasındaki değişimin derecesinin ve yönünün belirlenmeye çalışılması hedeflenmektedir. Araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılacaktır. İlk veri toplama aracı katılımcılarla ilgili demografik verileri toplamak için kullanılan "Kişisel Bilgi Formu", ikincisi "Duygusal Zeka Ölçeği" ve üçüncüsü "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği"'dir. Araştırmada yararlanılan Schutte Duygusal Zeka Ölçeği Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim (1998) tarafından geliştirilmiş, Austin, Saklofske, Huang ve McKenney (2004) tarafından 41 madde olarak yeniden düzenlenmiş ve Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından "Duygusal Zeka Ölçeği" olarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ölçeği ise, Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formu, katılımcılara ait demografik verileri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ankettir. Araştırma örneklemi, amaçlı örnekleme içerisinde yer alan ölçüt örneklemeye uygun olarak seçilmiştir. Araştırmanın ölçütü, öğretmen adaylarının son sınıf öğrencileri olmaları olarak belirlenmiştir. Son sınıf öğrencisi olan öğretmen adaylarının teorik ve uygulamalı olacak şekilde alan ve alan eğitimi ders yükümlülüklerini tamamlamış olacakları bilindiğinden bu öğretmen adayları ile çalışılmak istenmiştir. Araştırmada bu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik ilk duygusal zekaları ve kaygı düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi istenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada "Matematik ve Fen bilimleri Eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik duygusal zekaları ve kaygı düzeyleri demografik özelliklere göre nasıl değişiklik göstermektedir?" problem cümlesinin yanıtı aranacaktır. Aynı zamanda alt problemler olarak belirlenmiş olan "Matematik ve Fen bilimleri Eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?", "Matematik ve Fen bilimleri Eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının duygusal zekaları demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?" soruları araştırma kapsamında irdelenecektir. Araştırma sonucunda ise demografik özelliklere bağlı olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik duygusal zekaları ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olması beklenmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubu matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümü öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır. Elde edilen sonuçların genelleştirilebilmesi için; diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları ile benzer bir çalışmanın yapılmasının, bu alandaki sorunların belirlenmesinin ve çözüm yollarının geliştirilmesinin önemli katkılar sağlayacağına inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleği, kaygı, duygusal zeka, eğitim fakültesi.

Kaynakça

Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and individual differences, 36*(3), 555-562.

Cabı, E. & Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44,* 85-96.

Goleman, D. (1998). *İşbaşında duygusal zeka.* İstanbul: Varlık Yayınları.

Harris, B. (2004). Leading by heart. *School Leadership and Management, 24*(4), 391-404.

Karataş, Z., Arslan, D., & Karataş, M. E. (2014). Examining teachers' trait, state cursive handwriting anxiety. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(1), 241-248.

Kutucu, E. S. ve Ekiz, B. (2011). Kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve kaygıları. E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA), 6(1), 736-743.

Lopes, P. N., Bracket, M. A., & Nezlek, J. B. et al. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*(8), 1018-1034.

Salovey, P., & Mayer, P. (1990). *Emotional intelligence, imagination, cognition and personality.* Baywood Publishing Co. Inc., 185-205.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 167-177.

Taşğın, Ö., Tekin, M., & Altınok, E. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından kaygı düzeylerinin incelenmesi (Batman il örneği). *Atatürk Journal of Physical Education and Sport Sciences, 9*(4), 12-20.

Tatar, A., Tok, S., & Saltukoğlu, G. (2011). Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 21* (4): 325-338.

(16014) Orff Eğitiminin Çocuk Gelişimi Önlisans Öğrencilerinin Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Düzeylerine Etkisi

SABAHAT BURAK
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

CELİL ATASEVER
OSMANİYE KORKUT ATA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi, Carmina Burana adlı bestesi ile tanınan ünlü Alman besteci Carl Orff tarafından geliştirilmiştir. Carl Orff 1895-1982 yılları arasında yaşamıştır. Müzik ve dans pedagogu olan Gunild Keetman ile birlikte geliştirdiği bu eğitim felsefesi dünyanın birçok ülkesinde kullanılmaktadır. İlk uygulamaları 1924 yılında Münih'te Günther okulunda yapılmıştır. Bu uygulamalar sonucunda beş ciltlik Orff-Schulwerk / Çocuklar İçin Müzik adlı eser ortaya çıkmıştır (Eren, 2012; Slater ve Çimşir, 2015).

Orff'un müzik eğitimine yaklaşımı; bireylerin içinden gelen coşkuyla kendiliğinden gerçekleşen, bireyin 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 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 yaşamanın yolu açılır, müzik ve dansta 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 hem çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, motor ve dil gelişimlerini desteklemek, hem de müziksel gelişim sürecini olumlu yönde etkilemektir (MEB, 2013). 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 etkinler içermektedir (Eren, 2012). Yaklaşımda, 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).

Yapılan araştırmalarda özyeterlilik 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).

Öğretmenlerin, müzik öğretimindeki özyeterlilikleri ile öğrenci 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. Diğer taraftan kendini ve müziği sevdirmeyi başaran, dersi sevimli hale getirebilen, bilgiyi müzik yoluyla yaparak yaşayarak, oyun oynar gibi öğreten öğretmenlerin başarısı ile kendilerine olan güvenleri arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir (Afacan, 2008). Bu noktadan hareketle bu araştırmada çocuk gelişimi önlisans programı öğrencilerinin aldıkları Okul Öncesinde Orff dersinin öğrencilerin müzik öğretimine yönelik özyeterlilik düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada 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. 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.

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 Özyeterlilik Ölçeği'ni

tamamlamışlardır. Haftada iki saatlik ders süreci boyunca öğrencilerle, Orff öğretisinin 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, ritm aletlerinin kullanımı, öyküden müzikli dramatizasyona, ritmik, melodik ve oyun doğaçlamaları ve müzikli dramatizasyona yönelik çalışmalar yapılmıştır (Ek 1).

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 Özyeterlilik Ölçeği'ni tamamlamışlardır.

Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi, Carmina Burana adlı bestesi ile tanınan ünlü Alman besteci Carl Orff tarafından geliştirilmiştir. Carl Orff 1895-1982 yılları arasında yaşamıştır. Müzik ve dans pedagogu olan Gunild Keetman ile birlikte geliştirdiği bu eğitim felsefesi dünyanın birçok ülkesinde kullanılmaktadır. İlk uygulamaları 1924 yılında Münih'te Günther okulunda yapılmıştır. Bu uygulamalar sonucunda beş ciltlik Orff-Schulwerk / Çocuklar İçin Müzik adlı eser ortaya çıkmıştır (Eren, 2012; Slater ve Çimşir, 2015).

Orff'un müzik eğitimine yaklaşımı; bireylerin içinden gelen coşkuyla kendiliğinden gerçekleşen, bireyin 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 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 yaşamanın yolu açılır, müzik ve dansta 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.

Eğitimde, öğrencilerin istenilen seviyeye gelebilmeleri için öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenin etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı yaratabilmesi, bir anlamda da kendisinin öğretmenliğine ilişkin özyeterlilik inancına bağlıdır (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Özyeterlilikleri yüksek olan öğretmenlerin öğretim sürecinde yer alan temel konuları başarıyla yürüttüklerini ve diğer öğretmenlere göre farklı olduklarını söylemek mümkündür (Kiremit, 2006). Çünkü özyeterlilik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrenci başarısını ve motivasyonunu kontrol edebileceklerine, en azından etkileyebileceklerine inanırlar (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Yapılan araştırmalarda özyeterlilik inançlarının öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaları etkilediği ve özyeterlilik inancı güçlü olan bir öğretmenin öğretim konusunda daha şevkli ve istekli davrandığı ortaya çıkmıştır (Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010).

Bandura (1995) Bandura (1993) özyeterlilik kavramını, bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kişinin kendisinden beklenen durumları yönetmesini sağlayacak yeteneklere olan inancı olarak tanımlanmaktadır. Özyeterlilik; bireyin, farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır (Senemoğlu, 2005). Özyeterlilik algısı bireylerin, seçim yapma sürecinde bilişsel ve duyuşsal yeteneklerini nasıl kullandıklarını, iş sorumluluğu almalarını, o iş için harcanacak zaman ve çabayı belirlemekte, 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 özyeterlilik duygusunun öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımını arttırdığı da belirtilmektedir (Senemoğlu, 2005).

Yapılan araştırmalarda özyeterlilik 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). Bu noktadan hareketle bu araştırmada çocuk gelişimi önlisans programı öğrencilerinin aldıkları Okul Öncesinde Orff dersinin öğrencilerin müzik öğretimine yönelik özyeterlilik düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Orff eğitiminin, çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin, müzik öğretimine yönelik özyeterlilik düzeylerine etkisini belirlemeye yönelik bu araştırmada 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).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 Özyeterlilik Ölçeği'ni tamamlamışlardır. Haftada iki saatlik ders süreci boyunca öğrencilerle, Orff öğretisinin 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, ritm aletlerinin kullanımı, öyküden müzikli dramatizasyona, ritmik, melodik ve oyun doğaçlamaları ve müzikli dramatizasyona yönelik çalışmalar yapılmıştır (Ek 1).

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 Özyeterlilik Ölçeği'ni tamamlamışlardır.

Bulgular

Katılımcıların deney öncesi ve sonrasındaki müzik öğretimine ilişkin özyeterliklerinde anlamlı farklılık olup olmadığının anlaşılabilmesi amacı ile grup puanlarına ilişkili örneklemler için t testi uygulanmıştır.Yapılan analizler sonucunda katılımcıların deney sonrası müzik öğretimlerine yönelik özyeterlikleri deney öncesine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların deney öncesi ve sonrasındaki müzik öğretimine ilişkin özyeterliklerinde anlamlı farklılık olup olmadığının anlaşılabilmesi amacı ile grup puanlarına ilişkili örneklemler için t testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre katılımcıların deney sonrası müzik öğretimlerine yönelik özyeterlikleri deney öncesine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Orff Schulwerk uygulamalarının, öğretmen adaylarının özyeterliklerini geliştirmelerine olanak sağladığı görülmektedir. 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 yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler : Orff, müzik öğretimi, özyeterlik

Kaynakça

Afacan, Ş. (2008). Müzik öğretimi özyeterlilik ölçeği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 9* (1), 1–11.

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.

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). Perceiverself-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* içinde, (s.1-46), Cambridge: Cambridge University Press.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara:Pegem Akademi.

Dikici Sıgırtmaç, A. (2015). Müzik ve gelişim.. Artan (Ed.). *Okul Öncesi dönemde müzik eğitimi* içinde, (s. 135-146), Ankara: Hedef Yayınları.

Eren, B. (2012). *Kaynaştırma uygulamaları ve Orff-Schulwerk. 21.* Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Marmara Üniversitesi 12-14 Eylül.

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.

MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

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.

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 Gencel, İ. E. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Electronic Journal of SocialSciences, 9*(33), 265-283.

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.

Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacherefficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education, 17,* 783.

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.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınları.

Yılmaz, M., Gürçay, D. Ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlilik 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.

(16060) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ses Eğitimi Çalışmalarının Konuşma Becerilerine Etkisi Üzerine Görüşleri

SAADET KURAM
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ses, iletişimde büyük bir öneme sahiptir ve kişiliğimizin büyük bir kısmı konuşma sesimize yansır. Etimolojik olarak" personality" (Kişilik) kelimesi Latincede yer alan persona kelimesinden türemiştir. Persona: Orijinalde antik dramada aktörlerin kullandığı yüz maskesinin ağız kısmıdır, fakat yüzyıllar geçtikçe bu kelime ses ile olan sembolik bağlantısını kaybetmiştir (Moses, 1954'den akt., Bele, 2008). Abartılı bir artikülasyon, vurgu ve tonlamalardaki aşırılık, nefes alış verişlerdeki düzensizlik, aşırı hızlı ya da yavaş konuşma kişiliğe bağlı olarak biçimlenmiş alışkanlıklardır ve ancak eğitimle düzeltilebilirler.

Ses eğitiminin amacı, konuşurken ve şarkı söylerken sesi doğru, güzel ve etkili oluşturmaya ve bireye sesini uzun süre sağlıklı kullanmaya ve korumaya ilişkin davranışları kazandırmaktır. Bununla birlikte, birey, ses eğitimi yoluyla ses oluşumu için gerekli enerjinin sağlandığı solunum sisteminin, titreşimin sağlandığı larinksin, sese renk, tını ve yoğunluk katan rezonatörlerin ve konuşma seslerini meydana getiren artikülatörlerin denetimi ve eşgüdümlü kullanımına ilişkin yöntemleri de öğrenir. Bundan ötürü, solunum, fonasyon, rezonans ve artikülasyonu ses eğitiminin öğeleri olarak sayılabilir (Töreyin, 2015: 90).

İkesus'a göre ise insan bedeninde bulunan larinks ve ağız boşlukları gibi önemli rezonans boşlukları hareketli bir yapıya sahip olduğundan şekil değiştirebilir. Bu hareketli yapı sayesinde insan sesi, harfleri istediği gibi tınlatabilir. Her harfe istediği koyuluğu ve parlaklığı vererek ifadeyi güçlendirebilir. Anlaşılması oldukça zor olan bu mekanizma ancak tecrübeli bir öğretmen ile uzun ve dikkatli çalışmalardan sonra kavranabilir. Mekanizmanın oturmasıyla ise kolaylıkla ve kendiliğinden işlemeye başlar (İkesus, 1965: 35-36).

ÖĞRETMENLERDE SES EĞİTİMİNİN GEREKLİLİĞİ

Gürzap, öğretmenin dersini sunuş biçimiyle öğrencileri etkisi alması arasında doğru bir orantı olduğunu belirtir. Bir öğretmen ne kadar doğru ve etkili bir konuşmaya sahipse öğretme eyleminde de o denli başarıya ulaşacaktır. Bu bütün diller için geçerlidir. "Bozuk kötü ve anlaşılmaz bir dil ile konuşan öğretmen, kendi konusunu istediği kadar iyi bilse de o bilgiyi öğrenci topluluğuna aktaramaz. Çünkü öğrencilerle gerekli iletişimi kuramaz" (Gürzap, 2009: 25). Ünlü düşünür Aristoteles'in şu sözleri bu görüşü destekler niteliktedir. "Başkalarına açıklamamız gereken şey ne olursa olsun dil sanatlarının da az, fakat gerçek bir önemi vardır, bir şeyin söyleniş tarzı onun anlaşılabilmesini hiç kuşkusuz etkilemektedir" (Aristoteles, 2012: 167).

Yaşamını sesi üzerinden kazanan pek çok kişinin mesleğinin gereğini yapabilmek ve seslerini duyurabilmek adına seslerini zorladığını ve erken yaşlarda ses problemlerine maruz kaldığına dikkat çeken Kartal, bu sorunun ses eğitimiyle aşılacağını belirtmiştir (Kartal, 2013: 65).

Tüm bu sebeplerden dolayı, üniversitelerin öğretmen yetiştiren tüm bölümlerinde, özellikle de sınıf öğretmenliği bölümlerinde seslerini doğru ve etkin kullanmak üzere verilecek ses eğitiminin gerekliliği yadsınamayacak derecededir.

Araştırmanın Problem cümlesi; Sınıf öğretmeni adaylarının ses eğitimi çalışmaları sonucunda konuşma becerilerinin gelişimi ile ilgili görüşleri nelerdir? Şeklindedir.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Araştırma grubunu; 2015- 2016 Eğitim- Öğretim yılı güz döneminde Erzincan Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda eğitim görüp "Müzik Öğretimi" dersini alan, çalışmada yer almaya gönüllü, etkili ve doğru konuşma konusunda sorunları olduğu tespit edilen 10 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar sekiz hafta, haftada bir saat süren ses eğitimi uygulamalarına bireysel olarak katılmışlardır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının herhangi bir ses rahatsızlıkları bulunmamaktadır.

Araştırmada bağımlı değişken sınıf öğretmeni adaylarının "konuşma becerileri", bağımsız değişken ise konuşma becerileri üzerinde etkisi incelenen "ses eğitimi çalışmaları" olarak belirlenmiştir. Nitel veriler toplanırken ses eğitimi sürecinden geçen sınıf öğretmeni adaylarına ses eğitimi dersinin etkililiğine ilişkin görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu soruları, Gürhan'ın (2013) davranış gözlem formundaki davranışlar esas alınarak hazırlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış gözlem formları Büyüköztürk ve diğerlerine göre (2009: 163) hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Bu nedenle bu tür görüşme diğer iki yöntemin (yapılandırılmış ve yapılandırılmamış) avantajlarını ve dezavantajlarını içerir.

Deneysel süreç sonrasında uygulanan ses eğitimi dersinin etkililiğine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini almak üzere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna öğrencilerin verdikleri cevaplar birkaç kez okunmuş ve buna yönelik kodlamalar yapılmıştır.

Çalışmada verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama uygulanmıştır: Toplanan verilerin analizine rehberlik edecek bir kavramsal yapı olmadığı için bu yapı toplanan verilerin tümevarımcı bir analize tabi tutulması sonucu araştırmacı tarafından ortaya çıkarılır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı, verileri satır satır okur ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutları saptamaya çalışır. Ortaya çıkan anlama göre araştırmacı, belirli kodlar üretir ya da doğrudan verilerden yola çıkarak kodlar oluşturur. (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 232)

Özet

Bu çalışma ses eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarının konuşma becerileri üzerindeki etkisini test etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde, "Müzik Öğretimi " dersini alan Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 2. sınıf öğrencilerinden gönüllülük esasına göre belirlenen 10 kişi oluşturmuştur.

Sekiz hafta süren çalışmada öğrencilere gevşeme, duruş, solunum, rezonans, fonasyon, artikülasyon konularını içeren ses eğitimi çalışmaları uygulanmıştır. Bireysel olarak verilen ses eğitimi çalışmaları sonrasında uygulanan ses eğitimi dersinin etkililiğine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Sonuç olarak ses eğitimi çalışmalarının sınıf öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine olumlu yönde etkisi olduğu ve adayların bu konudaki farkındalıklarına katkısı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak hizmet öncesinde ve hizmet içinde ses eğitimi çalışmaları uygulanarak sınıf öğretmenlerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ses Eğitimi, Artikülasyon, Sınıf Öğretmeni Adayları, Diksiyon, Konuşma Becerileri.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1-Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri ışığında edinilen bilgilere göre ses eğitimi çalışmalarından doğru yerde ve biçimde soluk alma davranışını kazandıkları anlaşılmaktadır.

2- Adayların görüşleri ışığında edinilen bilgilere göre ses eğitimi çalışmalarından solunum kontrolü sağlama davranışını kazandıkları anlaşılmaktadır

3-Öğretmen adaylarının görüşleri ışığında edinilen bilgilere göre, ses eğitimi çalışmalarından konuşmaya doğru atak ile başlama davranışını kazandıkları görülmektedir

4-Adayların görüşleri ışığında edinilen bilgilere göre, ses eğitimi çalışmalarından sesini doğru rezonans bölgelerinde büyütme davranışını kazandıkları anlaşılmaktadır.

5-Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri ışığında edinilen bilgilere göre, ses eğitimi çalışmalarından konuşmada anlaşılırlığı (artikülasyon) sağlama davranışını kazandıkları anlaşılmaktadır.

6-Öğretmen adaylarının görüşleri ışığında edinilen bilgilere göre, ses eğitimi çalışmalarından konuşmada yöresel şiveyi kullanmama davranışını kazandıkları anlaşılmaktadır.

7-Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri ışığında edinilen bilgilere göre, ses eğitimi çalışmalarından vurgu ve tonlamalarla konuşmayı etkili hale getirme davranışını kazandıkları anlaşılmaktadır.

8-Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri ışığında edinilen bilgilere göre, ses eğitimi çalışmalarından konuşmayı doğal, rahat ve canlı(monotonluktan uzak) sürdürme davranışını kazandıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Ses Eğitimi, Artikülasyon, Sınıf Öğretmeni Adayları, Diksiyon, Konuşma Becerileri.

Kaynakça

Aristotles. (2012). Retorik. (Çev. H.D. Doğan). 10. Baskı, Yapı Kredi Yayınları. No:442. (Eserin orjinali M.Ö. 330 yıllarında yayımlandı).

Bele, I. V. (2008). The Teacher's Voice: Vocal training. Scandinavian Journal of Educational Research, 52: 1, 41-57, DOİ: 10.1080/00313830701786594. Web: http://dx.doi.org/10.1080/00313830701786594 adresinden 24 Şubat 2016'da alınmıştır.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E, K., Akgün, E, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (4. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.

Gürhan, D. (2013). Ses Eğitimi Çalışmalarının Politikacıların Konuşma Becerilerine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürzap, C. (2009). Söz Söyleme ve Diksiyon Sanatı. (13. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi

İkesus, S. (1965). Ses Eğitimi ve Korunması. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Kartal, M. (2013). Nefes Teknikleri. (2. Baskı) Ray Yayıncılık, İstanbul.

Kartal, M. (2013). Ses Teknikleri. (4. Baskı) Ray Yayıncılık, İstanbul.

Moses, P. (1954). The Voice of the Neurosis. New York: Grune and Stratton.

Töreyin, A.M. (2015). Ses Eğitimi. (2. Baskı). Ankara: Sözkesen Matbaacılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

(16079) Çağdaş Sanat Dersinin Atölye Derslerine Yansımasına İlişkin Öğrenci Görüşleri (Erzincan Üniversitesi Örneği)

GÜNEŞ DEMİR
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ

AYŞE DİLEK KIRATLI
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sanat tarihi kapsamı içinde yer alan çağdaş sanat dersi içeriği ile Resim İş Öğretmenliği öğrencilerinin atölye çalışmalarını etkilemesi olasıdır. " 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). Çalışmada, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerindeki resim atölye derslerinin nasıl ve hangi nitelikleriyle çağdaş sanat dersinden yaralandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu düşünceden yola çıkarak bu araştırmanın problem cümlesi; "Erzincan Üniversitesi Resim İş Eğitimi Anabilim Dalında altıncı dönemde çağdaş sanat dersini almış öğrencilerin, dördüncü sınıfta çağdaş sanat bilgi birikimlerinin atölye derslerinde yaptıkları resimlere yansıması ne düzeydedir?" şeklindedir.

Kapsamı ve içeriği bakımından sanata ilişkin ders programlarıyla öğrenim gören öğrencilerin belirli bir bilgi birikimi doğrultusunda eser üretmeleri beklenmektedir. Ana sanat Atölye derslerinde öğrenciye verilmesi gereken en önemli kazanımlardan biri de, öğrencilerin sanat etkinliklerine ve sanat yapıtına karşı ilgisini artırmaktır. Bu yönüyle uygulamalı bir ders olarak atölye dersleri öğrencilerin eğitim süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır.. Ümer (2009)'un da belirttiği üzere; resim atölye derslerinin özellikle ikinci yılında itibaren yaratıcı tasarımlar yapmaya çalışan öğrenci kendini modernist, hatta güncel sanatın plastik elemanları kullanmada daha özgürlük 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)' in de belirttiği üzere Ana sanat Atölye derslerinin içerik ve içeriğin uygulanabilme düzeylerinin arttırılması gerekmektedir. Bu da çağdaş sanat dersinin pratikleri ile mümkün olabilir. YÖK'ün eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programlarında çağdaş sanat dersi 19. yüzyıldan başlayarak günümüze kadar süregelen Empresyonizm, Ekspresyonizm, Pont Aven, Nabiler, Modern Stil, Fovizm, Kübizm, Orfizm, Rayonizm, Sektion D'or, Vortisiszm, Süprematizm, Neoplastizm, Soyut Sanat, Dadacılık, Sürrealizm, Kavramsalcılık vb. sanat akımları, bu akımlar içinde yer alan belli başlı sanatçıların eserlerinin değerlendirilmesini içeren bir içeriğe sahiptir. (YÖK, 2017, s:7).

Sanat akımları ve kavram çeşitliliği ile günümüzde sanat eğitiminde önemli bir yeri olan sanat tarihi disiplini içerisinde verilen bu dersin uygulama alanlarına katkısı oldukça büyüktür. Çağdaş sanat dersi sayesinde öğrenciler günümüz sanatından ve temellerinden haberdar olabilir ve sanat yapıtlarının toplumdaki yerini kavrayabilirler. Tansuğ (1982)'nin 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 diriliş yılına göz atalım: bu yıllarda dikkatimizi çeken, yoğun yaratıcı çalışma, bol sayıda akım, okul, grup, düzen ve kargaşa, arıtıcı soyutlama ile ekspresyonist betimleme, seri eşyaya tapınma ile teknolojiye hayranlık arasında gidip gelmelerdir."Çağdaş sanat dersi çeşitli pratikleri içeren atölye derslerine katkı sağlayabilecek teorik bir ders olarak resim iş eğitimi lisans programlarında yerini almaktadır. "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).

Araştırma Yöntemi

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 desenidir. (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 bir pilot uygulama yapmak amacıyla bir öğrenciye sorulmuş, sonrasında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

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 örneklem seçimine uygun olarak Erzincan Üniversitesi Resim-İş öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden 7 öğrenci seçilmiştir. Örneklem seçimi temsil edilebilirlik yerine amaca dayalı gerçekleştirilmiştir. Dukes (1984) özellikle nitel araştırma yaklaşımlarından; fenomenolojik araştırmaların 3 ile 10 kişi arasında bir örneklem ile yürütülmesini önermektedir.

Verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğini kullanmanın amacı genellikle bir hipotezi test etmek değil, bunun aksine diğer insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını 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.

Verilerin analizi için; görüşmeler sonrasında ses kayıtlarının dökümünün ardından, her bir soru için verilen cevaplara göre her bir soru için sınıflama yapılmış, veriler betimsel analize hazır hale getirilmiştir. Verilerin betimsel analizi için öncelikle elde edilen verilerden yola çıkarak alanyazın ve kavramsal çerçeve göz önünde bulundurulmuş ve tematik bir çerçeve oluşturulmuştur.

Sanat tarihi öğreniminin görsel sanatlar eğitiminde bir disiplin olarak var olduğu ve öğretilmesi ile ilgili gerekçelere baktığımızda çok kültürlülük ve kültürler arası iletişim anlayışı çerçevesinde çağdaş sanat akımlarının incelenmesine ve tanınmasına olanak sağlayan bir ders olarak üzerinde önemle durulması gerektiği görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışma; Eğitim Fakültelerinin Resim-İş Eğitimi Anabilim Dallarında altıncı dönemde programda yer alan çağdaş sanat dersinin, ana sanat atölye derslerine yansımasını öğrenci görüşlerine bağlı olarak belirlenmesini amaçlamaktadır. Güncel içeriği ile sanat eğitimi lisans düzeyinde önemli bir yere sahip olan çağdaş sanat dersinin ana sanat atölye dersindeki uygulamalara yansımasına ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi, bu dersler arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından dikkat çekici olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmamın amacı; Erzincan Üniversitesi Resim İş Eğitimi Anabilim Dalında altıncı dönemde çağdaş sanat dersini almış öğrencilerin, dördüncü sınıfta çağdaş sanat bilgi birikimlerinin atölye derslerinde yaptıkları çalışmalara yansımasının 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?

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. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Çalışmanın katılımcı grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi seçilmiştir. Ölçüt örneklem seçimine uygun olarak 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde Erzincan Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği Programında öğrenim gören; dördüncü sınıf öğrencilerinden 7 öğrenci seçilmiştir. Bu dersi almış 4. Sınıf öğrencilerden sırasıyla en yüksek notu almış 4 kız 3erkek öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda; öğrencilerin büyük çoğunluğu çağdaş sanat dersinin sanat akımlarını öğrendikleri zor bir ders olarak nitelendirmişlerdir. Ders sonunda; çağdaş sanatta malzeme kullanımındaki farklılığı görme, sanatçıların işledikleri konulardan haberdar olma, çağdaş sanat akımlarından örnek verebilme gibi kodlara ulaşılmış ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun çağdaş sanatı yalnızca okudukları dergi ve online bilgilerden edindikleri görülmüştür. Kavramsal sanat, Arte povera, Pop Art ve Soyut Dışavurumculuk gibi çağdaş sanat akımlarından etkilendiklerini belirten öğrenciler bu akımların özelliklerinden faydalanmış ve atölye çalışmalarındaki temalarda bu sanat akımlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Çağdaş sanat dersi ile atölye dersi arasında nasıl bir ilişki olduğu konusunda öğrenciler; bağlantılı iki ders, ilişkili iki ders ve ortak disipline sahip dersler olarak değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Çağdaş sanat dersini almadan önceki atölye çalışmalarını; temel uygulamalar olarak ve alıştırma niteliğinde olduklarını belirtmişler ve çağdaş sanat dersini aldıktan sonraki atölye çalışmalarını ise; verimli, farkındalığı yüksek, nitelikli olarak değerlendirmişlerdir. Dördüncü sınıfta yaptıkları çalışmalarında çağdaş sanat dersinin içeriğinden faydalandıkları için; resimlerini çağdaş sanatçıların eserleriyle kıyaslayabildiklerini, çağdaş sanat dersi sonrasında kendilerine ilham veren akımlar buldukları için ders sürecinde farkındalıklarının arttığını ifade etmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin büyük çoğunluğu çağdaş sanat dersini zor bir ders olarak nitelendirmişlerdir. Çağdaş sanatta malzeme kullanımındaki farklılıktan, sanatçıların işledikleri konulardan haberdar olma, çağdaş sanat akımlarından örnek verebilme gibi kodlara ulaşılmış ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun çağdaş sanatı yalnızca okudukları dergi ve online bilgilerden edindikleri görülmüştür. Kavramsal sanat, Arte povera, Pop Art ve Soyut Dışavurumculuk gibi çağdaş sanat akımlarından etkilendiklerini belirten öğrenciler bu akımlardan faydalanmış ve resimlerinde bu sanat akımlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Çağdaş sanat dersiyle atölye dersi arasındaki ilişki konusunda öğrenciler; bağlantılı, ilişkili iki ders ve ortak

disipline sahip dersler olarak değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Çağdaş sanat dersini almadan önceki atölye çalışmalarını; temel uygulamalar olarak ve alıştırma niteliğinde olduklarını belirtmişlerdir. Çağdaş sanat dersini aldıktan sonraki atölye çalışmalarını ise; verimli, farkındalığı yüksek, nitelikli olarak değerlendirmişlerdir. Dördüncü sınıfta yaptıkları çalışmalarında çağdaş sanat dersinin içeriğinden faydalandıkları için; resimlerini çağdaş sanatçıların eserleriyle kıyaslayabildiklerini, çağdaş sanat dersi sonrasında kendilerine ilham veren akımlar buldukları için ders sürecinde farkındalıklarının arttığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Çağdaş sanat dersi, Atölye çalışmaları, Resim-İş Öğretmenliği öğrencileri, öğrenci görüşleri.

Kaynakça

Dukes, S. (1984). Phenomenoligical methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health, 23(3),* 197-203.

Ersoy, F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (81- 138). Ankara: Anı Yayıncılık.

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.

Kıratlı, A.D. (2005). *Eğitim Fakülteleri Resim-İş Öğretmenliği Programındaki Anasaat Atölye Derslerine İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri.* Yayınlanmamış sanatta yeterlik tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

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.

Tansuğ, S. (1982). *Herkes için sanat*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek 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.* Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksek Öğretim Kurulu. (2017). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları (Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı*) Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.

(16600) Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretmenlerin Görsel Materyal Kullanma Durumlarının Belirlenmesi (İzmit Bilim ve Sanat Merkezi Örneği)

ASUMAN DAŞDEMİR

MEB

ÖZET

Problem Durumu

Soyut kavramları içeren ve özellikle sözel anlatımın fazla olduğu derslerde öğrencileri derse güdülemek, dersi canlı tutmak ve anlatılanların anlaşılmasını sağlamak oldukça güçtür. Bunun için öğretmenlerin derslerinde birden fazla duyu organına hitap eden eğitim araçlarını kullanmalarının gerekliliği gün geçtikçe artmaktadır. Çeşitli araştırmalar (Mamur Yılmaz ve Bilici, 2016; Akbulut ve Tatlı, 2013; Alım, 2007); öğrenme ortamlarında çok sayıda duyu organına hitap eden etkinliklerin, öğrenmeyi ve kalıcılığı artırdığını ortaya koymaktadır. Bu durumda işitme kadar görme, dokunma, tatma, koklama gibi tüm duyu organlarının işe koşulduğunda, uygulayarak ve yaşayarak öğrenmenin en etkili öğrenme yaklaşımlarından biri olduğu araştırmalara özellikle yansıtılmaktadır.

"Nasıl ki tek tip elbise herkesin bedenine uymaz ise tek tip eğitim de her öğrencinin özelliklerine uygun değildir. Derslerde sıkılmanın, okuldan soğumanın en temel nedenlerinden biri eğitimin tekdüze olmasıdır" (Sak, 2012). Eğitim, her bir öğrencinin öğrenme özellikleri göz önünde bulundurularak yapılandırılmalıdır. Ancak bu sayede pek çok öğrencinin etkili bir şekilde öğrenmesi gerçekleşebilir. "Normal gelişim gösteren öğrenciler için hazırlanmış olan eğitim programları, üstün yetenekli öğrenciler için uygun olmamakta, hızlı öğrendikleri için okulda sıkılmakta ve bu nedenle motivasyonlarını kaybetmektedirler" (Ataman, 2003; Aktaran: Kaya, 2013). Öğretmenlerin sınıflarındaki bu öğrencilere uygun materyaller kullanarak dersi zenginleştirmesi ve öğrencilerin derslerde sıkılmasının önüne geçmesi büyük önem arz etmektedir.

Ülkemizin geleceği için ciddi bir öneme sahip olmaları nedeniyle üstün/özel yetenekli bireylerin eğitimi önemli bir mevzudur. Bu bireyler için Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde açılan ve en geniş yaş grubu yelpazesinde eğitim veren kurumlardan birisi Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)'dir. BİLSEM'lerdeki öğretimde öğrenci ilgi ve yeteneği esas alındığı için sınıf mevcutları bir ile sekiz öğrenci arasında değişmektedir, bu da öğretimin kalitesini artırmaktadır. Ancak özel yetenekli öğrencilerin anlama, kavrama ve öğrenme becerileri daha kolay olduğu için öğrencilere olabildiğince zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış etkinlikler sunmak gerekmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitim-öğretiminde örgün eğitimdeki diğer öğrencilerde olduğu gibi, etkinliklerde görsel materyal kullanımı oldukça önemlidir. Düz anlatım yoluyla yapılan eğitim etkinlikleri öğrenmeyi seven, meraklı öğrencilerde ilgisi ve yeteneği olduğu alandan sıkılmasına ve uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin eğitim ve öğretiminde farklı öğretim materyallerinin kullanımı oldukça önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı; İzmit Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin görsel materyal kullanma durumlarının belirlenmesidir.

Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

İzmit Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenler derslerinde hangi görsel materyalleri kullanmaktadır?

İzmit Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenler derslerinde görsel materyalleri nasıl kullanmaktadır?

İzmit Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenler derslerinde görsel materyalleri hangi amaçla kullanmaktadır?

İzmit Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenler derslerinde görsel materyalleri kullanımı konusundaki

Olumlu görüşleri neleri nelerdir?

Olumsuz görüşleri neleri nelerdir?

İzmit Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenler derslerinde görsel materyalleri kullanımına ilişkin önerileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, İzmit Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin görsel materyalleri kullanma durumlarının nasıl olduğunu gerçek ortamlarında ayrıntılı olarak belirlenmesi amaçlandığından, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve durum çalışması olarak desenlenmiştir.

Nitel araştırma yönteminin özeliklerini yansıtan desenlerden biri olan durum çalışmasında, araştırmacı bir durum ya da durumlara odaklanır (Ünlüer, 2010). Akar (2016), tarafından durum çalışması "güncel bir olayı derinlemesine ve bütünsel olarak gerçekçi dünya perspektifinden incelemeyi gerektirir. Görgül verilerin itinayla ele alınmasını ve adil bir biçimde sunulmasını temel koşul olarak görmektedir. Bu tanımlamada yer alan güncel olay, gerçek dünya bağlamı ve derinlemesine inceleme kavramları durum çalışmasının temel yapı taşları olarak öne çıkmaktadır" şeklinde ifade edilmektedir.

Diğer araştırma türlerinden ayıran yönlerinden yola çıkarak, durum çalışmasının "nasıl" ve niçin" sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım, Şimşek, 2016).

Bu araştırma, İzmit Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin görsel materyalleri kullanma durumlarının nasıl olduğunu ayrıntılı olarak betimlenmesi, açıklanması ve bir yargıya varılması amacıyla desenlenmiştir. Bu nedenle bu araştırma, değerlendirme amaçlı durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın esas veri toplama tekniği katılımcılarla görüşme olduğundan araştırma tür olarak görüşmeye dayalı durum çalışması olarak adlandırılabilir. Öğretmenlere yüz yüze on sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiş ve görüşmeler video kamera, ses kaydı ve fotoğraf ile kayıt altına alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı; İzmit Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin görsel materyal kullanma durumlarının belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kocaeli ili, İzmit ilçesinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezi'nde kadrolu olarak görev yapan toplam on öğretmen oluşturmuştur. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bu araştırma, İzmit Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan öğretmenlerin görsel materyalleri kullanma durumlarının ayrıntılı olarak betimlenmesi, açıklanması ve bir yargıya varılması amacıyla desenlenmiştir. Bu nedenle bu araştırma, değerlendirme amaçlı durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere yüz yüze on sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiş ve görüşmeler video kamera, ses kaydı ve fotoğraf ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmedeki veriler tümevarım analizi ve elle yapılmıştır. Son olarak, kod etiketlerinin verildiği bölümler incelenmiş ve temalara ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırma sonucunda; öğretmenlerin derslerinde hangi görsel materyalleri kullandıkları, bu materyalleri nasıl kullandıkları ve hangi amaçla kullandıkları, derslerinde görsel materyal kullanımı konusundaki olumlu ve olumsuz düşüncelerinin ve derslerinde görsel materyal kullanımına ilişkin önerilerinin neler oldukları tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Seçilen materyaller temelde iki görevi yerine getirmeyi amaçlamaktadırlar. Bu açıdan elde edilen bulguları iki aşamada değerlendirmek mümkündür: Bunlardan ilki öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmeleri açısından sonuçlar ve ikincisi ise öğretme ortamında öğretmeni destekleme açısından sonuçlar olarak ifade edilebilir.

İzmit BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin derslerinde görsel materyal kullanmalarının öğrenci açısından sonuçları; soyut kavramları materyallerle daha iyi anlayabilmeleri yani konuyu somutlaştırabilmeleri, ders verimliliğinin artması, daha iyi ve kolay algılama sağlamaktadır. Görsel materyaller etkinlikleri daha zengin kılmasından ötürü öğrencilerin dersten keyif almasını, sevmesini sağladığı için etkili öğrenmeyi sağlamaktadır. Bununla beraber derse katılımı artırarak kısa zamanda uzun süreli öğrenmeyi yani kalıcı öğrenmeyi sağlaması da öğrenciler için görsel materyal kullanmanın önemini gözler önüne sermektedir.

Öğretmen açısından değerlendirildiğinde sonuçları ise; öğretmenleri etkinliklerinde uygun görsel materyalleri kullanmak için araştırmaya teşvik ettiği görülmüştür. Ayrıca farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş görsel materyaller, öğretmenlerin yaratıcılığını artırması, öğretmeyi kolaylaştırması, zamanı verimli kullanmayı sağlaması yani dersi pratikleştirmesi yönüyle öğretmenler tarafından fazlasıyla tercih edilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Üstün/Özel Yetenekliler, Görsel Materyal, Üstün/Özel Yeteneklilerin Eğitimi

Kaynakça

Akar, H. (2016), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Bölüm 3, Sayfa: 113-114, Anı Yayıncılık, Ankara.

Akbulut, H. İ. ve Tatlı, Z. H. (2013), *Developing an Attitude Scale for Pre-Service Student Teachers' Material Usage in Classroom Environment* Elementary Education Online, 12 (3), 903-911.

Alım, M. (2007), *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme (Ötmg) Dersinin Önemi Ve Öğretim Sürecine İlişkin Öneriler*, Doğu Coğrafya Dergisi Sayı:17, Sayfa:246.

Kaya, N. G. (2013), *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi ve BİLSEM'ler*, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı:15.-1.

Mamur Yılmaz, E. ve Bilici, S. (2016), *Görsel Sanatlar Dersinde Öğretim Teknolojileri ve Materyali Kullanım Durumları,* Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 17, Sayı 1, Sayfa 343-362.

Ünlüer, S. (2010), *Engelliler Entegre Yüksekokulundaki Bilgi ve İletişim Teknolojileri Entegrasyonu Sürecinin İncelenmesi*" Doktora Tezi. Eskişehir.

Sak, U. (2012), *Üstün Zekâlılar Özellikleri, Tanılanmaları, Eğitimleri*, Vize Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 10. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

(16950) Müze ve Galeri Eğitimine Yönelik Oyun Tabanlı Öğrenme Etkinlikleri Tasarımı

NURAY MAMUR
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sanat eserlerinin sergilendiği müze ve galeriler izleyici için bir oyun mekânıdır. "Doğası gereği sanat eserleri izleyicilerin görmeleri ve üzerinde düşünmeleri için vardır. Eserlerin dünyasına giren ve onlarla birlikte oynayan izleyiciler eserleri deneyimlemekte ve alımlamaktadır (Burnham ve Kai-Kee, 2011, s. 207). Oyunun, ziyaretçilerin hayal gücünü tetikleme ve duygusal uyanıklığını geliştirmeye katkı sağlama potansiyeli bulunmaktadır. Müzeler mevcut koleksiyonlarını zevk alma doğrultusunda eğitim malzemesine dönüştürerek öğrencilerin bilgilerini yaparak- yaşayarak öğrenme felsefesi doğrultusunda artırmaya dönük büyük çabalar harcamaktadır. Çocuk kültürünün bir parçası olarak oyun etkinlikleri de bu çabaların içerisinde yer almaktadır. Artık müzelerde çocukların oyun oynayabileceği alanların bulunması neredeyse zorunlu hale gelmiştir.

Oyun, Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından "yetenek ve zeka geliştirici, belli kuralları olan ve iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence" olarak tanımlanmaktadır. Ancak oyun ve günümüzde sıklıkla kullanılan oyunlaştırma aynı şeyler değildir. Oyun isim, oyunlaştırma ise fiil olarak düşünülebilir (Karataş, 2014). Oyun tabanlı eğitim ise oyun oynayarak öğrenen bireylerden yola çıkarak geliştirilmiştir (Öz Pektaş, 2017). Oyunlaştırma oyunlarda var olan alt yapı ve mantıksal şemanın, öğretici amaçla kullanılması olarak temelde motivasyon kavramına hizmet etmektedir (Gökkaya, 2014).

Eğitim alanında yapılan araştırmalar (Gökkaya, 2014; Karataş, 2014; Kaya ve Elgün, 2015; Özkan ve Samur, 2017) çeşitli oyun etkinlikleri ile desteklenen öğrenmenin daha kalıcı ve etkin olduğunu kanıtlamıştır. Oyun tabanlı öğretim yaklaşımlarının sanat eğitimi alanında da sıklıkla yer verildiğine ilişkin araştırmalar(Katter, 1988; Bulman, 1999; Venable, 2001; Uyan 2006; Turanlı, 2012; Stephens, Cornelius, Walters ve Gowland, 1996) vardır. Müze eğitiminde ise yaygınlaşmış "Hazine avı, Hadi araştır, Sanat dedektifleri" gibi çeşitli oyunlara rastlandığı gibi özellikle drama ile oyun temelli etkinliklerin ağırlık kazandığı görülmektedir.

Türkiye'de sanat eğitiminde müze eğitimi uygulamaları 2006'dan itibaren görsel sanatlar öğretim programlarına "müze bilinci" öğrenme alanı olarak yansıdığı gibi görsel sanatlar öğretmen eğitimi bölümlerinin programlarına 1998'de "Müze Eğitimi ve Uygulamaları" dersi adı altında girmiştir. 2013 yılında gerçekleşen program güncellemesinde ise müze bilinci "kültürel miras" öğrenme alanı olarak kapsamı genişletilmiştir. Doğası gereği görsel sanatlar derslerinde müze/kültürel miras etkinliklerinin müze içi veya müzenin herhangi bir galerisi için planlanması gerekmektedir. Ancak Türkiye'de müzelerin büyük bir çoğunluğunda okullara ya da ziyaretçilere sunulacak herhangi bir eğitim programı yada eğitim için ayrılmış bir mekan bulunmamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin ders kazanımlarını destekleyecek öğrenme faaliyetlerini pratik ve etkili bir şekilde planlanması gerekmektedir.

Bu araştırmada, Resim-iş eğitimi "Müze Eğitimi ve Uygulamaları" dersinde öğretmen adaylarına görsel sanatlar dersi "kültürel miras" öğrenme alanı kapsamında mesleki yaşamlarında gerçekleştirecekleri müze içi aktivitelerini nasıl alternatif etkinliklerle zenginleştirebileceklerini göstermek ve günlük hayatta aşina olduğumuz çeşitli oyunları müze koleksiyonu ile bütünleştirip öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının artırılmasına nasıl katkı sağlanacağını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmaya rehberlik eden sorular şunlardır.

- Bir galeri koleksiyonu oyun bileşenlerine entegre edilerek öğrenme nasıl desteklenebilir?
- Oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının müze/galeri eğitimi uygulamalarında kullanımına ilişkin görüşler nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, görsel sanatlar dersi müze içi aktiviteleri için kültürel miras öğrenme alanı kazanımları ile ilişkilendirilmiş ilkokul ve ortaokul çağındaki öğrenciler için kullanılabilecek oyun temelli etkinlikler tasarlanmıştır. Araştırma Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-iş Eğitimi Bölümü'nde "Müze Eğitimi ve Uygulamaları" dersini takip eden toplam 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Etkinlik tasarımları için Denizli ilinde özel bir kuruluşun Eğitim ve Kültür Vakfı bünyesinde yer alan sanat koleksiyonunun sergilendiği bir galeriden yararlanılmıştır.

*A*raştırma beş aşamalı bir süreç olarak tasarlanmıştır. Araştırmacı öncelikle galeride yer alan eserleri incelemiş ve oyun tabanlı öğrenme aktiviteleri tasarlayabilmek için koleksiyonu fotoğraflarla kayıt altına almıştır. Bu eserlerden yola çıkarak ikinci aşamada müze eğitimine yönelik, oyun tabanlı toplam 5 etkinlik oluşturmuştur. Bu etkinlikler bakma/görme egzersizleri ve küçük gruptan büyük gruba doğru işbirlikli oyun etkinlikleri şeklinde planlanmış ve 4 saatlik "Müze Eğitimi ve Uygulamaları" dersinde galeri içerisinde uygulanmıştır. Üçüncü aşamada ise öğrenciler sınıf içinde; oyun ve oyunlaştırma oyun bileşenleri, oyun tabanlı öğrenme, müzede oyun aktiviteleri, çocuk müzeleri oyun etkinlikleri, müzelerin çocuklara yönelik sanat aktivitelerini inceleme gibi konularla oyun tasarlama sürecine hazırlanmışlardır. Dördüncü aşamada öğretmen adayları iki kişilik gruplar halinde kendi oyun tasarımlarını gerçekleştirmek için galeriyi yeniden ziyaret etmişler ve koleksiyon çerçevesinde oyun tabanlı öğrenme etkinliklerini tasarlamışlardır. Son aşamada ise galeri için tasarlanan her bir oyun sınıfta sunulmuş, öz ve akran değerlendirmeler yoluyla nasıl geliştirilebileceğine yönelik tartışmaya açılmıştır. Etkinliklerin bitiminde ise öğrencilere tüm çalışma sürecini değerlendirdikleri süreç değerlendirme formu verilmiştir. Böylelikle galeride oyun tabanlı öğrenme aktivitelerine dair öğretmen adaylarının duyguları, deneyimleri ve tepkileri elde edilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada "müzede etkili ve eğlenceli öğrenme fırsatları nasıl yaratılabilir?" "İşbirlikçi sosyal gruplarda oyun tabanlı öğrenme aktiviteleri nasıl geliştirilebilir?" ve "Bir galeri koleksiyonu oyun bileşenlerine entegre edilerek deneyimle öğrenme nasıl desteklenebilir?" sorularına odaklanarak, öğretmen adaylarından günlük hayattaki oyunlardan esinlenerek müzede öğrenme deneyimi oluşturmaları istenmiştir. Araştırma Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-iş Eğitimi Bölümü'nde "Müze Eğitimi ve Uygulamaları" dersini takip eden toplam 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Etkinlik tasarımları için Denizli ilinde özel bir kuruluşun Eğitim ve Kültür Vakfı bünyesinde yer alan sanat koleksiyonunun sergilendiği bir galeriden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitsel oyun tasarım sürecinin öğretmen adaylarının öğrencinin derse yönelik tutumuna, sanat kavramları bilgilerine, motivasyonuna ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının günlük hayatta medyada sıklıkla karşımıza çıkan "Çarkıfelek, Var mısın? Yok musun?" gibi rekabet içerikli oyunları eğitsel bazda müzeye entegre ettiği (Art-felek, Sanat mısın?, Değil misin?) gibi hayli popüler olan kutu yada masa oyunları olarak adlandırılan Tabu, İskambil gibi oyunları da "Tabu-art, Siyah-iskambil, Art-art gibi isimlendirmelerle oyunlaştırmışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının "Kör ebe bul beni!, Falım!, Fırça sepeti, Ressamlar galeriyi kurtarabilecekler mi?" gibi macera içerikli oyunlar ile "Çatlak senaristler ve Maskeni konuştur" tarzında yaratıcılığı teşvik eden oyun tasarımları gerçekleştirdikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının oyun tasarımlarında genellikle görsel sanatlar eğitiminde bakma görme egzersizleri diyebileceğimiz sanatsal öge ve ilkelerin sanat eserlerinde kullanımına yani kompozisyon bilgisine odaklandığı görülmüştür. Tasarım sürecinde öğretmen adaylarının yaşadığı en büyük kaygı ise tasarlanan oyunun ne kadar öğrenmeye dönük olduğudur.

Anahtar Kelimeler : Müze eğitimi, Kültürel miras, Oyunlaştırma, Görsel sanatlar eğitimi, Öğretmen eğitimi

Kaynakça

Bulman, D. (1999). *Sanat öğretiminde oyun yöntemi,* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Burnham, R. ve Kai-Kee, E. (2011). *Müze dersleri*, İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Gökkaya, Z. (2014). Yetişkin eğitiminde yeni bir yaklaşım: Oyunlaştırma, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi 11* (1),71-84

Katter, E. (1988). An aproach to art games: Playing and planing, *Art Education 41* (3), 46-54.

Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: Araştırma eğilimleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15* (2), 315-333.

Kaya, S. ve Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23* (1), 329-342

Öz Pektaş, H. (2017). Geleneksel çocuk oyunlarının modern eğitimde kullanılması, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10* (49), 479-490.

Özkan, Z. ve Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisi, *Ege Eğitim Dergisi, 18*(2), 857-886

Stephens, P. G, Cornelius, J., Walters, S. ve Gowland, L. (1996). An assessment strategy: Fun & games, *School Arts,* 23-24.

Türk Dil Kurumu (TDK). Güncel Türkçe Sözlük, 28.01.2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a6f564ab77728.95238036 adresinden elde edilmiştir.

Turanlı, S. (2012). *Oyuna dayalı müze etkinliklerinin öğrenci erişi ve görsel sanatlar dersi tutumları üzerine etkisi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara

Uyan, Z. (2006). *Resim (Sanat eğitiminde) öğretiminde oyunun öğretime katkısı,* Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir

Venable, B. B. (2001). Using role play to teach and learn aesthetics, *Art Education 54*, (1), 47-51.

(17269) Disiplinlerarası İçeriğin Fenomenolojisi: Çağdaş Sanat Dersi

BERNA COŞKUN ONAN
ULUDAG UNİVERSİTY FACULTY

ÖZET

Problem Durumu

Postmodern dönemde sanatın en temel özelliği, hayata yaklaşma çabasıdır. Sanatın hayata yaklaşma amacına ise ancak hayatın ve toplumların şekillendirildiği eğitim durumlarının düzenlenmesi yoluyla kavuşulabilir. Sanat ve toplum ilişkisi üzerine düşünüldüğünde, sanatın eğitim ile ilişkisinin araştırılması söz konusu olmaktadır. Sanat, toplum ve eğitim üçgenindeki değişimleri inceleyen çalışmalar, çağımız sanatının değişen yapısının sanat eğitimine yansıma olanakları konularında yoğunlaşmaktadır (Efland, 1996, s. 50; Lanier, 1987, s. 47; Hausman, 1987; Blandy ve Congdaon, 1987; Holt, 1990, s. 43; Eisner, 2001, s. 7; Mac Donald, 1998; Efland, Freedman ve Stuhr, 1996, s. 51; Haynes, 1995, s. 45; Marriner, 1999, s. 56; Marshall, 2004). Sanat eğitimi kuramları ana çerçevesinde ele alınabilecek bu çalışmaların bir takım ortak sonuçları söz konusudur. Bu sonuçlar, sanatın ve sanat eğitiminin yapı, kuram ve yaklaşım olarak içinde bulunduğu dönemin sosyolojik, teknolojik ve pedagojik yeniliklerinin paralelinde ilerlemesi gerektiği düşüncesinde yoğunlaşmaktadır. Bu düşünce ile içinde bulunduğumuz dönemin, modernizmi de içinde barındıran ve postmodern olarak tanımlanan karmaşık bir yapısı olduğu ve bu yapı göz önünde bulundurulduğunda sanat eğitiminin; modernist, sınıflandırıcı, kalıplaştırıcı ve üst kültürü zorlayan bir yapıya paralel sürdürülmesinin bir takım uyumsuzluklara yol açacağı ifade edilmektedir.Çağdaş sanat dersi içeriği, modernizmin ve postmodernizmin farklı felsefe ve pratiklerinden oluşmuş karmaşık bir içerikten oluşmaktadır. Çağdaş sanat bilgi yapısı; sanatın yaşama yaklaştığı ve sosyoloji, psikoloji, felsefe, politika, bilişim, teknoloji, ekoloji, botanik bilimi, sanat tarihi, eğitim gibi birçok disiplin alanıyla sıkı sıkıya bağlantılı bir içerik sunmaktadır. Bu türden karmaşık, disiplinlerarası, güncel ve yaşamdan bir içerik yapısının, lisans düzeyinde öğretim sürecine doğrudan girebileceği eğitim durumlarından biri de çağdaş sanat dersidir. Çağdaş sanat dersi gibi teorik yapılı derslerin, atölye dersleri ve sanat öğretimi ağırlıklı özel öğretim yöntemleri derslerine olan katkısı düşünüldüğünde ders planlarındaki önemi ortaya çıkmaktadır. Bunların yanı sıra, çağdaş sanat dersinin, öğretmen eğitimini çağdaşlaştırma sürecinde; öğretmen adaylarının modern ve postmodern dönem arasındaki geçişi ve sanat ile diğer disiplinler arasındaki bağları algılaması açısından da önemlidir. Sürekli güncellenen, karmaşıklaşan ve farklı bilgi yapılarını barındıran böyle bir içeriğin programda var olması durumu, görsel sanatlar alanı öğrencileri açısından çeşitli çıkmazlar barındırmaktadır. Örneğin, kuram-uygulama bütünlüğü içerisinde kavrayamadıkları ve gündelik hayatta sıklıkla karşılaştıkları çağdaş sanat yapıtları, onlar için günden güne daha da anlaşılmaz hale gelmektedir. Çağdaş sanata ilişkin disiplinlerarası bağlantılar teorik anlamda algılanmadığında, uygulamalarda somutlaşamamakta ve çağdaş bir ifade şekline dönüşememektedir. Lisans düzeyinde görsel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin çağdaş sanat dersi öğrenme süreçlerindeki deneyimlerinin analiz edilmesi yoluyla, çağdaş sanat dersi yoluyla değişen sanat ortamını nasıl anlamlandırdıkları ve bu ortama nasıl katıldıkları sorunsalına cevaplar bulabilmek, çağın ihtiyaç duyduğu öğretim programlarına yönelik araştırmaların önünü açacaktır. Bu anlamda çağdaş sanat dersinin grift, disiplinlerarası ve güncel içeriğinin; öğretim durumlarına nasıl yansıdığı durumunun ifade edilerek, bir anlam olarak ortaya koyulabilmesinin, öğretim yaklaşımlarının özgünleştirilmesi anlamında yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çağdaş sanatın, özsel karakteristik özellikleri nedeniyle disiplinlerarası bir yapıda olduğu söylenebilir. Literatürde çağdaş sanatın disiplinlerarası olduğu görüşünü destekleyen teoriler mevcutken, çağdaş sanatın disiplinlerarası yapısının lisans düzeyinde sanat eğitimine yansımalarını ortaya koyan teori ve uygulamaların azlığı bilinmektedir. Bu konudaki belirsizlik, öncelikle kuramsal bir anlayışla çağdaş sanatın epistemolojik ve ontolojik açılardan nasıl bir disiplinlerarası yapı barındırdığına açıklamalar getirilerek netliğe kavuşturulmaya çalışılmıştır. Sonrasında bu disiplinlerarası yapının, bir dersin öğretim sürecinde nasıl içerikleştiği, uygulama bağlamında ve deneyimleyenlerin görüşleriyle ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırma, fenomenolojinin bir araştırma deseni olarak kullanımı açısından ayrıca önem taşımaktadır. Creswell (2009) fenomenolojiyi nitel araştırma türlerinden bir olarak açıklamaktadır. Çağdaş sanat öğretiminde disiplinlerarası içerik fenomeninin, deneyimleyenlerin algıları esas alınarak derinlemesine incelenmesinin ve yeni bir anlam olarak açıklanması amaçlanmıştır.

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği Bölümünde 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılı bahar dönemi programında yer alan Çağdaş Sanat dersi kapsamında planlanmıştır. Bu planlamada öğretim elemanı ile uygulama öncesinde bir öngörüşme ve derslerin hemen sonrasında olguya ilişkin deneyimleri hakkında toplam dört yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Derse konuk öğretim elemanı olarak dışarıdan katılan dört öğretim elemanıyla aynı olguyu ilişkin birer kez yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerin tümü, katılımcıların izinleri doğrultusunda, ses kayıt cihazı ile

kayıt altına alınmış ve analize yönelik olarak dökümleri yapılmıştır. Görüşmelerin yanı sıra, araştırmacının tüm katılımcılarla birlikte süreci katılımcı gözlemci olarak gözlemlediği beş hafta süreyle yarı-yapılandırılmış gözlemler gerçekleştirilmiştir. Çağdaş Sanat dersine sürekli olarak devam eden 13 öğrenci ile birer kez yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Veri toplama sürecine eş zamanlı biçimde veriler analiz edilmeye başlanmıştır. Derinlemesine bir kodlama sonrasında veriler tematik bir analizle bulgularda sunulmuştur.

Günümüz sanatının kuram ve uygulama anlamında tüm yönleriyle eğitim durumlarına girebildiği lisans düzeyi sanat eğitimi kurumlarında, çağdaş sanatın deneyimlendiği çağdaş bir öğretim sürecini destekleyen eğitim ve öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim durumlarında çağdaşlaşma amacıyla planlanabilecek söz konusu öğretim yaklaşımlarının, geneli kapsayan modernist bir temelden ziyade daha disiplinlerarası, çokkültürlü ve postmodern bir yapıda olması gerekmektedir. Sürekli güncellenen yapısı ve diğer derslerle oluşturabileceği bağlantılar nedeniyle, lisans düzeyi eğitim programlarında öngörülen bu öğretim yaklaşımlarının benimsenebileceği içeriklerden biri de çağdaş sanat dersidir.

Çağdaş sanat dersi içeriği, modernizmin ve postmodernizmin farklı felsefe ve pratiklerinden oluşmuş karmaşık bir içerikten oluşmaktadır. Çağdaş sanat bilgi yapısı; sanatın yaşama yaklaştığı ve sosyoloji, psikoloji, felsefe, politika, bilişim, teknoloji, ekoloji, botanik bilimi, sanat tarihi, eğitim gibi birçok disiplin alanıyla sıkı sıkıya bağlantılı bir içerik sunmaktadır. Bu türden karmaşık, disiplinlerarası, güncel ve yaşamdan bir içerik yapısının, lisans düzeyinde öğretim sürecine doğrudan girebileceği eğitim durumlarından biri de çağdaş sanat dersidir. Çağdaş sanat dersi gibi teorik yapılı derslerin, atölye dersleri ve sanat öğretimi ağırlıklı özel öğretim yöntemleri derslerine olan katkısı düşünüldüğünde ders planlarındaki önemi ortaya çıkmaktadır. Bunların yanı sıra, çağdaş sanat dersinin, öğretmen eğitimini çağdaşlaştırma sürecinde; öğretmen adaylarının modern ve postmodern dönem arasındaki geçişi ve sanat ile diğer disiplinler arasındaki bağları algılaması açısından da önemlidir. Sürekli güncellenen, karmaşıklaşan ve farklı bilgi yapılarını barındıran böyle bir içeriğin programda var olması durumu, görsel sanatlar alanı öğrencileri açısından çeşitli çıkmazlar barındırmaktadır. Örneğin, kuram-uygulama bütünlüğü içerisinde kavrayamadıkları ve gündelik hayatta sıklıkla karşılaştıkları çağdaş sanat yapıtları, onlar için günden güne daha da anlaşılmaz hale gelmektedir. Çağdaş sanata ilişkin disiplinlerarası bağlantılar teorik anlamda algılanmadığında, uygulamalarda somutlaşamamakta ve çağdaş bir ifade şekline dönüşememektedir. Lisans düzeyinde görsel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin çağdaş sanat dersi öğrenme süreçlerindeki deneyimlerinin analiz edilmesi yoluyla, çağdaş sanat dersi yoluyla değişen sanat ortamını nasıl anlamlandırdıkları ve bu ortama nasıl katıldıkları sorunsalına cevaplar bulabilmek, çağın ihtiyaç duyduğu öğretim programlarına yönelik araştırmaların önünü açacaktır. Bu anlamda çağdaş sanat dersinin grift, disiplinlerarası ve güncel içeriğinin; öğretim durumlarına nasıl yansıdığı durumunun ifade edilerek, bir anlam olarak ortaya koyulabilmesinin, öğretim yaklaşımlarının özgünleştirilmesi anlamında yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çağdaş sanatın, özsel karakteristik özellikleri nedeniyle disiplinlerarası bir yapıda olduğu söylenebilir. Literatürde çağdaş sanatın disiplinlerarası olduğu görüşünü destekleyen teoriler mevcutken, çağdaş sanatın disiplinlerarası yapısının lisans düzeyinde sanat eğitimine yansımalarını ortaya koyan teori ve uygulamaların azlığı bilinmektedir. Bu konudaki belirsizlik, öncelikle kuramsal bir anlayışla çağdaş sanatın epistemolojik ve ontolojik açılardan nasıl bir disiplinlerarası yapı barındırdığına açıklamalar getirilerek netliğe kavuşturulmaya çalışılmıştır. Sonrasında bu disiplinlerarası yapının, bir dersin öğretim sürecinde nasıl içerikleştiği, uygulama bağlamında ve deneyimleyenlerin görüşleriyle ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu öngörülerle çalışmada; çağdaş sanat kuramı, disiplinlerarasılık, öğretim ve içerik kavramları arasında fenomenolojik bağlantılar kurularak, oluşan paradigmal yapının dinamiklerine dikkat çekilmek istenmiştir. Araştırma, fenomenolojinin bir araştırma deseni olarak kullanımı açısından ayrıca önem taşımaktadır. Creswell (2009) fenomenolojiyi nitel araştırma türlerinden bir olarak açıklamaktadır. Çağdaş sanat öğretiminde disiplinlerarası içerik fenomeninin, deneyimleyenlerin algıları esas alınarak derinlemesine incelenmesinin ve yeni bir anlam olarak açıklanmasının, çağdaş sanat öğretimine yönelik ya da disiplinlerarası yaklaşımla planlanacak bundan sonraki çalışmalara temel oluşturması açısından önem taşıdığı söylenebilir.

Fenomenolojide araştırmacı, sadece durumun bir tanımlamasını değil, ortaya çıkan farklı anlamlandırmalar arasında köprüleri de kurmaktadır. Moustakas'ın (1994) açıkladığı bu sistemde çalışılacak olgunun tanımlanmasını, ilgili kişinin deneyimlerinin betimlenmesi ve olguyu yaşayan çeşitli kişilerden bilgiler toplanması izlemektedir. Bu doğrultuda çağdaş sanat öğretiminde disiplinlerarasılık olgusuna ait deneyimlere ilişkin analiz edilen veriler, bulguların sunumunda birbirinden ayrı verilmemiş oluşturulan temalarda bir arada ve özü oluşturacak bütünlükte sunulmaya çalışılmıştır. Tematik analizle biçimlendirilen redüksiyon süreci sonucunda deneyimlenen olgu, farklı yönelimsel ilişkilerde dahi ortak kalabilecek bir anlam olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Fenomenoloji çalışmalarında deneyimleyenlerin olguya ilişkin görüşlerinin alındığı veri toplama süreci, olgunun deneyimlenmesinden hemen sonra olması (*immediate)* ilkesi dikkate alınarak, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği Bölümünde 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılı bahar dönemi programında yer alan Çağdaş Sanat dersi kapsamında planlanmıştır. Bu planlamada öğretim elemanı ile uygulama öncesinde bir öngörüşme ve derslerin hemen sonrasında olguya ilişkin deneyimleri hakkında toplam dört yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Derse konuk öğretim elemanı olarak dışarıdan katılan dört öğretim elemanıyla aynı olguyu ilişkin birer kez yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerin tümü, katılımcıların izinleri doğrultusunda, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve analize yönelik olarak dökümleri yapılmıştır. Görüşmelerin yanı sıra, araştırmacının tüm katılımcılarla birlikte süreci katılımcı gözlemci olarak gözlemlediği beş hafta süreyle yarı-yapılandırılmış gözlemler gerçekleştirilmiştir. Deneyimin diğer bir boyutunu temsilen

Çağdaş Sanat dersine sürekli olarak devam eden öğrencilerden gönüllük ilkesiyle belirlenmiş 13 öğrenci ile birer kez yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Veri toplama sürecine eş zamanlı biçimde veriler analiz edilmeye başlanmıştır. Derinlemesine bir kodlama sonrasında veriler tematik bir analizle bulgularda sunulmuştur.

Analiz süreci sonucunda elde edilen verilerden oluşan "içeriğin seçimi ve düzenlenmesi" kategorisi, dört temadan oluşmuştur. Temel veri kaynağı olarak öğretim elemanı görüşmeleri analizinden ortaya çıkan kodların bir araya gelmesiyle oluşan bu temalar; Kilometre taşları, Anahtar kavramlar, Zamandizin belirleme ve Disiplinlerarasılık'dır.

Araştırma bulgularının yorumlanarak sunulduğu sonuçlar, literatürde mevcut olan kuramsal ve ampirik çalışmalarla tartışılmış, sonuç olarak uygulayıcı ve araştırmacılara öneriler getirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz süreci sonucunda elde edilen verilerden oluşan "içeriğin seçimi ve düzenlenmesi" kategorisi; Kilometre taşları, Anahtar kavramlar, Zamandizin belirleme ve Disiplinlerarasılık temalarından oluşmaktadır. Yirminci yüzyıl sanatı, modern ve postmodern dönemlerin felsefelerini ve uygulama türlerini içeren karmaşık bir yapıya sahiptir. Öğretim elemanı, içeriği farklı bilgi yapılarının gerektirdiği yolları birlikte kullanabileceği bütünleşik bir düzenleme yaklaşımı ile düzenlemiştir. Bu düzenlemede "Anahtar Kavramlar" teması altında "Çokkültürlülük", "Darmadağın Dünya", "Derinlemesine Algılama", "Sıradışı Disiplin", "Kafaları Karıştırmak", "Postyapısal Anlamlandırma" ve "Sanat Tarihinin Öznelliği" yer almaktadır.

İçeriğin seçimi ve düzenlenmesinde "*Zamandizin Belirleme"* teması altında "Tekrarın Önemi", "Doğrusal Eğitim Programı Eleştirisi", "Bir Yüzyıl" ve "Beğeninin Değişimi" gibi bir takım temel ilkelerden söz edilmektedir.

İçeriğin kapsamlı ve karmaşık bilgi yapısında yer alan bir takım konuların bağlayıcı rolü "*Kilometre Taşları*" teması ile vurgulanmıştır. Bu tema, "Akımlararası Bağlantılar" "Dışavurumculuk" ve "Dada" kodlarıyla açıklanmaktadır. öğretim elemanının içeriği seçme ve düzenleme yollarını birleştirdiği "*Disiplinlerarasılık"* teması; "Geniş İçerik", "Farklı Uzmanlık Alanları" ve "Öznelliği Engelleme" kodlarından oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Disiplinlerarasılık, İçerik Düzenleme, Fenomenoloji, Çağdaş Sanat

Kaynakça

Creswell, J.W. (2009). *Qualitative ınquıry and research design: qualitative, quantitative, and mix methods.* (3.Baskı). USA: Sage Publications.

Blandy, D. and Congdon, K. (1987). *Art in a democracy*. New York: Teachers College Press.

Efland, A. D. (1996). The threefold curriculum and the arts. *Art Education*. 49, 5, 49-55.

Efland, A. D., Freedman K. and Stuhr P. (1996). Postmodern art education: an approach to curriculum. *National Art Education Association*. 49, 5. 49-56.

Eisner, E. W. (2001). Should we create new aims for art education?. *Art Education*, *54*(5), 6-10.

Hausman, J. (1987). Another view of disciplin-based art education. *Art Education*. 40,1. s.56-60.

Haynes, D. (1995). Teaching postmodernism. *Art Education.* 48 .5.23-50.

Holt, D.K. (1990). Postmodernism vs. high modernism: The relationship to D.B.A.E. and its critics. *Art Education*. 43,2. 42-46.

Lanier, V. (1987). A*R*T*, A friendly alternative to D.B.A.E. *Art Education*. 40, 5. 46-53. (Erişim Tarihi: 20 Kasım 2013). JSTOR veritabanından alınmıştır.

Macdonald, S.W. (1998). Post-it culture: Post-modernism and art and design education. *Journal of Art & Design Education*, 17(3), 227-235. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-5949.00131/abstract. (Erişim Tarihi: 17 Aralık 2013).

Marriner, R. (1999). Postmodernism and art education: Some implications. *Journal of Art and Design Education*. 18, (1). 55-61. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-5949.00154/abstract (Erişim Tarihi: 28 Kasım 2013).

Marshall, J. (2004). Metaphor in art, tought and learning. *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs and Significance.* (Chap.9). Deborah L. Smith-Shank (Ed.). Reston: National Art Education Association.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage Publications.

(17543) Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinde Yaratıcı Drama Deneyimine Öğrenci Gözüyle Bakış: Bir Durum Çalışması

GÖKHAN KARAOSMANOĞLU — MEB

ÖMER ADIGÜZEL — ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde teknolojide yaşanan gelişmeler öğretim programlarındaki bilginin kapsamını değiştirirken öğrenme-öğretme biçimleri ve bilginin öğrenciye sunuluş biçimi de değişmektedir. Teknolojinin etkisiyle eğitim-öğretimde yeniliklere neden olan bu değişiklikler, var olan yöntemlerin ve tekniklerin gözden geçirilmesine ve bireyin daha nitelikli eğitimi için dönüşüme yol açmaktadır.

Türkiye'deki eğitim dizgeleri de dünyadaki gelişmelere koşut bir biçimde ilerlemiş; "öğrencinin bilgi yüklenen bir nesne konumunda olduğu" anlayışı yerini, "öğrencinin bilgiyi yapılandıran, yaşantılarının ön planda olduğu, aktif bir biçimde öğrenme sürecinde yer aldığı" anlayışına bırakmıştır (Aykaç, 2008). Özellikle bilişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerindeki vazgeçilmez etkisi araştırmacıları yeni kuramlar ve uygulama yolları arayışına yönlendirmiştir (Seferoğlu, 2007).

Öğrenilen bilgilerin gerçek hayata uyarlanabilmesi ve teknoloji okuryazarlığı konularının bilinçli olarak yaşama geçirilebilmesi (Karataş ve Özcan, 2010; MEB, 2012) biçiminde ifade edilen BTY dersinin temel amacının gerçekleştirilmesi sürecinde; öğretim programları, uygulanan ders planları ve ders uygulamaları incelendiğinde, ders konularının bilinçli bir biçimde yaşama geçirilmesinde, bilişim BTY dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda yeni bir yönteme gereksinim duyulmaktadır (Karaosmanoğlu ve Adıgüzel, 2017).

Öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan geleneksel yöntem ve tekniklerin benzer oldukları, geleneksel eğitim uygulamalarının, günümüz insanının gereksinimi olan becerilerin tam olarak gelişmesine olanak sağlamada yetersiz kaldığı gözlemlenmektedir (MEB, 2012). Yaratıcı drama, yapılandırmacı yaklaşımı temel alan BTY dersi öğretim programının amaçlarına ulaşılmasında kullanılabilecek etkili bir öğretim yöntemi olarak görülmektedir. Yaratıcı drama süreci, öğrencinin gerçek ile kurgu arasındaki etkileşimiyle gerçekleşir. Bireydeki duyguları ortaya çıkaran drama süreci öğrencilerin kurgusal ve güvenli bir alanda deneyimledikleri yaşantıları gerçek yaşamda kullanmalarına olanak tanır.

Üstündağ (2009)'a göre oyunlarla gerçekleşen ve bu özelliğiyle eğitimin yaşamsal bir parçası olan yaratıcı drama Adıgüzel (2010) tarafından "Bir grupla ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak; bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) gibi tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır." biçiminde tanımlamaktadır. Oyunun genel özelliklerinden yararlanan yaratıcı drama kendiliğindenlik (spontanite), şimdi ve burada ilkesi, -mış gibi yapma gibi özelliklere sahiptir.

Öğrencilerin tümel bir biçimde gelişmeleri ve yaratıcı olabilmeleri için onlara öğrenme süreçlerinde farklı düzeylerde yaşantılar/deneyimler sunmak ve gereksinimlerini karşılayabilecek bir atmosfer oluşturmak gerekmektedir. Öğrencilerin var olan öğretim yöntem ve tekniklerinden farklı bir deneyime sahip olmalarında ve söz konusu gereksinimlerin karşılanmasında yaratıcı drama etkili bir alternatiftir. Öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi olan yaratıcı dramada, öğrenci ders süresince aktif olmakta, yaparak ve yaşayarak öğrenmektedir. Yaratıcı drama, ülkemizde pek çok alanda gerek bir yöntem (araç), gerekse bir disiplin (amaç) olarak kullanılmasına rağmen, bilişim teknolojileri alanında bu örneklere sıklıkla rastlanmamaktadır.

Yaratıcı drama BTY dersi sürecinde öğrencilerin bilgiyi keşfetmelerine, açıklamalar yapmalarına, çözümler üretmelerine ve ürünler oluşturmalarına katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin BTY dersinde kullanılan yaratıcı drama yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemenin amaçlandığı bu araştırmada BTY dersi kapsamında kurgulanan yaratıcı drama etkinlikleri kullanılmıştır. Sözü edilen konu araştırmacı tarafından yaratıcı drama oturumları uygulanan 11-12 yaş grubunda, bir devlet okulunda altıncı sınıfa devam eden ve BTY dersi alan bir grup öğrenci ile sınırlandırılan durum üzerinden betimlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmalarda seçilecek yöntem yapılmak istenen çalışmanın amacına ve varılmak istenen noktaya bağlı olarak belirlenebilir (Büyüköztürk, 2014). Bu araştırma *araçsal durum çalışması (instrumental case study)* biçiminde tasarlanmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri olan durum çalışması; bir konunun sınırlandırılmış bir bağlam içinde bir ya da birden fazla durum üzerinden ayrıntılı bir biçimde betimlendiği çalışmalardır (Creswell, 2007). Araçsal durum çalışmaları bir olguyu anlamayı kolaylaştıran araç olarak düşünülebilir. Bu araştırma deseninde araştırmacının, katılımcıların ve okuyucuların deneyimin yeniden yapılandırılmasında rol aldıkları göz önünde bulundurulmaktadır (Grandy, 2010).

Katılımcılar

Çalışma İstanbul ilinde, yaratıcı drama yaşantısı olmamış, 24 altıncı sınıf öğrencisi (11 kız, 13 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yaşları 11-12 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplamak amacıyla *standartlaştırılmış açık-uçlu görüşme* olarak tanımlanan (Büyüköztürk, 2014) odak grup görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların duygularına, düşüncelerine, deneyimlerine ya da görüşlerine ilişkin veri toplamak üzere kullanılan odak grup görüşmesi, katılımcılar arasındaki etkileşimi artırarak farklı görüşlerin ortaya çıkmasını sağlar (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011).

Araştırmada hazırlanan görüşme formu üç ölçme-değerlendirme uzmanının önerileri göz önünde bulundurularak gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak son biçimini almıştır.

Yaratıcı drama çalışması sonrasında çalışmaya katılan öğrenciler ile görüşmeler yapılmıştır. Kayıt altına alınan görüşmelerden elde edilen veriler metne dökülerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır ve öğrencilerin yanıtlarından ulaşılan kategoriler ve temalara bulgularda yer verilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırmada 80 dakikadan oluşan yedi oturum uygulanmış ve BTY dersi kapsamında kurgulanan yaratıcı drama etkinlikleri kullanılmıştır. *Bilişim Teknolojilerini Kullanarak İletişim Kurma, Bilgi Paylaşma ve Kendini İfade Etme* ünitesindeki kazanımların ele alındığı uygulamada *İnternet Bağlantısı, Bilgisayar Ağları, İletişim Araçları, Bilgi Paylaşım Araçları* konuları işlenmiştir.

Bu araştırmada Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY) dersi alan 6. sınıf öğrencilerinin kullanılan yaratıcı drama yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden *araçsal durum çalışması (instrumental case study*) biçiminde tasarlanmıştır. Araştırmada BTY derslerinde kullanılmak üzere yaratıcı drama etkinlikleri kurgulanmış ve üç farklı uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın uygulama aşaması 35 altıncı sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel veriler drama uygulaması sonunda gönüllü 24 öğrenci ile sekizer kişilik gruplar halinde odak grup görüşmeleri yapılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel veriler, yaşantıya dayalı bir öğrenme süreci olan yaratıcı drama yönteminin kazanımların gerçekleşmesinde, öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerinin gelişmesinde, öğrencilerin teknolojiyi, interneti ve sosyal medyayı öğrenmelerinde ve bu teknolojileri gerçek yaşamlarında bilinçli bir biçimde kullanmalarında etkili olduğunu göstermektedir. Elde edilen veriler drama yönteminin öğrencilerin derste anlatılan konuları daha iyi anlamalarında ve ders başarıları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu, öğrencilerin derse daha istekli katıldıklarını, derste daha mutlu olduklarını ve duygularını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler bu süreçte derste oynadıkları oyunların ve canlandırmaların kendilerini derse karşı daha ilgili ve hevesli kıldığını belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçların öğrencilerin yaratıcı drama sürecinde derste daha fazla mutlu olduklarını ve iyi hissettiklerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler bu süreçte derse daha istekli katıldıklarını, daha motive olduklarını, derste oynadıkları oyunların ve gerçekleştirilen canlandırmaların onları daha ilgili ve hevesli yaptıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bulgular öğrencilerin yaratıcı drama yaşantısından sonra kendilerini daha iyi ifade ettiklerini, bedenlerini, mimiklerini ve ses tonlarını daha iyi kullandıklarını, BTY dersi ve diğer derslerde yaptıkları grup çalışmalarında daha başarılı olduklarını, canlandırma etkinliklerinin problem çözme becerilerini arttırdığını ve derslerde daha sık parmak kaldırarak özgüvenlerini geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Öğrenciler aynı zamanda yaratıcı drama ile birlikte bilgisayarı ve interneti daha iyi kullandıklarını, sosyal medyayı daha bilinçli kullanarak fotoğraf ve özel bilgileri paylaşırken daha dikkatli davrandıklarını, sosyal medyanın olumlu ve olumsuz yönleri hakkında bilgilerinin olduğunu, interneti ve sosyal medyayı amaçlarına uygun bir biçimde kullandıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY), Yaratıcı Drama, Sosyal Medya, İnternet, Drama ve Teknoloji, Durum Çalışması

Kaynakça:

Adıgüzel, Ö. (2014). *Eğitimde yaratıcı drama* (6. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aykaç, N. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayımcılık.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (16. baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquriy and reseach design: Choosing among five approaches (2nd Edition)*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4 (1)*, 95-107.

Grandy, G. (2010). Instrumental case study. In *Encyclopedia of case study research* (pp. 474-475). Thousand Oaks: SAGE Publications. http://dx.doi.org/10.4135/9781412957397.n175

Karaosmanoğlu, G. ve Adıgüzel, Ö. (2017). Yaratıcı drama yönteminin 6. sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi alan öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *İlköğretim Online, 16(2),* 693-712.

Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1),* 225-243.

MEB. (2012). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı.* Ankara. http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=196 adresinden 10 Haziran 2014 tarihinde alınmıştır.

Seferoğlu, S. (2007). İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı: eleştirel bir bakış ve uygulamada yaşanan sorunlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 29;* 99-111.

Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcı drama öğretmeninin günlüğü (9.basım).* Ankara:Pegem A Yayınları.

(17573) Doğal Çevrede Görsel Sanat Eğitimi

AYÇA SESİGÜR
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sanatçıların sosyal konulara dikkat çekme, bu konularda farkındalık yaratma çalışmalarıyla sanat, dünyayı iyileştirme amacına hizmet eden bir konuma taşınmıştır. Özellikle 1960lı yıllardan sonra bazı sanatçılar (Hans Haacke, Joseph Beuys ve Alan Sonfist gibi öncüler olmak üzere) yeryüzünü, malzeme ve mekân olarak sanat yapımında kullanmış ve insan ile çevre ilişkisini sanat aracılığı ile gündeme getirmişlerdir. Toplum, sanat ve doğa arasında kurulacak ilişkilere yeni bakış açıları kazandırarak sanat ile yaşam arasındaki bağları da güçlendirmişlerdir. Bununla birlikte dönemin çevreci hareketlerine öncülük edip sanatçının eylemci yönünü göstermişlerdir (Oğuz, 2015; Inwood, 2008).

Sanat alanında olduğu gibi çevre odaklı bakış açısı eğitim alanına da çevresel eğitim yaklaşımı ile yansımıştır. Çevresel eğitiminin amacı, bireylerin çevre ve çevre sorunları hakkında bilgiye ve deneyime sahip olmasını sağlama, birey ve toplumların çevreye ilişkin alınacak kararlara etkin katılımı sağlamaktır (Tezcan, 2015). Çocuğun 5-12 yaş dönemi, doğa içerisinde yaşadığı deneyimlerin çağrışım yapması ve bu çağrışımların gelecek yaşamında devamlılık hissini oluşturacak olması nedeniyle özeldir (Ormond, 2013; Sobel, 2014). Ancak; Sobel (2014), çevre eğitiminde çocuklara soyut düşünme becerisi kazanana kadar uzak yerlerin bilgisinin (uzun zaman önce ve çok uzakta olan şeylerin bilgisinin) verilmesinin erken soyutlama sorununa yol açabileceğini belirtir. Bu nedenle çevre eğitiminde içeriğin çocuğun gelişimsel aşamalarına uygun olması gerektiğini vurgular. Diğer açıdan öğrencileri çevresel sorunlar konusunda bilinçlendirmeyi hedefleyen bir anlayışla onları yoğun ve kontrolleri dışında kalan büyük sorunlarla yüz yüze getirmenin onların doğaya karşı duyduğu ilgiyi "sorunlar denizinde boğulmuş" bir noktaya da getirebileceğini belirtir. Buna bağlı olarak gelecekte bu çocukların sorunlara yönelik yerel çözüm girişimlerinde bulunmak yerine bunlardan uzaklaşma eğilimi ile karşılaşılabileceğini söyler. Bu nedenle çocuklardan "doğanın yaralarını sarmalarını" istemeden önce onların doğal dünya ile deneyim yaşamalarına, içinde rahat hissetmelerine, onu sevmeyi öğrenmelerine ve onunla bağ kurabilmelerine olanak sağlamanın gerekliliğine vurgu yapar (Sobel, 2014).

Öğretmenler, çevre eğitiminde toprak etiğinin duygusal boyutunu gözden kaçırmadan çocuklara doğanın bilgi ve sorumluluğunu vermeden önce onların sevgiye dayalı bir ilişki geliştirmesi için fırsatlar yaratabilirler. Doğal çevre ile kurulacak duygusal bağın oluşumunda, sanatın öğrencilerin "zihinlere ulaşmakla birlikte kalplerine de dokunabilme gücü" nden dolayı çevre eğitiminde etkin bir rolü vardır (Inwood, 2013; Leopold, 2004; Sobel, 2014). Vasko'ya göre sanat yapımı çabası duygusal bağlar kurabilmeyi sağlayacak güçlü bir bağlam olma özelliğine sahip olmakla birlikte bu çaba ile ilgili deneyimler doğal çevredeki deneyimlerle de ortaklık göstermektedir. Deneyimin doğasında olan iç güsüdüsellik ve sezgiseliğin yanı sıra her iki deneyimin de ortak noktası hissi algılama, somutlaşma, hayal gücü, duygu ve ruhsal çıkarımlara hitap etmesidir. Bu ortak noktalarıyla sanat ile doğal çevrenin birbiri ile ilişkili, olarak deneyimlenmesinin çevresel farkındalığı yaratması beklenmektedir (Vasko, 2015). Çevresel konuların kişiselleştirilebilme ve somut eylemlerle düşünceye geçirmenin yolu eko-sanat (ekolojik sanat) eğitiminin imgeleri fikirleri ve yerleri her sınıfa, okula, topluma göre geliştirmekten geçer (Inwood, 2008). Bu nedenle görsel sanat öğretmenlerinin yerlere özgü bir eko-sanat eğitimi içeriği geliştirmeleri gerekmektedir. Ancak bu içeriği geliştirmek bu konuda alan yazında bulunan çok az kaynakla oldukça güç olacaktır. Bu çalışma, sanat ile çevre eğitiminin yerel bir içerik ile nasıl gerçekleştirilebileceğini araştırıp bu konudaki öğretmen deneyimini paylaşarak alan yazındaki bu boşluğu doldurmaya katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Araştırma Yöntemi

7-11 yaş dönemi çocuklarla çevresel sanat eğitiminin yerel bir içerikle nasıl gerçekleştirileceğini araştırmak amacıyla nitel araştırma yaklaşımı eylem araştırması deseni kullanılmaktadır. Araştırma; "*Hazırlık"* ve "*Uygulama-Ürün Geliştirme"* olmak üzere iki süreçten oluşmaktadır. Araştırmanın yürütülmesinde karşılaşılacak sorunların belirlenmesi ve çözümlenmesi amacıyla 2017 Yaz okulunda "ekolojik sanat programı" kapsamında araştırmanın hazırlık sürecini oluşturan pilot uygulaması araştırma izinleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Geçerlik komitesi ile değerlendirilen pilot uygulama sonucunda geliştirilen ders içeriği 2018 yaz okulunda araştırmanın uygulama ve ürün geliştirme sürecinde uygulanacaktır. Araştırmanın pilot uygulama sürecinde yaz okulu kapsamında açık havada 1 hafta, günde 3 saat olmak üzere toplam 15 saat ders yapılmıştır. Ekolojik sanat programına katılan 7-11 yaş aralığında beşi kız dördü erkek olmak üzere sekiz çocuk gönüllü katılım esasıyla odak olarak belirlenmiştir. Pilot çalışmada veri toplama aracı olarak gözlem formu, çocukların günlüğü, öğretmen günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Elde edilen veriler NVivo 2011 programı kullanılarak tematik analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Bu çalışma 7-11 yaş aralığındaki çocuklarla yerel içerik ile sanat ve çevre eğitiminin nasıl bütünleştirilerek uygulanabileceğinin araştırılmasını amaçlamaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır: 1.

Gerçekleştirilen etkinliklerle uygulama (sanat yapma) çalışmaları nasıl yürüyor? 2. Gerçekleştirilen etkinlikler ile nasıl bir öğrenme gerçekleşiyor? 3. Öğrenciler yaşadıkları deneyim sonucunda eko-sanatçıların çalışmalarını nasıl değerlendiriyor? 4. Çocuklar öğrenme sürecini nasıl değerlendiriyor?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pilot uygulamanın makro analizi sonucunda, çocukların gerçekleştirilen etkinliklerde "doğal malzeme kullanımı ile görselleştirme", "çağrışımdan yola çıkarak görselleştirme" yaptıkları ortaya çıkmıştır. Çocuklar uygulama çalışmalarında bireysel çalışmalarla birlikte ve işbirlikçi çalışmaları da tercih etmişlerdir. Uygulama çalışmaları ve eko-sanatçıların çalışmalarının değerlendirilmesinde "doğaya karışan sanat tanımı", sanat eserinin izlenmesi, ömrü, yaşamı, yok oluşu, üzerine sorgulamalar yapıldığı, çocukların "doğanın keşfinde bir anı ya da doğadan bir ögeyi görselleştirerek onu kişiselleştirdikleri" ve yeni karşılaştıkları bilgiler arasında bağlantılar kurdukları ortaya çıkmıştır. Eskiz defterleri ile harita yapımı tekniğinin daha etkin kullanılabileceği çevresel öğrenmeye yönelik kazanımların artırılması gerektiği ve sanatçı eserlerini inceleme-sorgulama sürecine daha fazla zaman ayırılabileceği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Görsel sanat eğitimi, doğal çevre, eko-sanat (ekolojik sanat), çevresel öğrenme

Kaynakça

Inwood, H. (2008). Mapping eco-art education. *Canadian Review of Art Education: Research and Issues*, 57-73. Inwood, H. (2013). Cultivating artistic approaches to environmental learning: Exploring eco-art education in elemantary classroom. *International Electronic Journal of Environmental Education, 3*(2), 129-145.

Leopold, A. (2004). Toprak Etiği. *Üç Ekoloji-Doğa, Düşünce, Siyaset*(2), 125-143.

Oğuz, D. (2015). Sanat perspektifinden çevre sorunları. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 8*(8), 48-60.

Ormond, C. G. (2013). Place-based education in practise. D. Zandvliet (Dü.) içinde, *The Ecology of School* (s. 19-29). AW Rotterdam, The Netherlands: Sense Publisher.

Sobel, D. (2014). *Ekofobiyi Aşmak.* (İ. U. Kelso, Çev.) İstanbul: Yeni İnsan.

Tezcan, M. (2015). *Eğitim Sosyolojisi* (15. b.). Ankara: Anı.

Vasko, Z. (2015). Connection between artistic practise and experiences in nature: Consideration for how art education can engender ecological awarenness. *Canadian Review of Art Education: Research&Issues, 42*(2), 69-79.

(17762) Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Araştırma (Erzincan İli Örneği)

SELMA TAŞKESEN	ORHAN TAŞKESEN	AYŞENUR BAKIRHAN	ŞEYDA TANOĞLU
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ	MEB

ÖZET

Problem Durumu

Motivasyon hayatın her alanında ihtiyaç duyduğumuz bir kuvvettir. Bizim gereksinimlerimiz karşısında güdülenmemizi, istek duymamızı ve harekete geçmemizi sağlar. Kısaca bir şeyi yapmak istemeyi sağlayan ve içten gelen güç motivasyondur. Motivasyon (güdülenme); hedefe ulaşmak için organizmayı davranım yapmaya iten, içsel ve dışsal olayların tümüdür (Erkuş, 1994). Motivasyon için bir çok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalara göre motivasyonun üç ayrı yönü vardır; 1) Kişiyi belli bir hedefe iten güdüleyici durum, 2) Hedefe ulaşmak için yapılan davranış 3) Hedefe ulaşmak. Motivasyonun bu üç yönü bir döngü içerisinde oluşur. Motivasyon davranışa, davranış hedefe öncülük eder; hedefe ulaşıldığında güdü, geçici olarak giderilir. (Cüceloğlu,2003) Motivasyon (güdülenme) olgusu, bir çok alanda olduğu gibi öğrenmede de etkili bir kaynaktır. Öğrenmeye hız veren en etkili faktörlerden biridir. Yeterince motive olmayan bir kişi, diğer tüm şartlar yerine gelmiş olda da , gerekli olan veya hedeflenen öğrenmeyi gerçekleştiremeyebilir.

Motivasyon, kişiyi bir amaca yönelik olarak harekete geçiren güç kaynağıdır. İstekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Bir istek ya da ihtiyacımızı karşılayabilmek için istediğimiz hedefe doğru yöneliriz ve ihtiyacımızın karşılanması öiçütüne bağlı olarak da bu davranışı sürdürmeye ya da tersi olarak davranışa son vermeye karar veririz

Motivasyon kavramı davranışın 4 ana unsurunu oluşturur:

1-Davranışı başlatma

2-Davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin etme

3-Davranışlara yön verme

4-Devamını sağlama(Arık,1996)

Bu durumda şu söylenilebilir ki, davranışın her aşamasında motivasyonun rolü vardır ve en önemli faktörlerden biridir..Başlandığı kadar devam edebilmesi, vazgeçmek ya da yön değiştirmek de motivasyon ile ilgilidir Cemaloğlu (2017).

İş ortamında çalışanların işlerini daha verimli yapabilmeleri, çalışma ortamındaki katkısının farkedilmesi ve bunun karşılığını almasıyla doğru orantılıdır. İşini elinden geldiğince en iyi şekilde yapan çalışanla , işini iyi yapmadığı bilinen çalışanın aynı işyerinde aynı karşılığa (maaş, ve diğer ek gelir ve moral katkıları) layık görülmesi çalışanın üzerinde olumsuz etki bırakmakta ve paralel olarakta motivasyonunun düşmesine sebep olmaktadır.

Bir okul ortamındaki en iyi motivasyon kaynaklarından birisi okul yöneticilerinin anlayışları ve davranışlarıdır. Okulun başarısı, öğretmenlerin motivasyonu ve başarısıyla doğru orantılı olduğuna göre eğitim kurumları yöneticilerinin, öğretmenlerin ihtiyaçlarını gözetmelidir. Taş'a (2005) göre; motivasyonun verimi, verimin kaliteyi, kalitenin tatmini, tatmin olmanın da iş devamlılığını sağladığı muhakkaktır. Bu durumda öğretmenlerin verimini artırmak ve bu verimin sürekliliğini sağlamak amacıyla bilinçli bir motivasyon becerisine sahip olmak gerekmektedir. Eğitim kurumlarında öğretmenin verimini artırmak, motivasyonunu yüksek tutmak ve bunun sürekliliğini sağlamak çok önemlidir.

Resimöğretmenleri öğrencilerin görsel algılarını ve yaratıcılığını geliştirip, estetik bilinç kazandıran, eleştirel düşünme becerisi aşılayıp, farkındalığını artıran öğretmenlerdir. Sanat derslerindeki motivasyon yüksekliği öğrencinin, çalışmaya özendirilmesi, istek duyması ve uygulama için harekete geçmesi açısından çok önemlidir. Yılmaz, (2010) Sanat derslerinde, motivasyonu sağlanmış bir öğrencinın, motivasyonu olmayan öğrenciden farklılıklarını;İlgi duyar, dikkat eder, çaba gösterir, etkinliğe zaman harcar, konsantrasyonu yüksektir, etkinlikte karşılaştığı güçlüklerle mücadele eder, problemleri çözer, kararlıdır, sonuca gitmede ısrarlıdır, taklit ve kopyaya yönelmez, özgün ürünler çıkarır, hayal gücünü kullanır, çalışmalarında imge zenginliği görülür, farklı yaklaşımlarda bulunur.Sanatsal öğrenme-öğretme sürecinde belirtilen davranışları gösterebilen öğrencinin motivasyonu yüksektir diye açıklamıştır.Görsel sanatlar öğretmenleri ne kadar istekli ve azimli olurlarsa sanatsal faaliyetlerin devamlılığı da, sanata verilen değer de o kadar yükseklerde olacaktır. Buna bağlı olarak da öğrencinin motivasyonu yükselecek ve dersden karşılıklı olarak daha çok verim alınacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örneklemi betimlenmiş, veri toplama aracının nasıl geliştirildiği belirtilmiştir.Yöntem Erzincan ilinde görev yapmakta olan görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla çalışılan bu araştırmanın modeli tarama modellerinin bir türü olan genel tarama modelidir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin doğusunda yer alan orta ölçekli bir ilin kamu ve özel eğitim kurumlarında görev yapmakta olup anketi cevaplamak için gönüllü olan (20 Bayan, 17 Erkek= 37) görsel sanatlar öğretmenleri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları olarak bu araştırmada Motivasyon Testi (MT) kullanılmıştır. Melek Gökay ve Şaziment selcen Özdemir(2007) tarafından resim-iş öğretmenlerinin motivasyonu ölçmek için geliştirilen "motivasyon testi" veri toplama aracı olarak kullanılmıştıri. Motivasyon Testi(MT) 45 tane Likert tarzı sorudan oluşmaktadır. Bu testte uzman görüşlerinden faydalanılarak görsel sanatlar (resim-iş)öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler olarak mesleki ideal ve meslek sevgisi ,öğrenci tutumları, okul içi iletişim ve uyum, mesleki gelişim ve yükselme, menetim ve denetleyici tutumları, veli tutumları , yönetici tutumları, ödül ,ücret, özlük hakları, işin niteliği , fiziksel ve çevresel koşullar alınmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 22. programında analiz edilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyonlarnı etkileyen faktörleri belirlemek için frekans analizinden faydalanılmıştır.

Bu araştırmayla Görsel Sanatlar öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini etkileyen faktörler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Doğu Anadolu' da orta ölçekli bir ili olan Erzincan' da kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 37 Görsel Sanatlar öğretmenine Melek Gökay ve Şaziment Selcen Özdemir (2007) tarafından geliştirilen "MotivasyonTesti" uygulanmıştır. "Motivasyon Testi" kullanılarak öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörlerin araştırıldığı bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin analizinde görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörlerin ağırlıklarını ölçmek için frekans analizi kullanılmıştır.

Testten elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlerin tamamına yakınının araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyonlarını iyi ve çok iyi düzeyde olumlu etkilerken, "bulunduğu ildeki sanatsal etkinlikler", "Görsel sanatlar dersine ayrılan haftalık ders süresi" ve "resim yarışmalarının sıklığı" gibi faktörler görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyonlarını olumsuz etkilediği görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

"Motivasyon testi" görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyonunda negatif ve pozitif yönde etkisi olan faktörlerin belirlenmesi için yapılmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyecek faktörler tespit edildiğinde bu faktörlerin ortadan kaldırılması için gerekli çalışmalar işe koşulmalıdır. Örneğin araştırmada "bulunduğu ilde sanatsal etkinliklerin olmaması" faktörünün motivasyonunu olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Bu olumsuzluğun ortadan kaldırılması mümkün olmayabilir. Bu tüm görsel sanatlar öğretmenleri için de genellenemez. Yine de öğretmenlerin illerinde düzenlenme sıklığı az olan sanatsal faaliyetlere kurumlarınca mesleki deneyim kapsamında gönderilmesi sağlanabilir. Araştırmada ayrıca tespit edilen "haftalık ders saati" faktörü önemle üzerinde durulması gereken bir başka faktördür. Görsel sanatlar dersi için verilen haftalık 1 saat sürenin dersin işlenmesine yetmediği bir çok araştırmada da ortaya çıkmış bir faktördür. "Resim yarışmalarının sıklığı" da öğretmenlerin görsel sanatlar dersini işlerken motivasyonlarını düşürmektedir. Bu motivasyon faktörleri öğretmenlerin kurumlarıyla paylaşılıp çözüm yolları üretilebileceği beklentilerimiz arasındadır.

Anahtar Kelimeler : Resim-iş eğitimi, Görsel sanatlar eğitimi, Motivasyon

Kaynakça

Arık, İ. A. (1996). *Motivasyon ve heyecana giriş*. İstanbul: Çantay Yayıncılık

Cemaloğlu, N (2017)*Çocuk yetiştirme biçimimiz, çocukların içsel motivasyonunu nasıl etkiliyor?*http://blog.classloom.com/tr/ sayfasından erişilmiştir.

Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları*(12. baskı). İstanbul: Remzi Kitap evi

Erkuş, A. (1994). *Psikolojik terimler sözlüğü*, (2.Baskı). Ankara: Doruk Yayınları

Karasar, N. (2005). Bilimsel Arastirma YOntemi. Ankara: Nobel Yayincilik

Özdemir, Ş. S.(2007) Görsel sanatlar (resim-iş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler: Konya örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 26

Tas, S. (2005). Sınıf Ögretmenlerinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler. Konya,

Yayımlanmamıs Yüksek Lisans tezi.

Yılmaz, M. (2010b).Sanat eğitiminde Motivasyon, Sanat Eğitiminde Kopya Ve taklit,Görsel Sanatlarda Teknik ve Yöntemler. K.Artut (ed.) *Görsel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri* içinde.(s.193-298) Ankara: Anı Yayıncılık

(17808) Çocuklar! Toprakta Sanat Var

CEYLAN SEBİK
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Steiner, *Gelişim Aşamaları* taksonomisinde yer alan *Duygu-Bilinçliliği* (07-14 yaş) dönemi için; "Bu dönemde çocuğun solunum ve dolaşım sisteminin hareket yoluyla uyarılması sayesinde duygularının da harekete geçirildiğini böylece çocuğun öğreneceği konuyla duygusal bir bağ kurarak daha rahat öğrenebildiğini ileri sürmüştür. Bundan nedenle bu dönemde verilen eğitimin şarkılar, müzik aleti çalma, fiziksel işler yapma, dans etme gibi etkinliklerden oluşturulması önerilmektedir (Steiner 1927; Lopata, 2000, Akt: Kotaman, 2009, s.179).

Waldorf eğitim yaklaşımına dayanan bu çalışmanın genel amacı; çocuğun bilgi edim sürecinde doğanın ontolojik yapısının insanla birleşim hikayesini oluşturan primitif sanatları kullanarak, yaratıcılığın etkin hale getirilmesi, hayal gücünün beslenmesi, empati duygularının gelişmesi, sosyal sorumluluk bilincinin yerleştirilmesi, etik ve ahlaki ilkeler ile kültürel mirasın benimsenmesi gibi değerler eğitimini içeren bir sürecin sanat aracılığıyla kazandırılması amaçlanmaktadır.

Tek kamp dönemi şeklinde planlanan "Çocuklar! Toprakta Sanat Var " projesinde, hedef kitle, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesine korunmaya muhtaç çocukları kapsamaktadır. Katılımcılar, Aile ve Sosyal Politikalar İl müdürlüğü tarafından 08-10 yaş eşit sayıda kız ve erkek öğrenciler arasından seçilecektir. Toplam katılımcı sayısı 20 olup katılımcıların seçiminde gönüllülük esas alınacaktır.

Bu bağlamda gerçekleştirilecek eğitim etkinlikleri sürecinde katılımcılar, evrende her şeyin başlangıcı sayılan toprak aracılığıyla ilkel kabilelerin kullandıkları plastik, ritmik ve fonetik dilin sanatsal yönüyle ortaya konuluş örneklerine yakından temas ederek;

* Kültürel bilincin gelişmesine ve kültürel mirasın korunmasına yönelik farkındalık kazandırması,

* İlk insandan bu yana en ilkel kabilelerin toplumlaşma sürecini gerek teorik gerekse uygulamalı anlatılarla ezbere bilgiden uzaklaşarak yaparak yaşayarak öğrenilmesini sağlamak,

* Bütün etkinliklerde işbirlikli çalışılarak akran ilişkileri ve sosyal gelişimin desteklenmesini sağlamak,

* Doğa ve insan arasındaki bağıntıyı çocuk dünyasında anlaşılır hale getirmek için somut örneklerle temas etmelerini sağlamayı içeren doğaya ilişkin estetik beğeni düzeyinin geliştirilmesini sağlayacak çalışmalar yaptırmak,

* Uygulamaların açık alanlarda yapılması ile doğrudan motivasyonun olumlu sonuçlarının öğrenmeye etkisinden yararlanmak,

* Gerek küçük kas gerekse de büyük kas hareketleri içeren atölye çalışmaları dolayısıyla bedensel ve tinsel gelişimi desteklemek,

* Ortak çalışma ve grup değerlendirmelerini içeren uygulamalar sayesinde sorumluluk bilinci geliştirme,

* Çevreye karşı sorumluluk duygusunu geliştirecek sosyal ve psikolojik duyarlılık yaratmak,

* Doğanın imkanlarıyla bir üretim sürecinin gerçekleşmesi ile zorlu şartlarda çözüm odaklı ile yaratıcılığın geliştirilmesini desteklemek,

* Öğrencinin aktif olduğu öğrenme sürecinde öğretmenin rehber olmasıyla çocuğun kendine güven duymasını ve bu yolla karar verme becerisini geliştirmesinde yardımcı olmak.

* Çocukta olay, olgu ve kavramları bir mantık süzgecinden geçirme yeteneği oluşturmak ve problem çözmeye yönelterek tasarım duygusunun geliştirilmesini desteklenmek,

* Çalışılan grubun Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı korunmaya muhtaç çocuk evlerindeki çocuklar olması dolayısıyla eğitim süresince toplumla olan akrabalığın toprakla başladığı bilincinin yerleştirilerek, bu çocukların potansiyel yalnızlık duyusunun ötelenmesine yardımcı olmak,

* Etkinliklerin sanatsal ortamda geçeceği ve malzemenin maliyeti düşük doğal malzemeler olması dolayısıyla çocukların hata yapma korkusu olmaksızın yeni beceriler geliştirmelerini sağlamak,

* Kullanılan yöntemin sanat temelli olması dolayısıyla öğrenmeye karşı merak ve motivasyonun sürekli yüksek tutulması,

* Çocukların hayal gücünü uyararak özgün düşünce üretmesini, yaratıcılık ve estetik gelişimini güçlendirmek,

* Hepsinden önemlisi disiplinler arası bakış açısıyla çocuğun kendisini ve yeteneklerini tanımasını sağlamak.

* Kendinde geliştirmek istediği yanlarıyla ilgilenmesini, kendini eleştirebilmesini yeteneğini geliştirmek alt amaçlardandır.

Araştırma Yöntemi

Proje boyunca 4 ayrı çalışma yapılacaktır:

1. Katılımcıların proje öncesi ve proje sonrası gelişimlerinin karşılaştırılması
2. Katılımcıların günlük görüşlerinin belirlenmesi
3. Katılımcıların kazanımlarının belirlenmesi
4. Katılımcıların akran ilişkilerinin belirlenmesi

1. Katılımcıların proje öncesi ve proje sonrası gelişimlerinin karşılaştırılması

Projeye katılan çocuklardan projedeki etkinliklerin başlamasından önce, "Çocuklar! Toprakta Sanat Var" konulu resimler yapmaları istenecektir. Projedeki etkinliklerin bitmesiyle birlikte çocuklardan aynı konuyla ilgili resimleri tekrar yapmaları istenecektir. Resimlerin değerlendirilmesi istatistik ve konu uzmanları ile birlikte yapılacaktır. Resimler içeriklerine göre değerlendirilecektir.

2. Katılımcıların günlük görüşlerinin belirlenmesi

Çocuklara ve projede görev alan rehberlere, proje başlangıcında boş defterler verilecektir. Her günün sonunda çocuklardan dağıtılan bu defterlere o gün yaşadıklarını ve öğrendiklerini yazmaları istenecekken, rehberlerden ise yine o gün yaşadıklarını ve gördüklerini yazmaları istenecektir. Proje sonunda dağıtılan bu defterler toplanacaktır. Verileri analiz etmek için içerik analizi yöntemi kullanılacaktır. Analiz için Nvivo programından yararlanılacaktır.

3. Katılımcıların kazanımlarının belirlenmesi

Proje sonunda projede yer alan çocuklarla yarı yapılandırılmış odak grup çalışması yapılacaktır. Odak grup çalışması projede yer alan biri istatistik diğeri konu uzmanı iki kişi tarafından gerçekleştirilecektir. Görüşme 1,5 - 2 saat olarak planlanmaktadır. Görüşmeler, kamera ve ses kayıt cihazı ile kayıt edilecektir. Buradan elde edilecek verilerin analizi için her bir görüşme transcript edilerek bilgisayar ortamında yazıya dökülecektir. Nitel araştırma yöntemi olan bu bölümde içerik analizi yapılacaktır. Analiz için de Nvivo programından yararlanılacaktır.

4. Katılımcıların akran ilişkilerinin belirlenmesi

Katılımcıların akran ilişkilerinin belirlenmesi amacıyla proje süresince yarı yapılandırılmış gözlem yapılacaktır. Bu bağlamda saha notları ve kamera kayıtları aracılığıyla toplanan verilerin dökümleri yapılarak betimsel indekslere aktarılarak toplanan tüm veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilecektir. Analiz için Nvivo programından yararlanılacaktır.

İlk insandan bu yana varlığını kanıtlayan sanat, hemen her dönemde, doğanın kimliğine ve güzelin hikayesine konu olmuştur. Bu bağlamda sanat toplumların ruhsal ve fiziksel sağaltımının en önemli araçlarından biri olmak görevini üstlenmiştir. Bir başka yönüyle de sanat insanoğlunun toplumlaşma sürecinde; gerek görsel, gerek işitsel ve gerekse de bedensel ifadeyi en doğal yolla yapılandırarak; insandan insana, insandan doğaya ve doğadan insana doğru kurulan ortak iletişim dilini oluşturmuştur.

İnsanlığın sanatsal edimlerindeki görsel ifade dilinin lokomotifi sayılan bulgulardan biri mağara resimleridir. Primitif döneme denk gelen ilkel insanın mağara duvarlarına yansıyan imge dünyası, mağaranın dışına çıkmasıyla değişim göstermiştir. Mağara duvarlarına bireysel olarak yapılan çizimler kavimlerin mağaradan çıkıp toprağa yerleşmiş topluluklar halini almaları ile avcı ve toplayıcı yaşamın getireceği yeni bir düzen ve yeni bir söyleme kapı aralamıştır. Bu evrede insanın önce pragmatik (bedensel ve ruhsal) açıdan daha sonra estetik bakımdan toprakla girift ilişkiler kurulması doğrultusunda doğayla bütünleşme çabaları sonucunda primitif halk sanatlarını ortaya çıkmıştır. Avcı ve toplayıcı hayata geçen kavimlerin toplumlaşma serüveninde toprağı temel insan ihtiyaçlarında kullanırken bir yanda da güzeli yaratma, düzen ve estetik hazzın içtepisel bulgularına rastlanmıştır. Bu dönem toplumlaşma eşiğinde olan kavimler için sosyal ve kültürel zeminde bireysellikten uzaklaşarak iş bölümü gerektiren kollektif yaşamın nüvelerinin atıldığı döneme denk gelmektedir.

Primitif halk sanatları temasında yapılandırılan bu çalışma Samsun ilinde gerçekleştirilecektir. Çalışmanın gerçekleştirileceği şehir olan Samsun'da yaşadıkları rivayet edilen Amazonların, Thermedon Çayı yöresinde kurdukları Themiskyra kentinde yaşadıkları Eflatun ve Socrates'in eserleri ile Homeros'un İlyada'sına da konu olmuştur. Anadolu'nun en eski uygarlıklarından olan Hititlerin günümüze kadar ulaşan tabletlerinde de bahsi geçen Samsun ve yöresinin tarihi ve kültürel değerlerinden olan Amazon Adası, Amisos Tepesi ve Tekkeköy Arkeoloji Müzesi gibi alanlar bu çalışmanın faklı uygulama ayaklarını oluşturacaktır. Bu doğrultuda ilkel sanatların toprakta başladığı savı, çıkış noktası alınarak geliştirilen atölye çalışmaları

sanatın ana rahmi olan doğada gerçekleştirilecektir. Dolayısıyla bu çalışma eğit-bilimsel tabanda yaparak yaşayarak ve deneyimlerden öğrenerek aktif öğrenmeye dayanan disiplinlerarası eğitici atölye uygulamalarını kapsamaktadır.

"ÇOCUKLAR! TOPRAKTA SANAT VAR" adlı bu projede, Waldorf eğitim sistemi temel alan doğal malzemeler kullanılarak, bütünüyle doğada oluşturulan atölyelerde, her biri alanında uzman olan eğitmenlerce gerçekleştirilecek etkinlikler ile interaktif eğitim ortamı sağlanacaktır. İlkel sanat örneklerini kendi doğal ortamında ve tarihi dokusu içinde inceleyecek olan çocuklar daha sonra açık alanlarda oluşturulacak çalışma ortamlarında bireysel ve grup uygulamaları yaparak geçmişi şimdide yaşantılayacaklardır. Tüm etkinliklerde gerek teorik gerekse uygulama evresinde bilginin kalıcılığının, ezberden uzak deneyimler yoluyla kazanılması amaçlanmaktadır. Primitif sanatların birçok dalını kapsayacak olan bu proje; resim, baskı, seramik, heykel, el sanatları gibi atölye çalışmaları ile plastik boyutunu; ses ve hareket eğitimleri, beden perküsyonu ve drama çalışmaları ile bedensel ve işitsel boyutunu; imge çalışmaları ve imgeden metin oluşturma çalışmaları ile de fonetik boyutunu bir arada gerçekleştirecek olan çocuklara disiplinlerarası bakış açısı kazandıracaktır. Bu doğrultuda ortaya çıkan çok disiplinli bakış açısı ile gelişecek olan eleştirel düşünce aracılığıyla çocukların yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın sonucunda topraktan sanata, doğa bilinci kazandırılarak kültürel mirasa sahip çıkacak ve onu yaşatacak olan gelecek nesillerin ilgi, bilgi, merak ve motivasyonu artırılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu proje; doğanın ve sanatın birlikteliği ile planlanan etkinliklerde katılımcıların başta sosyal ve psikolojik açıdan olmak üzere, bilgi, merak ve motivasyon yönünde gelişim ve değişim içeren bir deneyim yaşamalarını sağlayacaktır. Bu bağlamda katılımcılara, yaşadıkları bölgede çok sayıda bulunan primitif dönem örnekleriyle; insanoğlunun doğada var oluşunun toprakta bıraktığı izler sanatsal bir perspektifte ve oyun temelli bir eğitimle aktarılacaktır. Bu sayede katılımcılarda sanatın toplum, doğa ve bilim ekseninde birleştirici ve bütünleştirici yönü bağlamında farkındalık oluşması sağlanacaktır.

Hedef kazanımlar doğrultusunda planlanan etkinlikler drama ve orff (ses ve hareket eğitimleri) ile desteklenerek sanatı içeren farklı bilim dallarında gerçekleştirilerek disiplinlerarası bir yaklaşım sergilenecektir. Bu bağlamda eğitim etkinlikleri çocukların birçok duyu organını eş zamanlı kullanmalarını sağlayarak beynin sağ ve sol loplarının aktifliğinde gerçekleştirilecektir.

Anahtar Kelimeler : Sanat Eğitimi, Aktif Öğrenme, Kültürel Miras

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2001). Aktif öğrenme. Tarım Ekonomisi, 6, ss. 52-62.

Açıkgöz, K. Ü. (2014). Aktif öğrenme (13. Baskı). İzmir: Biliş Yayınları.

Adkins, C. ve Simmons, B. (2002). Outdoor, experiential, and environmental education: converging or diverging approaches. ERIC Clearinghouse On Rural Education and Small Schools Charleston wv. 06.12.2016 tarihinde www.eric.ed.gov. adresinden alınmıştır.

Ayaydın, A. (2011). Çocuk gelişiminde bir oyun olarak sanat ve resim. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Yaz-2011 Cilt:10 Sayı:37 (303-316).

Coşkun, A. T. (2005). Yaşayarak öğrenme. Hacettepe Üniversitesi, 3. Doğa sporları ve bilim sempozyumu bildiri özetleri kitapçığı. Ankara.

Dönmez, Y., Atalay, İ. ve Kadıoğlu, A. (2012). Doğa eğitimi ders dışı öğretim faaliyetlerine örnek. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gay, G. (2014). Kültürel değerlere duyarlı eğitim teori araştırma ve uygulama. (Çev. Hasan Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gilbertson, K., Bates T. and Mclaughlin T. (2005). Outdoor education:methods and strategies. United States: Library Of Congress Cataloging-İn-Publication Data.

Görgün, A. (2015). A case study on the effects of teacher-structured out-of-class ict activities on listening skills, motivation and self-efficacy. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

İpşiroğlu, Z. (2016). Gelin çocuklar birlikte düşünelim. İzmir: Tudem Yayınları.

İnan, H. Z. (2012). Okul öncesi eğitimde çağdaş yaklaşımlar Reggi Emilla yaklaşımı ve proje yaklaşımı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kotaman, H., 2009, Rudolf Steiner Ve Waldorf Okulu, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran. Cilt:V1, Sayı:I, 174-194

Kurson, R. (2016). Learning about plants with steam: ın a yearlong unit on plants, students use art to make models of their subjects. Science and Children, v.53 n.9 , p.58-63.

Sebik, C., 2017 Ortaokul Görsel Sanatlar Dersinde Açık Hava Eğitim Uygulamaları: Bir Durum Çalışması, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

(15763) 21. Yüzyılda Küresel Bir Sorumluluk Alanı Olarak Dünya Vatandaşlığı Eğitimi ve Türkiye' Deki Sosyal Bilgiler Ders Müfredatı İçerisindeki Yeri

HAKAN TÜRK — MEB

EMİN ATASOY — ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dünyamız mevcut haliyle, üzerinde yaşayan insanlar açısından derin zıtlıkları bünyesinde barındıran bir durum arz etmektedir. Öyle ki dünyanın bazı ülkelerinde ve bölgelerinde insanlar açlık, yoksulluk ve çatışma gibi sorunlar yaşarken, başka bir bölgedeki insanlar zengin kaynaklara sahip olarak refah içerisinde yaşamaktadır.Öte yandan ortak yaşam alanımız dünya, gerek hızla tükenen kaynakları gerekse her geçen gün bozulan doğal dengesiyle önemli bir çıkmazın eşiğinde yer almaktadır. Dünyanın bir bölgesinde doğal dengenin bozulmasına yol açan her hareket, diğer ucunda etkisini gösterebilmektedir. Benzer şekilde belli bir bölge veya ülkede yaşanılan savaş, açlık gibi sorunlar sınırları aşıp dünya çapında bir etkiye sebep olabilmektedir. Buna karşın dünya sorunlarının çözümünde ortak akıl, küresel bir sorumluluk duygusu ve birlikte hareket etme anlayışının eksikliği hissedilmektedir. Toplumların yaşadıkları acı tecrübeler sonucunda oluşturduğu ve küresel sorunların çözümünde aktif rol alması gereken kurumlar ya yetersiz kalmakta ya da birkaç egemen devletin etkisinde kalarak yanlı bir tavır sergilemektedir. Bu durum sorunların çözümü yerine daha karmaşık bir hal almasına sebep olmaktadır. Üstelik söz konusu durum dünyadaki ülkelerin daha önce hiç olmadığı kadar iletişim halinde olduğu bir zamanda gerçekleşmektedir.

Başka bir deyişle mesafelerin kısaldığı, kültürler ve toplumlar arası ilişkilerin arttığı günümüz dünyasında, küresel toplumun üyeleri, dünyanın sorunlarına ve geleceğine ilişkin ortak bir paydada buluşamamaktadır. Böyle bir ortamda toplumları ortak bir amaç etrafında buluşturmak, küresel bir sorumluluk ve vicdan oluşturmak için küresel vatandaşlık eğitimi anlayışı, bize önemli bir çözüm yolu sunmaktadır. Küresel vatandaşlık olgusu her ne kadar bir grup tarafından modern sömürgeciliğin itici güçlerinden biri olarak görünse de, dünyaya ilişkin ortak bir sorumluluk ve toplumlar arasında barışı temin etmenin bir aracı olarak, bizlere önemli bir vizyon sunmaktadır. Bu anlayışın ilk çekirdekleri tek bir dünya devleti ve onun etrafında kümelenmiş toplumlar gibi, ütopik bir felsefi anlayıştan doğmuş tur. Buna rağmen günümüzde küresel vatandaşlık, dünyanın ortak sorunlarına küresel çözüm önerileri sunacak ve kendinden olmayana karşı hoş görülü insanların yetişmesine olanak sağlayacak bir eğitim anlayışını temsil etmektedir.

Çalışmamızda, ortak bir çözüm anlayışından yoksun küresel sorunlar, ortaya koyulmuş ve bu sorunlara çözüm önerisi getiren küresel vatandaşlık eğitimi anlayışının felsefi arka planı incelenmiştir. Bununla birlikte kuramsal bir yapı gösteren küresel vatandaşlık eğitimi anlayışı üzerindeki tartışmalara değinilmiştir. Öte yandan Türk eğitim sisteminde dünya vatandaşlığı anlayışının verileceği en etkili ders olan sosyal bilgilere dair müfredat ve ders içeriklerinde küresel vatandaşlık anlayışının ne kadar yer edindiği araştırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmamızda ilk olarak ulusal ve uluslararası literatür taranmış ve küresel vatandaşlık olgusuna ilişkin çalışmalar derlenmiştir. Neticede küresel vatandaşlık eğitimi anlayışının uluslararası literatürde geniş yer edinirken, ulusal yazında yeni mesafe kat ettiği görülmüştür. Bu kapsamda uluslararası literatürde yer alan çalışmaların, küresel vatandaşlığa ilişkin kuramsal tartışmaları geride bıraktığı görülmüştür. Öyle ki uluslararası yazında sınıf içi uygulamalarda küresel vatandaşlığın geliştirilmesi amacıyla ders içeriklerinin ve öğretmen uygulamalarının geliştirilmesine dair çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Ulusal yazında ise küresel vatandaşlık olgusunun yeni çalışılmaya başlandığı, bu konuda yapılan çalışmaların ise küresel vatandaşlığın daha iyi anlaşılmasına yönelik bir nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Haliyle, küresel vatandaş yetiştirmede gerekli olan ders içerikleri ve öğretmen pratiklerine dair konular ulusal yazında yer almamaktadır. Bu nedenle uluslararası literatürün tarandığı ve ulusal düzeyde çalışmalardan faydalanılan bir araştırma fikri ortaya çıkmıştır.

Küresel vatandaşlık olgusu özünde kuramsal bir özellik taşıdığı için, çalışmamızda nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu bağlamda küresel vatandaşlığa ilişkin ayrıntılı bilginin oluşturulması için ulusal ve uluslararası literatürde yer alan çalışmalar içerik analizi tekniğinden faydalanılarak taranmıştır. Bununla birlikte sosyal bilgiler müfredat ve ders kitaplarında küresel vatandaş oluşturmada rol oynayabilecek konuların tespiti için doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmamızın ilk bölümünde küresel vatandaşlık anlayışına ilişkin kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Sonrasında küresel vatandaşlık anlayışının hangi amacı benimsediği, bu alanda hangi fikirlerin öne sürüldüğü ve konu üzerinde yapılan tartışmalar ulusal ve uluslararası literatürden yararlanılarak ifade edilmiştir. Böylece Türk eğitim sisteminde küresel vatandaşlık anlayışının ne

kadar yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca küresel vatandaş yetiştirilmesinde en etkili ders olan sosyal bilgiler dersinin müfredat ve ders kitapları açısından küresel vatandaşlık eğitimine yönelik içeriklere ne oranda sahip olduğu araştırılmıştır.

Dünyada insanlık tarihinin yalnızca kısa bir dönemi barış ve huzur içinde geçmiştir. Tarihimizin büyük bir kısmı ise genelde açlıklara, kitlesel göçlere ve yıllarca sürüp insanlık vicdanında derin yaralar açan savaşlara tanıklık etmiştir. Günümüzde dünyamız küresel etkiye sahip sorunları, bölgeler arasındaki eşitsizlikleri ve küresel sorunları çözme amacıyla oluşturulan kurumların yetersiz ya da yanlı girişimleri nedeniyle içinden çıkılması zor bir sürece doğru gitmektedir. Dünyamız hem iklim değişimi, hastalıklar ve açlık gibi çevresel sorunlara, hem de etnik, mezhepsel ve kültürel kökenli sosyal sorunlara ev sahipliği yapmaktadır. Halihazırda yaşanılan ve ortak yaşam alanımız dünyayı, içinden çıkılmaz hale sokan bu sorunların çözümünde, şüphesiz en etkili araçlardan biri eğitimdir. Bu bağlamda çalışmamızın konusunu oluşturan küresel vatandaşlık eğitimi, bir arada yaşama ve dünyanın sorunlarına ortak bir çözüm arayışında, bizlere önemli bir çözüm önerisi sunmaktadır. Küresel vatandaş yetiştirme anlayışının tarihi, her ne kadar antik çağ filozoflarına ve siyaset bilimcilere kadar uzansa da, üzerinde yapılan çalışmaların özellikle son yıllarda arttığı görülmektedir. Ayrıca tarihi geçmişine rağmen, bu eğitim anlayışının planlı bir eğitim modeli haline gelmesi yakın zamanda gerçekleşmiştir. Küresel vatandaşlık eğitiminde hedef tek bir dünya devleti oluşturup bu devlete sadık bireyler yetiştirmek değildir. Aynı zamanda bu anlayış ulus devlet vatandaşlığının alternatifi de değildir. Aksine hem iyi bir ulus devlet vatandaşı hem de küresel sorunlara karşı duyarlı, dünyanın sorunlarının çözümünde aktif rol alacak sağduyulu dünya vatandaşları yetiştirmektir. Bu bağlamda çalışmamız, dünyanın küresel problemlerinin çözümüne eğitim yoluyla önemli katkı sağlayacak olan küresel vatandaşlık olgusunun daha iyi anlaşılması, Türk eğitim sisteminde küresel vatandaşlık eğitiminin yerinin tespit edilmesi ve etkin bir küresel vatandaşlık eğitimi için sosyal bilgiler eğitimi kapsamında yapılması gerekenlerin ortaya koyulmasını amaçlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmamızda, ülkemizdeki sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programı gibi dokümanlarda ağırlıklı olarak ulusal düzeyde bir vatandaş yetiştirme anlayışının ve yerel değerlerin ön plana çıkarıldığı bir ders içeriğin hakim olduğu görülmüştür. Bununla birlikte müfredat ve ders kitapları içerisinde küresel vatandaş gelişimine katkı sağlayacak içeriklerin de yer aldığı tespit edilmiştir. Ancak bahsi geçen içerikler planlı ve bilinçli bir küresel vatandaş yetiştirme anlayışından uzaktır. Bu içeriklerin çoğunda küresel vatandaş yetiştirme hedefleri arasında da yer alan sürdürülebilir bir dünya oluşturmaya dair içeriklerin ağır bastığı, ancak farklılıklara saygı, dünya sorunlarına aktif katılım ve küresel bir vicdan oluşturma gibi küresel vatandaşlık anlayışının ana temaları içinde yer alan içeriklerin yeterli düzeyde yer almadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Küresel Vatandaşlık Eğitimi, Küresel Sorumluluk, Sosyal Bilgiler Eğitimi

Kaynakça

Andrzejewski, Julie and Alessio, John " Education for Global Citizenship And Social Responsibility" John Dewey Project on Progressive Education Monograph - August 1998

Banks, J. A., ''Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education'', Journal of Teacher Education, 2001, 52(1), 5-16.

Çermik, F. (2015). *Sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasındaki ilişki: yapısal Eşitlik Modellemesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Çolak, K. (2015). *Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Güngör, M., Ulus-Devlet Yurttaşlığından Küresel Yurttaşlığa Türkiye'de Yurttaşlık Olgusu, Yayınlanmamış Doktora Tezi İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, 2008.

Kan, Ç., ''Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık'', Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2009, 26, 25-30.

Miller, David "The idea of global citizenship", Nuffield College, Oxford, 2011

Oxfam Education for global citizenship: A guide for schools.
http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/teachers/globciti/downloads/gcguide0 6.

Şahin, M., Şahin, S. & Göğebakan-Yıldız, D. (2016). Sosyal bilgiler eğitimi programı ve dünya vatandaşlığı: Öğretmen adaylarının perspektifinden. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], 31(2), 369-390.

Sheppard, K., ''Global Citizenship: The Human Face Of International Education'', International Education, 2006,

Şahin , İ ve Çermik F.(2014). Küresel Vatandaşlık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması, Doğu Coğrafya Dergisi, Cilt:19,Sayı:31/2007-218

(16508) Öğretmen Adaylarının 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceri, Değer ve Yeterlilik Tercihleri: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği

YAVUZ TOPKAYA
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

SALMAN ÖZÜPEKÇE
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

MEHMET ŞENTÜRK
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bütün ülkeler, varlıklarını garanti altına alabilmek için nitelikli yeni nesillere ihtiyaç duymaktadır. Bunu da eğitim planlamalarıyla yapmaya çalışmaktadırlar. Ancak eğitim programları, zaman zaman, dünyadaki değişim hızına ayak uyduramayıp değişen dünyanın gerisinde kalmaktadır. Yaşanan bu gelişmeler neticesinde modern eğitim anlayışı ile insan gereksinimlerini karşılayamayan öğretim programları, karar alıcılar tarafından revize ettirilerek günün şartlarına uygun hale getirilirler. Özellikle toplumsal yaşamı düzenlemede etkisi daha yüksek olan sosyal bilgiler dersinin öğretim programı zamanın ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi gereken programların başında gelmektedir. Çünkü sosyal bilgiler dersi, yeni nesilleri toplumun mevcut yapısına ve ihtiyaçlarına göre yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Nitelikli bir eğitim; ülkenin, toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına yönelik, mevcut kaynaklar ve koşullar dikkate alınarak oluşturulan eğitim programları çerçevesinde; nitelikli öğretmenlerle; motivasyonu yüksek, bilinçli ve güdülenmiş öğrencilerle; etkili eğitim ortamlarında gerçekleştirilen öğretme ve öğrenme çalışmaları olarak tanımlanabilir (Dinç ve Doğan, 2010).

Toplumların geleceklerini oluşturan çocukların etkin ve sorumlu vatandaşlar olarak yetiştirilmesinde önemli bir yeri olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının toplumsal yapı için şekillendirici bir etkisi bulunmaktadır. Çocukları hayata hazırlamada ve onlara ihtiyaç duyacakları beceri, değer ve yeterlilikleri kazandırmada Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının önemli bir rolü vardır.

İlköğretim programları içerisinde önemli bir yere sahip olan Sosyal Bilgiler dersi, insanın toplumsal ve fiziksel çevresiyle gerçekleştirdiği etkileşimi zaman süreci içinde ele alır. Bu ders, çocukların demokratik süreçlere aktif katılımına odaklı bir vatandaşlık anlayışını temel amaç olarak hedeflemektedir ve çocuğun toplumsallaşması sürecinde önemli katkıları vardır. Ancak bu dersin kendisinden beklenen bu katkıları çocuklara verebilmesi için Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının çağdaş anlayışlar doğrultusunda hazırlanması ve geliştirilmesi gerekir (Doğanay, 2008).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programıyla ilgili son değişiklik 2017 yılında yapılmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni program ile birtakım değişiklikler olmuştur. Bu değişiklikler zamanın ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler dersi Öğretim programının iskeletini oluşturan değerler, beceriler ve yeterliliklerin, programın uygulayıcısı olan öğretmenler açısından nasıl görüldüğü önem arz etmektedir. Bu nedenle yeni programla birlikte öğrencilerde geliştirilmesi planlanan değerlerin, becerilerin ve yeterliliklerin öğretmen adayları tarafından nasıl bir önem aralığına sahip olduğunun tespit edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, 2017 yılında yayınlanan yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerleri, becerileri ve yeterlilikleri sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirmek olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden özel durum çalışması tekniği kullanılarak yürütülmüştür. Durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymak olduğundan sonuçların farklı durumlara genellenmesi söz konusu değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2013) . Bu yöntem, özel bir konu veya bir durum üzerinde derinlemesine inceleme yapma ve yoğunlaşma imkânı vermektedir (Çepni, 2007).

Çalışma grubu

Çalışma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Ölçüt örnekleme, yapılan çalışmaya katılan katılımcıların belirlenen bazı ölçütleri karşılıyor olmasına göre çalışmaya dahil edilmesidir (Büyüköztürk vd., 2014:91). Bu örnekleme yönteminin asıl amacı önceden tespit edilmiş olan ölçütleri karşılayanların çalışmaya katılmasının sağlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:140). Bu bağlamda örneklemin belirlenmesinde Sosyal Bilgiler Programı Analizi dersini almış olan öğretmen adayları ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde öğrenimlerini sürdüren 22 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı

Çalışmanın veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından nitel araştırma yöntemi ilkeleri gözetilerek geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu formda yer alan sorularla gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerler, beceriler ve yeterlilikler hakkındaki görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.Bu tür mülakatlarda her soru önceden dikkatli bir şekilde kurgulanarak hazırlanmalıdır. (Patton, 2014: 344).

Veri analizi

Mülakat formundan elde edilen verilerinin yorumlanmasında betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde veriler, analiz öncesinde belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları belli kriterlere göre düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:256). Öğretmen adaylarından elde edilen veriler araştırmanın problemi çerçevesinde ele alınarak ortaya konulmuştur.

Ülkeler, varlıklarını garanti altına alabilmek için nitelikli yeni nesillere ihtiyaç duymaktadır. Bunu da eğitim planlamalarıyla yapmaya çalışmaktadırlar. Ancak eğitim programları zaman zaman hızla değişen dünyanın gerisinde kalmaktadır. Yaşanan bu gelişmeler neticesinde modern eğitim anlayışı ile insan gereksinimlerini karşılayamayan öğretim programları, karar alıcılar tarafından revize ettirilerek günün şartlarına uygun hale getirilirler. Özellikle toplumsal yaşamı düzenlemede etkisi daha yüksek olan sosyal bilgiler dersinin öğretim programı zamanın ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi gereken programların başında gelmektedir. Çünkü sosyal bilgiler dersi, yeni nesilleri toplumun mevcut yapısına ve ihtiyaçlarına göre yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Toplumların geleceklerini oluşturan çocukların etkin ve sorumlu vatandaşlar olarak yetiştirilmesinde önemli bir yeri olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının toplumsal yapı için şekillendirici bir etkisi bulunmaktadır. Çocukları hayata hazırlamada ve onlara ihtiyaç duyacakları beceri, değer ve yeterlilikleri kazandırmada Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının önemli bir rolü vardır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programıyla ilgili son değişiklik 2017 yılında yapılmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni program ile birtakım değişiklikler olmuştur. Bu değişiklikler zamanın ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler dersi Öğretim programının iskeletini oluşturan değerler, beceriler ve yeterliliklerin, programın uygulayıcısı olan öğretmenler açısından nasıl görüldüğü önem arz etmektedir. Bu nedenle yeni programla birlikte öğrencilerde geliştirilmesi planlanan değerlerin, becerilerin ve yeterliliklerin öğretmen adayları tarafından nasıl bir önem aralığına sahip olduğunun tespit edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, 2017 yılında yayınlanan yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerleri, becerileri ve yeterlilikleri sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirmek olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından nitel araştırma yöntemi ilkeleri gözetilerek geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu formda yer alan sorularla gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerler, beceriler ve yeterlilikler hakkındaki görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan bu yarı yapılandırılmış görüşme formu, alanında deneyimli olan iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve bu görüşler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir.

Mülakat formundan elde edilen verilerinin yorumlanmasında betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde veriler, analiz öncesinde belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde amaç, veriler ışığında elde edilen bulguları belli kriterlere göre düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256).

Öğretmen adaylarından elde edilen veriler araştırmanın problemi çerçevesinde ele alınarak ortaya konulmuştur. Etik ilkeler gereği katılımcıların kimliklerine ilişkin tanımlayıcı bilgiler doğrudan veya dolaylı olarak verilmemelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 122). Bu ilke doğrultusunda öğretmen adaylarına ilişkin kodlar oluşturulmuş ve bulgular açıklanırken bu kodlar kullanılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen bulgular, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öğrencilere kazandırılması gereken en önemli becerinin "iletişim becerisi" (n = 5) olduğunu en önemli değerin "vatanseverlik" (n = 6), olduğunu en önemli yeterliliğin ise "ana dilde iletişim" (n = 8) olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları en önemli beceri olarak iletişim becerisini görmelerinin nedenlerini diğer becerilerin etkili şekilde kullanımları için gerekli olması, kişilerin düşüncelerini aktarmalarında iletişimin önemli olması gibi nedenler olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adayları en önemli değer olarak "vatanseverlik" değerini görmelerinin nedenlerini; vatanseverlik değerine sahip olmayan bireyin edindiği bilgi ve becerileri kullanım amacının genel yarara aykırı olacaktır, vatanseverlik değerine sahip bireylerin diğer değerleri sahiplenme ve geliştirme adına daha istekli olacaktır, ülkemizin etnik çeşitliliğinin getirebileceği sorunları ortadan kaldırmak için en çok bu değere ihtiyaç duyulmaktadır şeklinde açıklamaktadırlar. Öğretmen adayları, en önemli yeterlilik olarak "ana dilde iletişim"i görmelerinin nedenini ise bireyin sahip olduğu yeterlilikleri etkili şekilde kullanabilmesinin bu yeterliliğin düzeyine bağlı olması olarak belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görüşmelerden elde edilen bulgular, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öğrencilere kazandırılması gereken en önemli becerinin "iletişim becerisi" olduğunu en önemli değerin "vatanseverlik", olduğunu en önemli yeterliliğin ise "ana dilde iletişim" olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları en önemli beceri olarak iletişim becerisini görmelerinin nedenlerini diğer becerilerin etkili şekilde kullanımları için gerekli olması, kişilerin düşüncelerini aktarmalarında iletişimin önemli olması gibi nedenler olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adayları en önemli değer olarak "vatanseverlik" değerini görmelerinin nedenlerini; vatanseverlik değerine sahip olmayan bireyin edindiği bilgi ve becerileri kullanım amacının genel yarara aykırı olacaktır, vatanseverlik değerine sahip bireylerin diğer değerleri sahiplenme ve geliştirme adına daha istekli olacaktır, ülkemizin etnik çeşitliliğinin getirebileceği sorunları ortadan kaldırmak için en çok bu değere ihtiyaç duyulmaktadır şeklinde açıklamaktadırlar. Öğretmen adayları, en önemli yeterlilik olarak "ana dilde iletişim"i görmelerinin nedenini ise bireyin sahip olduğu yeterlilikleri etkili şekilde kullanabilmesinin bu yeterliliğin düzeyine bağlı olması olarak belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Öğretim Programı, Beceri, Değer, Yeterlilik

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17 b.). Ankara: Pegem.

Çepni, S. (2007). Araştırma ve proje çalişmalarina giriş (3.Baskı).Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Dinç, E., ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 17-49.

Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *17*(2).

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma değerlendirme yöntemleri. M. Demir ve S. B. Demir (Çeviri Ed.), Ankara: Pegem Akademi

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin

(16815) İlkokul Fen Bilimleri Dersinde STEM Temelli Öğrenci Uygulamaları

MEHMET ARİF BOZAN
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

ŞENGÜL S. ANAGÜN
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Gelişen teknoloji ile birlikte günümüzde bilgiyi değerlendirip, uygulayarak yeni bilgi ve teknolojiyi hızla ortaya çıkarmak, yeni disiplinler arası meslekler için hazırlanmak, geleneksel disiplinleri daha iyi hale getirmek 21. yy insanlığının gerekliliklerinden biri haline gelmiştir. Ayrıca gelecek yıllarda sanayi devriminin bitmesi ile bireysel sanayi dönemi başlamış olacak ve bireylerin 21. yy. becerileri olarak geçen yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği yapabilme gibi becerilere sahip olması beklenecektir. Bu beceriler öğretim programlarında tek bir ders ile değil disiplinler arası yaklaşım yoluyla bir bütün olarak kazandırılmalıdır. Bu bakış açısıyla pek çok ülke çağın gerekliliğine uygun birey yetiştirmek için yeni öğretim programları geliştirmektedirler. Bu programlarda benimsenen disiplinler arası yaklaşımlardan biri de STEM (Science-Technology-Engineering and Mathematics) olarak adlandırılan Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik sözcüklerinin İngilizce karşılıklarının ilk harflerinden oluşan yaklaşımdır. En basit anlatımla STEM eğitimi ile öğrencilerin gerçek dünya sorunlarıyla ilgilenip onları çözdüğü ve yeniliklerin arkasından giden öğrenciler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu yolla öğrencilerin STEM alanlarına olan ilgilerini artırmak da STEM eğitiminin diğer bir amacıdır. STEM eğitimine küçük yaşlarda başlamakta bu ilginin artmasında önemli bir adımdır. Okullarda STEM projeleri için problemler seçilirken yapılandırılmış, farklı çözüm yolları olan ve STEM disiplinlerini işe koşan problemler seçilmelidir. Derslerde STEM yaklaşımı uygulanırken ilgili disiplinlere içerik entegrasyonu yapılırken aynı zamanda problemlere çözüm için 21. yy. becerileri denilen yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliğini kullanmak gerekmektedir. Uluslararası önemli bir sınav olan PISA'da Türk öğrencilerin başarısızlıkları konusunda pek çok uzman Türk öğrencilerin verilen bilgileri ezberlediği, ezberlenen bilgileri kağıda aktarmada iyi olduklarını ancak bu bilgilerle yaratıcı bir ürün ortaya koymaları istendiğinde zorlandıkları konusunda ortak görüşe sahiptirler. Bu doğrultuda pek çok gelişmiş ülkede olduğu gibi ülkemizde de STEM eğitiminin gerekliliğini ön plana çıkmaktadır. MEB'nın 2017 yılında hazırladığı Fen Bilimleri dersi öğretim programında kazandırılması gereken becerilere mühendislik ve tasarım becerileri de eklenmiştir. Bu beceriler ile öğrencilerin fen, matematik, teknoloji ve mühendislik disiplinlerini bir araya getirerek problemlere çözüm üretmeleri, projeler geliştirmeleri ve bunların sonucunda ürünler ortaya koymaları amaçlanmıştır. Öğretim programına 4. Sınıftan fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları eklenmiştir. Bu kısımda öğrencilerden günlük yaşamlarından bir problem belirleyip bu problem için çözüp yolları aramaları, son olarak da uygun olan çözümlerden bir tanesini ürün olarak hazırlayıp sunması beklenmektedir. Öğretim programının başarıya ulaşmasında öğretmen kilit bir rol oynamaktadır. Ancak yenilikleri uygulamaya yansıtmak her zaman istenilen biçimde gerçekleştirilememektedir. Bu açıklamalardan yola çıkarak gerçekleştirilen bu araştırma ile ülkemizde bu konuda yapılacak başka çalışmalar için örnek oluşturmak amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıfta gerçekleştirilen STEM etkinliklerine yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma eylem araştırması biçiminde desenlenmiş olan tez çalışmasının bir bölümünden oluşmaktadır. Johnson (2003) eylem araştırmasını, okul ya da sınıf ortamında uygulanan programların niteliğini anlamak ve onları daha iyi hale getirebilmek için önceden belirlenmiş bir plana sahip araştırma türü olarak tanımlamıştır. Eylem araştırması; problemi belirleme, eylem planı belirleme, planı işe koşma, veri toplama, verileri çözümleme biçiminde gerçekleştirilen döngüsel bir süreçtir. Bu çalışmada araştırmacılardan biri tarafından eylem planları hazırlanmıştır. Hazırlanan planlar uygulayıcılardan ve öğretim üyelerinden oluşan bir komite ile tartışılarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Her hafta düzenli olarak toplanan komite aksayan yönleri tartışmış ve uzlaşılan görüşler doğrultusunda yeni eylem planları hazırlanmış ve uygulanmıştır. Proje konuları seçilirken, öğrencilerden yakın çevrelerinde gördükleri sorunları araştırıp, sınıfta tartışmaları istenmiştir. Daha sonra öğrenciler kendi aralarında okullarının yakınında olan derenin kirli olduğuna, çevreye rahatsızlık verdiğine sonucuna varmışlar ve bu derenin temizlenmesi, çevre düzenlemesiyle ilgili projeler yapmaya karar vermişlerdir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 döneminde Orta Anadolu'da bir kırsal kesim bölgesinin farklı okullarının 4. sınıflarında öğrenim gören 27 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veriler video kayıtları, sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmelerde yapılan ses kayıtları ile toplanmıştır. Görüşmeler için araştırmacı tarafından yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış, uzman görüşleri ile sorulara son biçimi verilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma eylem araştırması biçiminde desenlenmiş olan tez çalışmasının bir bölümünden oluşmaktadır. Tez kapsamında gerçekleştirilen araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıfta gerçekleştirilen STEM etkinliklerine yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Dolayısıyla bu çalışmada sadece öğrenciler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizine yer verilmiştir. Araştırmanın ön analizinde elde dilen bulgulardan, öğrencilerin STEM etkinliklerine dayalı olarak işlenilen Fen Bilimleri dersinde öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme gibi 21. yy. becerilerinin gelişim gösterdiği, öğrencilerin bu uygulamada yaşadıkları bölgenin koşulları nedeniyle malzeme bulmada sıkıntı yaşadıklarını, ancak bu sorunu yine yaratıcı düşünme becerilerini kullanarak çözdükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler, Stem temelli etkinliklerle yürütülen fen derslerinden keyif aldıklarını, Fen dersini daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : STEM uygulamaları, öğrenci görüşleri, fen bilimleri

Kaynakça

Aksoy, N. (2003). Eylem Araştırması: Eğitimsel Uygulamları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 474-489.

Aydın, G., Saka, M., & Guzey, S. (2017). 4-8. Sınıf Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM=FETEMM)Tutumlarının İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 787-802.

Ceylan, S. (2014, Ağustos). *Ortaokul Fen Bilimleri Dersindeki Asitler ve Bazlar Konusundaki Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (Fetemm) Yaklaşımı Öğretim Tasarımı Hazırlanmasına Yönelik Bir Çalışma*. Bursa .

Koçak, N. (2017, Kasım 13). *Habertürk*. Habertürk Web Sitesi: http://www.haberturk.com/pisa-direktoru-andreas-schleicher-ogrettikleriniz-artik-gereksiz-1711035 adresinden alınmıştır

Kuzu, A. (2009). Öğretmen Yetiştirme ve Mesleki Gelişimde Eylem Araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 426-432.

Milli Eğitim Bakanlığı YEĞİTEK. (2016). *STEM Eğtimi Raporu.* Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Nedelson, L. S., & Seifert, A. L. (2017). Integrated STEM defined: Context, challenges, and the future. *The Journal Of Educational Research*, 221-223.

Ring, E. A., Dare, E. A., Crotty, E. A., & Roehrig, G. H. (2017). The Evolution of Teacher Conceptions of Stem Throughout an Intensive Professional Development Experience. *The Journal of Science Teacher Education*.

(16832) Anne-Baba Tutumunun Çocuğun Duygu Düzenleme ve İyilik Haline Etkisinin İncelenmesi

SİNEM KARS HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZGÜR BEKTAŞ KASTAMONU REHBERLİK VE ARAŞTIRMA M.

GÖKÇEN AKYÜREK HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çok genel anlamda, çocuk yetiştirme tutumu çocuğa yöneltilen tutumların, davranışların ve beklentilerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (1, 2). Çocuk yetiştirme tutumu çocuğu birçok açıdan etkilemektedir (3). Örneğin; demokratik ailelerde yetişen çocukların izin verici ya da otoriter ailelerde yetişen çocuklardan akademik başarı, sosyal gelişim, benlik saygısı ve ruh sağlığı açısından daha üstün oldukları bulunmuştur (4-7). Katı ve soğuk baba tutumlarıyla çocukların davranışları arasında negatif yönde ilişki görülmüştür (8). Başka bir çalışmada, demokratik tutumlu aile ortamında yetişen çocukların olumlu kişilik özelliklerine sahip olduğu, otoriter tutumlu aile ortamında yetişen çocukların çok kararsız oldukları, yeni fikirler üretemedikleri, yeteneklerinin farkında olamadıkları, endişe ve korku içinde oldukları saptanmıştır (3). Ayrıca; çocukların davranış ve tutumlarının zamanla anne ve babalarının tutumları ile benzerlik gösterdiği belirtilmektedir (8,9). Buna karşın, davranışlar genellikle duygulardan etkilenmektedir. Duygu düzenlemenin, en geniş anlamda, ruh hali (mood), zorlanma (stres) ve olumlu veya olumsuz duyguyu da içeren duygu yüklü tüm durumların düzenlenmesini içerdiği belirtilmektedir (10). Duygu düzenleme tepki sistemlerinin, genellikle doğuştan gelmediği, gelişimsel bir başarı olduğu; ancak normal koşullarda yaşamın erken dönemlerinde de edinilebileceği ifade edilmektedir (11).

Duygu düzenleme becerilerinin ruh sağlığı üzerinde önemli etkileri olabileceği bildirilmekte ve duygu düzenleme becerileri kazanılırken, kazanma sürecinde sıklıkla başarısızlık yaşanabileceği belirtilmektedir (12). Başarısızlıklar (düzenleyememe) sürekli devam ettiğinde ve başarı elde edilemediğinde ise psikopatoloji belirginleşmektedir. Bu nedenle, çocukluktaki psikopatolojilerin büyük çoğunluğunun (örn. davranım bozukluğu ve depresyon) duygu tepki sistemlerinin duygusal ve davranışsal düzenlenmesindeki başarısızlıklardan olduğu düşünülmektedir (11). Ayrıca; çocuk ve ergenlerde duygu düzenleyememenin kaygıyı artırdığı bildirilmektedir (13). Ergenlik dönemindeki bireyler farklı duygularla baş etmektedirler ve baş edebilmek için çeşitli yöntemler kullanırlar. Duygunun yaşandığı anda olumlu değerlendirme yapabilip ve sorunları ile etkin baş edebilen ergenlik dönemindeki bireylerin duygularını daha etkili bir şekilde düzenleyebildikleri; buna karşın duygularını etkili biçimde düzenlemede yetersiz kalan ergenlik dönemindeki bireylerin yüksek düzeyde kaçınma davranışı gösterdiklerini ve yaşadıkları durumu tehdit edici değerlendirdiklerini bildirilmektedir (14). Ayrıca, olumsuz duyguları çok sık yaşayan ergenlik dönemindeki bireylerin duygularını düzenlemede güçlük yaşadıkları ve sorunlu davranışlar ile depresif belirtilerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir (15). John ve Gross (2004) ise duyguları etkili biçimde düzenlemeyi sağlıklı olmakla, düzenleyememeyi ise sağlıksız olmakla eş değer görmektedir (16). Bu nedenle anne-baba tutumunun çocukların duygu düzenleme ve iyilik hali ile ilişkili olup olmadığını incelemek amacıyla bu çalışma planlanmıştır.

Araştırma Yöntemi:

Çalışmaya Kastamonu İl Sağlık Müdürlüğü Devlet Hastanesi çalışanlarının 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden çocukları dahil edilmiştir. Anne-baba tutumlarının değerlendirilmesinde Anne-Baba Tutum Ölçeği; duygu durumunun düzenlenmesini değerlendirilmesinde Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği; iyilik halinin değerlendirilmesinde ise Beş Faktörlü İyilik Hali Ölçeği Ergen Formu (BFİHÖ-EF) kullanılmıştır. Anne Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ) Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush tarafından 1991 yılında geliştirilmiş ve Yılmaz (2000) tarafından uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçek 26 maddeden oluşmaktadır ve kabul/ilgi (K-İ), kontrol/denetleme (K-D) ve psikolojik özerklik (PÖ) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (17-18). Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği, Phillips ve Power (2007) tarafından geliştirilmiş ve Duy ve Baki (2014) tarafından geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. 1-5 arasında puanlanmaktadır. "İçsel işlevsel duygu düzenleme (İİDD)", "dışsal işlevsel duygu düzenleme (DİDD)", "içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme (İİODD)" ve "dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme (DİODD)" şeklinde dört alt boyuta sahiptir. Alt boyutlardan alınan puanlar yükseldikçe ergenin o alt boyuta göre duygu düzenleme yönteminin sıklığı da artmakta, puanı düştükçe o yöntemi kullanma oranı düşmekte şeklinde yorumlanmaktadır (19-20). Beş Faktörlü İyilik Hali Ölçeği Ergen Formu, Myers ve Sweeney (2004) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışması Korkut Owen ve Öğretmen (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçek 41 maddeden oluşmaktadır. 5 alt parametresi bulunmaktadır. 4'lü likert tipi puanlaması bulunmaktadır. Yüksek puan o alt parametrenin kullanıldığını göstermektedir (21-22). İstatistiksel Analiz: Veriler arasındaki ilişki Spearman korelasyon analizi ile incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

ABTÖ'nün "K-İ" alt parametresi ile BFİHÖ-EF'nin "Yaşamın kontrolü ve anlamlandırılması (YKA)" (r=0,492,p<0,05) arasında orta derecede; "Olumlu kendilik algısı" (r=0,326,p<0,05), "Sosyal yaşam (SY)" (r=0,391,p<0,05), "Fiziksel ve duygusal sağlık" (r=0,312,p<0,05), "Başa çıkma ve problem çözme" (r=0,336,p<0,05) alt parametreleri arasında ise düşük orta derecede pozitif yönde korelasyon bulunmuştur. Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeğinin "İİDD" alt parametresi ile BFİHÖ-EF'nin "SY" (r=0,380,p<0,05) ve "YKA" (r=0,336,p<0,05) alt parametreleri arasında düşük orta derecede pozitif yönde korelasyon bulunmuştur. Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeğinin "İİDD" alt parametresi ile ABTÖ'nün "K-İ" (r=0,333,p<0,05) alt parametresi arasında düşük orta derecede pozitif yönde korelasyon bulunmuştur. Bulgular incelendiğinde, demokratik tutum gösteren anne-babaların çocuklarında duygu düzenlemenin daha başarılı olduğu; dolayısıyla da demokratik tutum gösteren ailelerin çocuklarının iyilik halinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocuklarda, algılanan yaşam kontrolünün de daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla; toplumun en küçük parçası olan aile içerisinde kabul edilen çocukların iyilik halinde oldukları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Zindelik, Tutum, Duygu

Kaynakça

Darling, N. & Steinberg, L.(1993). Parenting style as context: Integrative model. *Psych B*,113: 487-496.

Damon, W.(1983). Social and Personality Development. Morton and Company Inc.,New York.

Erdoğan,Ö.&Uçukoğlu, H.(2011). İlköğretim Okulu Öğrencilerin Anne-Baba Tutumu Algıları İle Atılganlık ve Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,19(1),51-72.

Dornbusch,S.M.,Ritter, P.L.,Leiderman,P.H., ve ark.(1988).The relation of parenting style to adolescent school performance.*Child Dev*,58,1244-1257.

Maccoby,E.E.&Martin,J.A.(1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. P.H. Mussen & E.M. Hetherington(Eds.). *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personolity and Social Development* (pp. 1-101) New York: Wiley.

Steinberg,L.,Elmen,J.,Mounts,N.(1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescent.*Child Dev,*60,1424-1436.

Steinberg,L.,Mounts,N.S.,Lamborn,S.D.,Dornbusch,S.M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches.*J Research Adolesc*,1:19-36.

Peterson,D.R.,Becker,W.C.,Hellmer,L.A.,Shoemaker, D.J., Quay, H. C.(1959).Parental Rejection Attitudes and Control in Children.*Child Development*,30,119-130.

Branch,C.W.(1986). Racial Attitude Development among Young Black Children as a Function of Parental Attitudes: A Longitudinal and Cross-sectional Study.*Child Development*,57,712-721.

Koole,S.L.(2010). The psychology of emotion regulation: an integrative review. (In J. D. Houwerand ve D. Hermans (Eds), *Cognition and emotion: reviews of current research and theories* (ss. 128-167). New York: Taylor & Francis Group.

Dodge, K. A. ve Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. Ed.: J. Garberand ve K. A. Dodge, *The Development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 3-14). Cambridge: Cambridge University Press.

Gross, J. J. ve Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health.*Clinical Psychology: Science and Practice, 2,* 151-164.

Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Esbjørn, B. H. ve Pons, F. (2012). Emotion dysregulation and anxiety in children and adolescents: Gender differences. *Personality and Individual Differences, 53*(3), 284- 288.

Zalewski, M., Lengua, L. J., Wilson, A. C., Trancik, A. ve Bazinet, A. (2011). Associations of coping and appraisal styles with emotion regulation during preadolescence. *Journal of Experimental Child Psychology, 110,* 141– 158.

Silk, J. S., Steinberg, L. ve Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behaviors. *Child Development, 74*(6),1869-1880.

John, O. P. ve Gross, J., J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and lifespan development. *Journal of Personality, 72*(6), 1301–1333.

Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L., Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Dev*, 62,1049-1065.

Yılmaz, A. (2000). "Anne-Baba Tutum Ölçeği'nin Güvenirlik ve Geçerlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 7(3), 160-172.

Phillips, K. F. V. & Power, M. J. (2007). A new self- report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 14,*145–156.

Duy, B. & Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *5*(41), 23-35.

Myers, J.E., & Sweeney, T.J. (2004). The indivisible self: An evidence-based model of wellness. *Journal of Individual Psychology, 60,* 234-244.

Korkut Owen, F., & Öğretmen, T. (2013). Beş faktörlü iyilik hali ölçeği-ergen formu: Türk ergenler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 53-73.

(17085) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Becerileri, Çatışma Çözme Becerileri ve Okumaya Karşı Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

SİNEM KARS — HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
ÖZGÜR BEKTAŞ — KASTAMONU REHBERLİK VE ARAŞTIRMA M.
GÖKÇEN AKYÜREK — HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Duygu düzenleme, bireyin hedefine ulaşması için duygusal tepkilerini kontrol etmesi, izlemesi, değerlendirmesi ve değiştirmesidir (1). Duygu düzenlemenin temel amacının duygusal tepkileri değiştirmek olduğu belirtilmektedir. (2,3). Duygu düzenlemenin duygunun kendisini, algılanış biçimini, yoğunluğunu ve sıklığını azaltma ile duygusal yanıtı yaratma ve sürdürmeyi kapsadığı; ayrıca içsel ve dışsal süreçlerden oluştuğu bildirilmektedir (1,4). İçsel süreçler, kişinin kendi kendine duygularını düzenlemesi iken, dışsal süreçler bir başkasının kişinin duygularını düzenlemesi anlamına gelmektedir (5). Duygu düzenleme sürecinde tüm duygular yani hem negatif hem de pozitif duygular manipüle edilir (2, 3). Kişiler bu duygularını arttırır, azaltır ya da sürdürür. Duygusal tepkilerde meydana gelen bu değişiklikler, birçok duygu türünde meydana gelebilir (6). Duygu düzenleme sırasında kişi her zaman hoş bir duygu durumuna yaklaşamayabilir (7). Ayrıca; duygu düzenlemenin sosyal bir süreç olduğu ve düzenleme stratejilerinin başka kişilerin tepkilerini etkilediği belirtilmektedir. Duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocukların bağlama uygun hareket ettiği, buna karşın bu becerileri gelişmemiş çocukların duygularını yönetemediği ve uygun davranışlar sergileyemediği bildirilmektedir (8). Benzer şekilde; duyguların birey ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşim sonucunda oluştuğu ve duyguların sosyal işaretler, iletişim ihtiyaçları, yakın ilişkiyi arttırma/azaltma, kendini savunma ve diğer önemli amaçlar için önemli olduğu vurgulanmaktadır. Duygu düzenleme stratejileri, duyguların bu amaçlara ulaşmasını sağlar. Dolayısıyla duygu düzenleme stratejileri ile sosyal bağlamın uyum içerisinde olduğu ve duygu düzenleme becerisi ile kişinin sosyal hayata uyumunun kolaylaşacağı belirtilmektedir (1,2). Buna karşın; insanlar için sosyal yaşamda kişilerarası çatışmalar her zaman görülebilmektedir ve çatışma kaçınılmazdır. Çatışmanın birçok tanımı bulunmaktadır. En genel anlamda çatışmanın "iki veya daha çok taraf arasında birbirine uymayan isteklerin istenmeyen sonucu" olduğu belirtilmektedir. Çatışma çözme ise "tarafların kendi uyuşmazlıklarını uygun bir sonuca götürmek için uğraştıkları süreç" olarak tanımlanmaktadır (9). Çatışma sürecinde sonuca erişim için kişilerin tutumu önemlidir. Tutumun oluşmasına ve şekillenmesine birçok faktör etki etmektedir. Bu faktörler hem genetik ve çevresel faktörler olabilmektedir (10-12). Tutum en geniş anlamda sosyal olaylar, varlıklar ya da durumlarla kurulan sosyal etkileşim sonucunda öğrenilen yapı olarak tanımlanabilmektedir (13). Tutumlar, özellikle çocukluk çağlarında, aile fertleri ya da ilişki içinde bulunulan diğer insanlardan etkilenme ile oluşmaktadır. Çocuklar, ailelerinin bir olay ya da durum karşısında sergiledikleri olumlu ya da olumsuz tutum içeriklerini taklit ederek ya da çevrenin tepkileri ile şartlanarak tutumlarını oluşturmaya başlarlar. Oluşan bu tutum yapıları ailenin ya da çevrenin sergilediği tutum içeriklerinin aynı şekilde devam etmesiyle güçlenir ve yerleşir (12, 14). Okul çağıyla birlikte öğretmenler ve okul ortamındaki diğer kişiler de tutumlar için etkileyici konuma gelirler. Okul çağında gelişen okuma karşı tutum ise akademik becerileri etkileyeceği için çok önemlidir. Dolayısıyla; bu çalışma duygu düzenleme becerileri, çatışma çözme becerileri ve okumaya yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın örneklemini Kastamonu İl Sağlık Müdürlüğü Devlet Hastanesi çalışanlarının 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden çocukları oluşturmaktadır. Duygu durumunun düzenlenmesinin değerlendirilmesinde Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği; çatışma durumlarının değerlendirilmesi için Çatışma Durumlarını Yönetme Ölçeği ve okumaya karşı tutumun incelenmesi için Okuma Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ), Phillips ve Power (2007) tarafından geliştirilmiş ve Duy ve Baki (2014) tarafından geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. 1-5 arasında puanlanmaktadır. "İçsel işlevsel duygu düzenleme (İİDD)", "dışsal işlevsel duygu düzenleme (DİDD)", "içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme (İİODD)" ve "dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme (DİODD)" şeklinde dört alt boyuta sahiptir. Alt boyutlardan alınan puanlar yükseldikçe ergenin o alt boyuta göre duygu düzenleme yönteminin sıklığı da artmakta, puanı düştükçe o yöntemi kullanma oranı düşmekte şeklinde yorumlanmaktadır (5, 15). Çatışma Durumlarını Yönetme Ölçeği (ÇDYÖ) Smith ve ark. (2002) tarafından geliştirilmiş ve Koruklu ve ark. (2015) tarafından geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır (16,17). "Çatışma olmayan durumlar" ve "Çatışmalı durumlar" olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam 22 maddedir; maddeler 1 (çok zor)-5 (çok kolay) arası puanlanmaktadır. Okuma Tutum Ölçeği (OTÖ) Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilmiştir (18). "Okumaya yönelik genel tutumlar", "Kitaplara yönelik tutumlar", "Serbest okumaya yönelik tutumlar" ve "Akademik okumaya yönelik tutumlar" olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam 25 maddedir; maddeler 1 (Hiç katılmıyorum)- 5 (Tamamen katılıyorum) şeklinde

puanlanmaktadır. İstatistiksel Analiz: Veriler arasındaki ilişki Spearman korelasyon analizi ile incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

EİDDÖ "İçsel işlevsel duygu düzenleme (İİDD)" alt parametresi ile ÇDYÖ "Çatışmalı durumlar" alt parametresi arasında düşük derecede pozitif yönde korelasyon tespit edilmiştir (p<0.005;r=0,228). EİDDÖ "İçsel işlevsel duygu düzenleme (İİDD)" alt parametresi ile OTÖ "Okumaya yönelik genel tutumlar" ile "Serbest okumaya yönelik tutumlar" arasında düşük derecede pozitif yönde korelasyon tespit edilmiştir (sırasıyla p<0.005,r=0,221; p<0.005;r=0,281). EİDDÖ "Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme (DİODD)" alt parametresi ile OTÖ "Okumaya yönelik genel tutumlar" ve "Kitaplara yönelik tutumlar" alt parametreleri arasında düşük derecede negatif yönde korelasyon tespit edilmiştir (sırasıyla p<0.005,r=-0.234; p<0.005,r=-0.239). Bulgular incelendiğinde, olumsuz duygular karşısında içsel olarak durumu algılamaya çalışan çocuklarda okumaya yönelik genel tutumun ve serbest okumaya yönelik tutumun daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın; olumsuz duygular karşısında olumsuz tepki gösteren çocukların okumaya ve kitaplara karşı da olumsuz tutum benimsedikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla çocukların okumaya yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilememek için kitap okumanın çocuklar için olumlu yönleri üzerinde durulması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Çatışma, Tutum, Öğrenciler

Kaynakça

1. Thompson, R.A. (1994). Emotion Regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research In Child Development*, 59(2/3), 25-52.

2. Cole, P.M., Martin, S.E., Dennis, T.A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development,* 75, 317-333.

3. Bridges, L.J., Denham, S., Ganiban, J.M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75(2), 340-345.

4. Schwarz, B., Sturz, M., Ledermann, T. (2012). Perceived interparental conflict and early adolescents friendships: The role of attachment security and emotion regulation. *Youth Adolescence*, 41,1240-1252.

5. Duy, B., Yıldız, M.A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal,* 5(41), 23-35.

6. Gross, J.J (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition Emotion,* 13(5), 551-573.

7. Einsberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K., Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology,* 78, 136-157.

8. Onat, O., Otrar, M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 31, 123-143.

9. Sweeney, B. ve Carruthers, W.L. (1996), Conflict Resolution: history, philosophy, theory and educational applications. *The School Counselor*, 43, 326-343.

10. Bohner, G & Wänke, M. (2004). Attitudes and Attitude Change. Psychology Press.

11. Aranson, E., Wilson, T.D., and Akert, R.M., (2004). Social Psychology, (4th Edition).USA: Pearson Education.

12. Baron R.A. and Byrne, D., (2003) Social Psychology (10th Edition). USA: Pearson Education.

13. Shaw Marvin, A. and Wright Jack, M., (1967). Scales for Measurement of Attitudes. USA: McGraw-Hill Book Company.

14. Beck, R.C., (2004). Motivation Theories and Principles. (Fifth Edition) Pearson Prentice Hall: New Jearsey.

15. Phillips, K. F. V. & Power, M. J. (2007). A new self- report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 14,* 145–156.

16. Smith, S. W., Daunic, A. P., Miller, M. D., & Robinson, T. R. (2002). Conflict resolution and peer mediation in middele school: Extending the process and outcome knowledge base. *The Journal of Social Psychology*, 142(5), 567-586.

17. Koruklu, N., Totan, T. ve Sağkal, A.. (2015). Çatışma Çözme Becerilerine Yönelik İhtiyaçlar ve Çatışma Durumlarını Yönetme Becerileri Ölçeklerinin geçerlik ve güvenirliği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(2), 17-32.

18. Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Journal of New World Science Academy, 4*(2), 632–651

(17133) Öğretmenlerin Gürültü Hassasiyeti ve Okulda Kirliliği Önleme Çabaları

NERMİN BULUNUZ ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
BERNA COŞKUN ONAN ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
MIZRAP BULUNUZ ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
İREM SOYLU ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okulların başarıları ve gelişimleri üzerine yürütülen araştırmalar, okul ikliminin çeşitli yönleriyle güçlendirilerek pozitif bir okul kültürü yaratılmasının okulların akademik başarı ve gelişimlerinin yükseltebileceği görüşünde birleşmektedir. Bu bağlamda, okulda öğrenci, öğretmen, yönetici ve çalışanlar arasındaki iletişim ve etkileşimin gerçekleştiği, eğitim-öğretim programlarının uygulandığı fiziksel mekânlarda olumlu iklimin hazırlanması, kültürün değişiminde merkezi nitelikte önem taşımaktadır. Gürültü olgusunun okul iklimini oluşturan unsurlardan biri olduğunu ölçümlerle ve sayısal verilerle ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır. Özellikle yurt dışında yapılan araştırmalarda okulda gürültü konusu, önemli bir sorunsal olarak ele alınmakta ve bu seviyenin oldukça yüksek boyutlarda olduğu vurgulanmaktadır (Grebennikov, 2007; Jaramillo, 2014; Jaramillo, Ermann & Miller, 2013; Lindstrom, Waye, Södersten, McAllister, & Ternström, 2011). Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, bunların birçoğu gürültünün öğretim sürecinde yarattığı olumsuz etkiler, öğretim süreçlerinde kullanılan çeşitli yöntemlerle gürültünün ilişkisi, öğrenci kaynaklı gürültünün psikolojik sebepleri ve öğretmenlerin sınıf ortamında gürültüye bağlı karşılaştıkları zorluklar gibi konularda yoğunlaşmaktadır (Grebennikov & Wiggins, 2006; Kristiansen, Lund, Nielsen, Persson, & Shibuya, 2011; Sargent, Gidman, Humphreys, & Utley, 1980; Poulou & Norwich, 2010). Yurtiçinde yapılmış araştırmalarda ise büyük ölçüde, gürültünün mekanlara bağlı oluşan mekanik sebeplerini ve okulların farklı bölümlerinde gerçekleştirilen ölçümlerle tespit edilen ses ve gürültü seviyelerini inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Akar, Tantekin-Erden, Tor, ve Şahin, 2010; Aydın, 2004; Güremen, 2012; Sezer, 2015; Tezcan ve Demir, 2006). Bunların yanı sıra okulda gürültü olgusunun deneyimleyenlerinden ve etkilenenlerinden bir olan öğretmenlerin, gürültüye karşı geliştirdikleri hassasiyet ve önlemeye yönelik gösterdikleri çabalarını konu alan ve derinlemesine nitel bir anlayışla sunan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, okulda gürültü kirliliğinin nedenleri, etkileri ve kontrol edilebilmesi amacıyla öğretimin merkezinde yer alan ve değiştirici, dönüştürücü nitelik taşıyan öğretmenler, çalışma grubunu oluşturmuş ve merkeze alınmıştır. Eğitimin nicelik ve nitelik olarak gelişimini engelleyen önemli ve grift bir sorunsal olan gürültü kirliliği, sayısal analizleri kadar niteliksel açımlamalarıyla da ele alınması gereken bir konudur. Bu araştırma okulda gürültü kirliliği konusuna paydaşlardan biri olan öğretmenlerin görüş ve deneyimlerini esas alarak yürütülen nitel bir araştırmayı literatüre katmakta, bu bağlamda oluşmuş bir boşluğu doldurmaktadır. Araştırmanın, nitel anlamda sunduğu veri çeşitliliği nedeniyle okulda gürültü kirliliği sorunsalına derinlemesine bir boyut kazandıracağı ve getirdiği önerilerle eğitim literatüründe; eğitim yönetimi, eğitim liderliği, öğretmen eğitimi, sınıf yönetimi, öğretim programlama ve öğretimde materyal tasarlama gibi birçok alt alanı etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada okullarda ortak bir sorunsal olarak yaşanan gürültü kirliliğine ilişkin gerçekleştirilmiş nicel araştırmalara ve sayısal analizlere, anlam ve derinlik kazandırmak amacıyla nitel bir araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma, bir konu, durum ya da yaklaşım hakkında derinlemesine ve deneyimleyenlerin anlamlandırmalarıyla bilgi elde etmeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013). Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseninin temel prensipleri ile çalışılmıştır. Fenomenolojik araştırma, yaşanmış deneyimleyenlerin ifade edilişlerinden, anlam ve anlamlandırmalar yoluyla tümevarımsal tanımlamalar ve betimlemelere varmayı amaçlar (Saban ve Ersoy, 2016, s.55). Bu çalışmada, fenomenoloji yoluyla okullarda gürültü kirliliği sorunsalının ortak deneyimleyenlerinden biri olan öğretmenler merkeze alınmıştır. Çalışma "TÜBİTAK tarafından desteklenen 114K738 nolu "Okulda Gürültü Kirliliği: Nedenleri, Etkileri ve Kontrol Edilmesi" adlı projenin uygulandığı pilot okullardan biri olan Bursa ili Mustafa Münevver İlköğretim okulunda 2016-2017 eğitim öğretim yılında projenin uygulanması amacıyla hazırlanan etkinlik kitabı (http://www.okuldagurultu.net) ile gerçekleştirilmiştir. Derslerde uygulanan etkinliklerin doküman ve belgeleri, nitel yöntemlerle sürekli olarak toplanmış, bu çalışmanın araştırma sorularıyla ilişkilendirilerek veri setine katılmıştır. Okulda gürültü olgusunun öğretmenlerce nasıl anlamlandırıldığını ortaya koyabilmek amacıyla, ölçüt örneklem ile belirlenen bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmada çalışma grubu, kurum içinde gürültü kirliliğinin nedenleri ve etkilerine yönelik eğitimlere katılmış ve projede önerilen ders içi ve dışı etkinlikleri uygulamış olma ölçütlerini taşıyan 8 gönüllü öğretmenden oluşmaktadır.

Okulların başarıları ve gelişimleri üzerine yürütülen araştırmalar, okul ikliminin çeşitli yönleriyle güçlendirilerek pozitif bir okul kültürü yaratılmasının okulların akademik başarı ve gelişimlerinin yükseltebileceği görüşünde birleşmektedir. Bu bağlamda, okulda öğrenci, öğretmen, yönetici ve çalışanlar arasındaki iletişim ve etkileşimin gerçekleştiği, eğitim-öğretim programlarının uygulandığı fiziksel mekânlarda olumlu iklimin hazırlanması, kültürün değişiminde merkezi nitelikte önem taşımaktadır.

Gürültü olgusunun okul iklimini oluşturan unsurlardan biri olduğunu ölçümlerle ve sayısal verilerle ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır. Özellikle yurt dışında yapılan araştırmalarda okulda gürültü konusu, önemli bir sorunsal olarak ele alınmakta ve bu seviyenin oldukça yüksek boyutlarda olduğu vurgulanmaktadır. Bununla beraber yurtiçinde yapılmış araştırmalarda büyük ölçüde, gürültünün mekanlara bağlı oluşan mekanik sebeplerini ve okulların farklı bölümlerinde gerçekleştirilen ölçümlerle tespit edilen ses ve gürültü seviyelerini inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Alanda yapılan incelemeler sonrasında okulda gürültü olgusunun deneyimleyenlerinden ve etkilenenlerinden bir olan öğretmenlerin, gürültüye karşı geliştirdikleri hassasiyet ve önlemeye yönelik gösterdikleri çabalarını konu alan ve derinlemesine nitel bir anlayışla sunan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, okulda gürültü kirliliğinin nedenleri, etkileri ve kontrol edilebilmesi amacıyla öğretimin merkezinde değiştirici, dönüştürücü kimliğiyle yer alan ve "TÜBİTAK tarafından desteklenen 114K738 nolu "Okulda Gürültü Kirliliği: Nedenleri, Etkileri ve Kontrol Edilmesi" adlı projenin etkinliklerini uygulamış 8 öğretmenden oluşan bir çalışma grubu ile çalışılmıştır. Araştırmada yaşanmış deneyimleyenlerin ifade edilişlerinden, anlam ve anlamlandırmalar yoluyla tümevarımsal tanımlamalar ve betimlemelere varmak amaçlandığından, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma deseni tercih edilmiştir. Araştırmada okullardaki gürültü olgusunun deneyimleyenlerinden biri olan öğretmenlerle 2016-2017 eğitim öğretim yılında derinlemesine bir veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerle sürdürülen analiz süreci, fenomenoloji deseninin öncelikli veri kaynağı olan görüşme verileri temel alınarak ve öğretmen tanıma formları, okulda gürültü kaynakları anketleri ve ders dokümanları gibi diğer verilerle çeşitlendirilerek tamamlanmıştır. Elde edilen veriler temalar, kategoriler ve kodlar olarak ayrıntılarıyla açıklanmaktadır. Gerçekleştirilen tematik analiz ile literatürde eksikliği fark edilen öğretmenlerin gürültüyü nasıl deneyimledikleri sorunsalı; öğretmenlerin gürültüye ilişkin yaşadıkları "sorunlar", öğretmenlerin gürültü durumlarındaki "uygulama ve davranışları" ve öğretmenlerin gürültü kirliliğine ilişkin çözüm "öneriler"inden oluşan üç tema üzerinden sunulmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada okullardaki gürültü olgusunun deneyimleyenlerinden biri olan öğretmenlerle derinlemesine bir veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreç sonrasında gerçekleştirilen tematik analiz, fenomenoloji deseninin öncelikli veri kaynağı olan görüşme verileri temel alınarak ve öğretmen tanıma formları, okulda gürültü kaynakları anketleri ve ders dokümanları gibi diğer verilerle çeşitlendirilerek tamamlanmıştır. Elde edilen veriler temalar, kategoriler ve kodlar olarak ayrıntılarıyla açıklanmaktadır. Gerçekleştirilen tematik analiz ile literatürde eksikliği fark edilen öğretmenlerin gürültüyü nasıl deneyimledikleri sorunsalı; öğretmenlerin gürültüye ilişkin yaşadıkları "sorunlar", öğretmenlerin gürültü durumlarındaki "uygulama ve davranışları" ve öğretmenlerin gürültü kirliliğine ilişkin çözüm "öneriler"inden oluşan üç tema üzerinden sunulmaktadır. Araştırmanın bulgular kısmını oluşturan üç tema; kategorilerinin başlıkları altında görüşme, araştırmacı notları ve doküman verilerinden doğrudan alıntılar yoluyla açıklanarak ve en ayrıntılı biçimde sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Gürültü Kirliliği, Gürültü hassasiyeti, Okulda Gürültü

Kaynakça

Akar, H., Tantekin-Erden, F., Tor, D. & Şahin, İ.T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), s. 792-806.

Aydın, B. (2004). Disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda öğretmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, sayı 39, s. 326-337.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni.* (2013 yılı 3. Baskıdan çeviri). (Çeviri Ed: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Siyasal Kitabevi: Ankara.

Grebennikov, L. & Wiggins, M. (2006). Psychological effects of calssroom noise on early childhood teachers. *The Australian Education Researcher*, vol. 33, iss. 3, p. 35-53.

Grebennikov, L. (2007). Preschool teachers' exposure to classroom noise. *Internatioanl Journal of Early Years Education*, vol. 14, iss. 1, p. 35-44.

Güremen, L. (2012). İlköğretim okullarında iç ve dış ortam işitsel konfor koşullarının kullanıcılardaki etkisinin değerlendirilmesi üzerine bir çalışma Amasya kenti örneği. *E-Journal of New World Sciences Academy, NWSA-Engineering Sciences*, 7(3), s. 580-604.

Jaramillo, A. M. (2014). What do teachers think about noise in the classroom? *The Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 135, iss. 4, 2379.

Jaramillo, A. M., Ermann, M. & Miller, P. (2013). The teachers perspective on noise in the classroom. *Proceedings of Meetings on Acoustics*, vol. 19, iss. 1, 040126.

Kristiansen, J., Lund, S. P., Nielsen, P. M., Persson, R. & Shibuya, H. (2011). Determinants of noise annoyance in teachers from schools with different classroom reverberation times. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 31, iss. 4, p. 383-392.

Lindstrom, F., Waye, K. P., Södersten, M., McAllister, A. & Ternström, S. (2011). Observations of the Relationship Between Noise Exposure and Preschool Teacher Voice Usage in Day-Care Center Environments. *Journal of Voice*, vol. 25, iss. 2, March 2011, p. 166-172.

Poulou, M. & Norwich, B. (2010). Teachers perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 15, iss. 2, p. 171-187.

Saban A. & Ersoy A. (2016). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.

Sargent, J.W. , Gidman, M.I., Humphreys, M.A. & Utley, W.A. (1980). The disturbance caused to school teachers by noise. *Journal of Sound and Vibration,* vol. 70, iss. 4, p. 557-572.

Sezer-Şenkal, F. (2015). Kullanıcı memnuniyetinin konfor koşulları açısından değerlendirilmesi: bir eğitim binası örneği. *Trakya University Journal of Engineering Sciences*, 16(1), s. 11-19.

Tezcan, H. ve Demir, Z. (2006). Lise kimya öğretmenlerinin sınıf disiplini hakkındaki görüşleri. Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), s. 101-112.

(17154) İnsanî Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

ABDULHAK HALİM ULAŞ — ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
YASEMİN KURTLU — MEB
SERAP MUTLU AYDIN — YUNUS EMRE MAH.ULAŞ CAD.

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimde meydana gelen değişiklikler, gelişen teknoloji ve genç nesillerin aldıkları pragmatik eğitimin etkisiyle hareket etmeleri ve ortaya çıkan ahlâkî yozlaşma eğitim programcıları tarafından dikkate alınmaya başlamıştır. Bu doğrultuda öğretim programlarında, özellikle Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersleri olmak üzere bütünsel bir yaklaşımla değer eğitimi yürütülmeye çalışılmıştır. Değer eğitimi belirli bir disiplin olarak değil, farklı derslerle ve her ilde Millî Eğitim Müdürlüğü öncülüğünde hazırlanan program ve projelerle yürütülmektedir. Son yıllarda değer kazanan değer/etik/ahlâk eğitiminin ne olduğu, neleri kapsadığı, nasıl öğretileceği veya öğretilip öğretilemeyeceği, kimlere değer eğitimi verilmesi gerektiği, eğitimin hangi içerik ve hangi yöntemlerle verileceği, verilen eğitimin sonuçlarının nasıl test edileceği veya değer eğitiminin nasıl değerlendirileceği ve araştırmacıların cevaplaması gereken sorular olarak ortaya çıkmıştır. Bunlara değer eğitiminin kazanımlarını yerine getiren öğrenci/bireylerin nasıl ödüllendirileceği de eklenebilir.

"Değer nedir?" sorusu birçok tanımla cevap bulmuştur. Dikkat çeken tanımlardan bazıları şunlardır:

> Türk Dil Kurumu (TDK, 2005, s. 483) sözlüğünde değer: "1. Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet…. 2. Bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, kıymet, paha, valör…. 3. Üstün nitelik, meziyet, kıymet. 4. Üstün, yararlı nitelikleri olan kimse…. 5. fel. Kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey. 6. mat. Bir değişkenin veya bilinmeyenin sayı ile anlatımı. 7. Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi ögelerin bütünü." şeklinde tanımlanmıştır.

Değerlerin bireylere kazandırılmasında geçmişten bu güne çeşitli yöntemlerle belirli amaçlar gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Farklı araştırmacılar tarafından değerler eğitimi tanımlanmıştır. Bireysel özgürlüğün savunulduğu ve insan davranışını kontrol eden kayıtların olmaması gerektiği söylemlerine karşın sosyologlar, felsefeciler, teologlar ve eğitimciler tarafından gerekliliği savunulan değerler eğitiminin ise insanda fıtri olarak var olduğu söylenen yatkınlığın eğitimle ortaya çıkarılması ve ahlâkî manada donanımlı bireyler yetiştirilmesi dile getirilmektedir. Değerler "eğitimi ve karakter eğitimi, öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri, makul seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi demektir." (Ryan & Bohlin, 1999'dan akt. Dilmaç, 2007, s. 8).

Değerler eğitiminin hangi yöntemlerle yapılacağı ve nasıl test edileceği ve değerlendirileceği tartışılan konulardan biridir. Geliştirilen test ve ölçeklerle değer eğitiminin ölçme boyutuna katkı sağlayan çalışmalardan biri Yüksel ve Adıgüzel (2012)in "Değer Eğitiminde Karikatür Kullanımı: İlköğretim Öğrencilerinin Şefkat ve Merhamet Değer Algılarının Belirlenmesi" adlı çalışmadır. Bu çalışmada araştırmacılar "karikatür, resim, şekil vb. sembollerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin şefkat ve merhamet algıları üzerinde etkili olup olmadığı ve bu sembollerle verilen mesajları doğru algılayıp algılamadığını belirlemeye çalışmış ve olumlu sonuç almışlardır. Veri toplama aracı olarak kullanılan karikatürün geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları da araştırmacıların açıkladığı konulardandır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Erzurum merkezinde ortaokulda öğrenim görmekte olan toplam 853 öğrenci oluşturmaktadır.

Ölçeğin Geliştirilmesi

1. Madde havuzu oluşturulması: Ölçülecek özellikler belirlendikten sonra değerler eğitiminin alan yazınıyla ilgili kapsamlı bir inceleme yapılmıştır. Bu alan yazına da dayanarak 120 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

2. Uzman görüşlerinin alınması: Kapsam geçerliliğini artırmak amacıyla ölçek geliştirme sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuştur.

3. Madde havuzundan maddelerin seçilmesi: Alınan uzman görüşlerine göre bazı maddeler düzeltilmiş ve 46 madde de ölçekten çıkarılarak madde sayısı 74' e düşürülmüştür. Ölçek, Likert tipinde hazırlanmıştır.

4. Ön uygulama için ölçeğin hazırlanması: Ölçeğin deneme formunun hazırlanması ve uygulanması aşamasında öncelikle ön incelemeden geçen ifadelerden oluşan deneme formu düzenlenmiştir.

5. Ön uygulamanın yapılması: Ön incelemelerden geçirilerek uygulanmaya hazır hale getirilen ölçeğin 74 maddeden oluşan deneme formu bir grup ortaokul öğrencisine uygulanmıştır.

6. Madde analizlerinin yapılması: Madde seçimi için taslak ölçek küçük bir gruba uygulandıktan sonra değer eğitimi açısından hangi maddelerin daha uygun olduğunu belirlemek amacıyla istatistiksel analizler yapılmıştır.

7. Madde analiz sonuçlarına göre ölçeğin tekrar düzenlenmesi: Katılımcıların değer eğitimi açısından maddelere verdikleri cevaplar doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlere göre güvenilir olmayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

8. İkinci uygulamanın yapılması: Güvenilir olmayan maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra ölçeğin güvenirliğinin kanıtlanması için eş değer formlar yöntemi kullanılmıştır.

9. Geçerlik ve güvenirlik hesaplaması: Ölçekte bulunan her bir maddenin madde toplam korelasyonuna bakılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa Katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için ise faktör analizine bakılmıştır.

10. Ölçeğe son halinin verilmesi: Ortaokul öğrencilerinin değer eğitimine ilişkin tutumlarını tespit etmemizi sağlayacak, geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış, nitelikli maddelerden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir.

Teknolojinin gelişmesiyle bilgiye erişme ve sahip olmanın bir değer olarak ortaya çıkması ve yarışmacı eğitimin getirileri genç nesillerin bireysel ve toplumsal değerlerden uzak, pragmatik eğitimle yetişmesine yol açmaya başlamış ve bu durumun etkisi gerçek hayatta hissedilir olmuştur. Bu ve buna benzer nedenlerle son dönemlerde öğrencilerde bir değer sistemi oluşturmak amacıyla araştırmalar yapılmıştır. Alan-yazın incelendiğinde değer eğitiminde özellikle ölçme alanıyla ilgili bir ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. İşte bu araştırma da alan-yazındaki ihtiyaca cevap vermek amacıyla planlanmıştır. Çalışmada sosyal değerler ölçeğinin geliştirilmesi,geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.75 maddeden oluşan İnsani Değerler Ölçeği üçlü dereceli likert tipi bir ölçek olup bireylerin insani değerlere sahip olma düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Ölçekle ilgili veriler Erzurum ili merkezindeki ortaokullar öğrenim görmekte olan 15.362 öğrenci arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 853 öğrenciden elde edilmiştir. Ölçek maddelerinin yazılması, uzman görüşlerinin alınması, maddelerin düzenlenmesi ve ilk uygulamanın yapılmasından sonra ölçeğin açımlayıcı faktör analizleri yapılmıştır. İlk olarak değer, değer eğitimi, değer eğitimine ilişkin Millî Eğitim Bakanlığının hazırlattığı ders içerikleri gözden geçirilmiş ve yardımlaşma, doğruluk- dürüstlük, hoşgörü, merhamet, özgüven, sorumluluk, tutumluluk ve vatanseverlik gibi temel değerler tespit edilmiştir. Bu değerler ve bunlara bağlı olarak alt değerlerden 106 madde yazılmıştır. Hazırlanan maddeler alan uzmanlarınca incelenmiş ve 31 madde elenerek 83 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur. 86 maddeden oluşan taslak ölçeğin örnek uygulaması yapılmış ve 8 madde elenerek 75 maddeden oluşan taslak ölçeğe son hâli verilmiştir. Erzurum merkezinde 4 farklı okulda 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan oluşan örneklem grubuna uygulanan ölçeğin açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve analiz sonucunda ölçekten 36 madde çıkarılmıştır. 39 madde ve 2 faktörden oluşan ölçeğe son hali verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin iki boyutta 85,38 varyansı açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının. 92 olduğu belirlenmiş ve ölçeğin güvenirliği Dilmaç(2007) tarafından geliştirilen İnsani Değerler Ölçeği kullanılarak eş değer formlar yöntemiyle hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin insani değerleri belirlemede duyarlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçek maddelerinin yazılması, uzman görüşlerinin alınması, maddelerin düzenlenmesi ve ilk uygulamanın yapılmasından sonra ölçeğin açımlayıcı faktör analizleri yapılmıştır.Temel değerler tespit edilmiştir. Bu değerler ve bunlara bağlı olarak alt değerlerden 106 madde yazılmıştır. Hazırlanan maddeler alan uzmanlarınca incelenmiş ve 31 madde elenerek 83 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur. 86 maddeden oluşan taslak ölçeğin örnek uygulaması yapılmış ve 8 madde elenerek 75 maddeden oluşan taslak ölçeğe son hâli verilmiştir. Erzurum merkezinde 4 farklı okulda 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan oluşan örneklem grubuna uygulanan ölçeğin açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve analiz sonucunda ölçekten 36 madde çıkarılmıştır. 39 madde ve 2 faktörden oluşan ölçeğe son hali verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin iki boyutta 85,38 varyansı açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının. 92 olduğu belirlenmiş ve ölçeğin güvenirliği Dilmaç(2007) tarafından geliştirilen İnsani Değerler Ölçeği kullanılarak eş değer formlar yöntemiyle hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin insani değerleri belirlemede duyarlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Değerler, Değer Eğitimi, Ölçek Geliştirme, Tutum Ölçeği, Güvenirlik - Geçerlilik.

Kaynakça

Arslantürk, E., Arslantürk, Z. (2010). *Uygulamalı sosyal araştırma*. İstanbul: Çamlıca Yayıncılık.

Bilgin, N. (2007). *Sosyal psikoloji sözlüğü* (1. baskı). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Çaglar, A.(2005). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi, erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* 2. (Ed. Sevinç). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü*. (5. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitiminin verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Gençdoğan, B. , Şeker H. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Keskinoğlu, M. Ş. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. T. C. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Ketenci, T. (1997). Hartman'ın Etiğinde Değer(Ler) Kavramı, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Moğul, S. (2012). *Mehmet Akif Ersoy'un Safahat isimli eserinin Türkçe eğitimi ve değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. T.C. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Kayseri.

Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. T.C. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Elazığ.

Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content structure of values: theoritical advences and emprical tests _n 20 countries*. In Zanna (Ed.). Advances İn Experimental Social Psychology (Vol. 25, Pp. 1-65). New York: Academic Pres.

Silah, M. (2005). *Sosyal psikoloji davranış bilimi* (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şengün, M., Kaya, M. (2007). Ahlaki olgunluk ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 24 (25), s. 51- 64.

TDK, (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tunca, N., Sağlam, M. (2013). İlköğretim öğretmenlerine yönelik mesleki değerler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E- Dergi. 3 (1), s. 139 - 164.

Yaman, R. (2012). *Değerler eğitimi, eğitimde yeni ufuklar*. (Gözden geçirilmiş 2. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Yüksel, İ., Adıgüzel, A. (2012). Değer eğitiminde karikatür kullanımı: ilköğretim öğrencilerinin şefkat ve merhamet değer algılarının belirlenmesi. *International Journal of Social Science*. 5 (3), p. 301-311.

(17220) 7.Sınıf Öğrencilerinin Farklılıklara Saygı Değerini Edinimleri ve Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Uyum Becerileri

HÜSEYİN DUYGU

ALANYA İSABET OKULLARI

ÖZET

Problem Durumu

Değerler eğitimi, son yıllarda eğitim sürecinde üzerinde sıkça konuşulan, hakkında araştırmalar yapılan, Milli Eğitim Bakanlığı ve okul yönetimleri tarafından titizlikle uygulanan önemli bir konudur. Günümüz bilgi toplumlarında doğru bilgiye ulaşmanın yanı sıra ulusal ve küresel değerlerle donanmış bireyler yetiştirmenin önemi büyüktür. Çünkü bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir (MEB, 2018). Bireylerden salt bilginin yanında sosyo-kültürel değer ve becerilere de sahip olmaları beklenmektedir. Bu değer ve becerilerden bazıları Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programında (2018) Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenmiştir. Örneğin sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin, kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içerdiği, bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıdığı, gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsadığı belirtilmiştir.

Bireylere bilginin yanında olumlu davranışlar kazandırmak da okulların başlıca görevleri arasındadır. Günümüz toplumlarında iletişim becerileri yüksek, insan ilişkilerinde çatışmaları çözebilen ve barış ortamı yaratabilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Okullar sadece akademik öğretimi gerçekleştirerek insanla ya da doğayla pozitif etkileşim kurabilen bireyleri yetiştirme konusunda başarılı olamayabilirler. İnsanlar arası pozitif ilişkilerin temelinde ise öncelikle karşıdaki kişiyi koşulsuz kabul gelmektedir. Bu bağlamda aileden sonra en etkili eğitim ortamlarının başında gelen okullarda bireylere "farklılıklara saygı" değerini kazandırmanın önemi büyüktür. 21. yüzyılda dünyada farklı coğrafyalarda toplumlar ve bireylerarası çatışmaların giderek arttığı varsayılırsa bu önem daha iyi anlaşılmaktadır.

Günümüzde küreselleşmenin, ulaşım ve iletişim sistemlerinde meydana gelen gelişmelerin bir sonucu olarak şehirler gibi okullarda sınıf ortamları da çok kültürlü bir yapı halini almıştır. Türkiye'de çok uluslu toplum yapısının etkili bir şekilde yaşandığı merkezlerden biri olan Antalya ilinin Alanya ilçesinde, okullarda da çok kültürlü sınıflar mevcuttur. Bu yapıya sahip sınıflarda öğrencilerin barışçıl bir toplum hayatına hazırlanabilmeleri için kazanmaları gereken önemli değerlerden biri de farklılıklara saygıdır. Çünkü farklı millet, dil, din, mezhep, fiziksel özellik ve kültüre sahip öğrenciler aynı ortamlarda bir arada ders yapmakta ve gün boyu zaman geçirmektedirler.

Bu çalışmanın amacı; bir turizm bölgesi olan Antalya ili Alanya ilçesinde eğitim öğretimine devam eden 7. sınıf öğrencilerinin farklılıklara saygı değeri edinimlerini ve yabancı uyruklu öğrencilerle uyum becerilerini açıklamaya çalışmaktır. Bu amaçla çalışma nitel ve nicel olmak üzere iki boyutlu tasarlanmış ve çalışmada iki temel soruya yanıt aranmıştır:

1: "7. sınıf öğrencilerinin farklılıklara saygı değeri edinim düzeyi nasıldır?"

2: "7. sınıf öğrencilerinin yabancı uyruklu öğrencilerle uyum becerileri nasıldır?"

Araştırma Yöntemi

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin farklılıklara saygı değeri ile ilgili kazanımlarının tespit edildiği bu çalışma nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda Ersoy (2013) tarafından geliştirilen "farklılıklara saygı değeri ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 44 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert türünde hazırlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizleri yapılmış, geçerliliği sınanmış, yapısal eşitlik modellemesi ile güvenilir ve geçerli olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda, araştırma evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Antalya ili Alanya ilçesinde bulunan özel okul ve devlet okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencileridir. Okullar Alanya Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşülerek sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan okullar arasından seçilmiştir. Araştırma örneklemini ise öğrenciler arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 150 kişilik 7. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilere ölçek uygulanmadan önce araştırma ve ölçek ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Ölçek maddelerine verilen cevapların betimsel değerlerini ifade eden frekans ve yüzdeleri bilgisayar programında analiz edilerek sunulmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ise nicel boyutuna katılan 15 öğrenci gönüllülük ilkesine göre belirlenmiş ve bu öğrencilerle yabancı uyruklu öğrencilerle uyum becerilerini açıklamaya yönelik derinlemesine mülakat yapılmıştır. Bu mülakatlarda araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ses kaydı alınan veriler, betimsel analizle çözümlenerek yazılı hale dönüştürülmüştür.

Bireylere bilginin yanında olumlu davranışlar kazandırmak okulların başlıca görevleri arasındadır. Günümüz toplumlarında iletişim becerileri yüksek, insan ilişkilerinde çatışmaları çözebilen ve barış ortamı yaratabilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Okullar sadece akademik öğretimi gerçekleştirerek insanla ya da doğayla pozitif etkileşim kurabilen bireyleri yetiştirme konusunda başarılı olamayabilirler. İnsanlar arası pozitif ilişkilerin temelinde ise öncelikle karşıdaki kişiyi koşulsuz kabul gelmektedir.

Bu çalışmanın amacı; bir turizm bölgesi olan Antalya ili Alanya ilçesinde eğitim öğretimine devam eden 7. sınıf öğrencilerinin farklılıklara saygı değeri edinimlerini ve yabancı uyruklu öğrencilerle uyum becerilerini açıklamaya çalışmaktır. Bu amaçla çalışma nitel ve nicel olmak üzere iki boyutlu tasarlanmış ve çalışmada iki temel soruya yanıt aranmıştır:

1: "7. sınıf öğrencilerinin farklılıklara saygı değeri edinim düzeyi nasıldır?"

2: "7. sınıf öğrencilerinin yabancı uyruklu öğrencilerle uyum becerileri nasıldır?"

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yabancı uyruklu ya da iç göç sonucu farklı bir şehirden gelerek turizm kentlerine yerleşen ailelerin çocuklarının da eğitim haklarını kesintisiz bir şekilde devam ettirme hakları vardır. Böyle şehirlerde okullardaki sınıflarda çok kültürlü öğrenci atmosferi oluşmaktadır. Bu çalışmanın sonunda Antalya ili Alanya ilçesinde 7.sınıf öğrencilerinin farklılıklara saygı değerini kazanma dereceleri ve yabancı uyruklu öğrencilerle uyum durumuna yönelik bulgular tespit edilmiş olacaktır. Uygulanan ölçek sonrasında öğrencilerin maddelere verdikleri yanıtların yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak yorumlanacaktır. Yapılan mülakatların betimsel açıklamaları yapılarak öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerle uyum becerileri açıklanacaktır. Alan yazınla ilgili literatür taramasından ve öğrencilerin ölçek maddelerine ve görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen tüm veriler tartışılarak araştırmacıların, öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin faydasına sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Farklılıklara saygı, çok kültürlü eğitim, yabancı uyruklu öğrenciler

Kaynakça

Ersoy, F. (2013). Sosyal Bilgiler Dersiyle Bütünleştirilmiş Aile Katılımlı Karakter Eğitimi Programının Geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gür, T. (2014). Küresel Toplumsal Hareketler. Yüksek Lisans Tezi. Gediz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Güven, E. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Farklılıklara Saygı Düzeyleri İle Özerklik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Kapan, E. (2014, Temmuz). 7.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerleri Kazanma Durumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karasar, N. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.

Temel E. A. (2011, Ocak.215-227). Kültürlerarası Yeterliliğin Kazanılmasında Kültürel Farklılık Eğitimlerinin Önemi. Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü Araştırma Görevlisi Dr.

Topcubaşı, T. (2015, Haziran). Farklılıklara Saygı Eğitim Programının Öğrencilerin Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

(17239) Çocukların Gelecek Tasarımlarında Ekolojik Barış

FATİH YILMAZ
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

SELİN GÖÇEN
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çevre-insan ilişkisi tarihin ilk çağlarından beri var olan bir olgudur. Bu ilişki, akan zaman içinde, bilgi seviyesindeki artışa, teknolojik gelişmelere, toplumsal değişmelere paralel olarak günümüze kadar uzanan süreç içinde köklü değişikliklere uğramış bir ilişkidir. Doğal tabiat olaylarının yanısıra insan eliyle çevreye verilen zararları içeren bu ilişkide hep edilgen/pasif olan ve değişime uğratılan çevre olmuştur (Arslan, 2011). Bu durum zaman zaman insan-doğa ilişkisinde dengesizlikler yaşanmasına ve doğa ile barışık olmama, kaynakların tükenmesine ve insanoğlunu çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmasına yol açmıştır. Çevrenin doğal ya da yapay müdahalelerle değişmesi, o çevrede bulunan tüm canlıları aynı oranda etkiler. Endüstri devrimine kadar insanoğlunun doğaya olan etkisi çok sınırlı iken, daha sonraki dönemlerde bu ilişki insan lehine tek taraflı olarak bozulmuştur (Güler, 2009). Bu durum ekolojik anlamda doğaya savaş açılması anlamına gelmektedir. Doğaya karşı yürütülen savaşın galibi doğal olarak doğadır. İnsanın bu savaşı kazanma şansı bulunmamaktadır. Bu nedenle insan doğayla barışık yaşamak durumundadır. Çevre bilimciler bu barışı çevre barışı ya da ekolojik barış ile açıklamaktadır (Arslan, 2011).

Ekoloji barışı ya da ekoloji ile barış, çevre değerlerine dikkat ederek çevre ile uyum içinde var olmak anlamına gelmektedir. Ekoloji ile barış, hem canlıları, hem de cansızları kapsayan bir barıştır. Aslında, çevre, doğal bir dengeye sahip olduğu ve kendi içinde barışık olduğu için böyle bir sorunu yoktur. Bu barışı isteyen ve yapan taraf insanın kendisidir. Bunu kendi için istemektedir ve bugünden yarına yönelen bir barış olarak görülmekte ve sorumluluğu içinde taşımaktadır (Kaypak, 2013). Bu bağlamda ekolojik barış aslında güvende olmak anlamını da içermektedir. Nitekim (Mische, 2004) güvenlik kavramını ekoloji ile ilişkilendirerek sadece insanın güven içinde olması değil, aynı zamanda hayvanların, bitkilerin ve içinde yaşadığımız çevreninde güven içinde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Yukarıda sayılan durumun gerçekleşmesinde sürdürülebilir çevre eğitimi, sosyal barış ve ekolojik barış kavramlarının bir arada verilmesi ve okullarda öğretilmesi gerektiği, bununla birlikte içerisinde yaşanılan ekolojik sistemin gelecek nesillere yaşanılabilir olarak aktarılması sağlanmalıdır (Verhagen, 2004; Sauvé ve Orellana, 2004). Bu aktarımda, birey, aile ve toplumsal yapı önemli rol oynamaktadır. Kavramsal olarak karmaşık görünsede temel anlamda ekolojik barış bu ilişkiler ağı üzerinden yürümektedir (UNICEF, 2012). Bu araştırma yukarıda sayılanlardan yola çıkarak çocukların ekolojik barışa temel oluşturan çevresel duyarlılıklarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve yerleşim yeri değişkenleri ile ilişkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilecektir. Araştırmada aynı zamanda çocukların çevresel duyarlılıklarının geleceğe aktarılabilirliklerine ilişkin ön görüde bulunulmaya da çalışılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Çocukların ekolojik barışa temel oluşturan çevresel duyarlılıklarınının farklı değişkenler ile ilişkisini belirleme amacı ile gerçekleştirilecek bu araştırmada tarama modeli kullanılacaktır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay ya da birey kendi koşulları içerisinde ve var olduğu şekli ile tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009). 2017-2018 öğretim yılında alt, orta (beklenen sonuçlarda orta sosya ekonomik düzeyde var) ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki semtlerde bulunan resmi ilköğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan ve tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 300 öğrencinin katılması planlanan araştırma verileri "Çocuklar İçin Ekolojik Paradigma Ölçeği (New Ecological Paradigm Scale for Children)" ile toplanacaktır. Manoli, Johnson ve Dunlap (2007) tarafından çevreci dünya görüşünü belirlemeye yönelik geliştirilen "Çocuklar İçin Ekolojik Paradigma Ölçeği" 10 madde ve 3 alt boyuttan (doğanın hakları, çevre-kriz, insan özgürlüğü) oluşmaktadır. Kendini değerlendirmeye yönelik olarak geliştirilen ölçek 5'li Likert tipidir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Şahin, Sarıçam ve Ağız (2015) tarafından yapılmış olup; ölçeğin güvenirlik çalışmalarında Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .84, doğanın hakları alt boyutu için .71, çevre-kriz alt boyutu için .69, insan özgürlüğü alt boyutu için .67 olarak hesaplanmıştır. Araştırma verileri ilgili kurumlardan ve öğrenci velilerinden gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacılar tarafından toplanacaktır. Uygulama öncesinde çocuklara gerekli açıklamalar yapılacak ve araştırmadan elde edilen veriler SPSS bilgisayar programı ile çözümlenecektir. Verilerin çözümlenmesinde elde edilen veri setine bağlı olarak parametrik ya da non-parametrik testler kullanılacaktır.

Bu araştırmada çocukların ekolojik barışa temel oluşturan çevresel duyarlılıklarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve yerleşim yerine göre farklı olup olmadığı incelenecektir. Tarama modeli ile gerçekleştirilecek araştırmaya, 2017-

2018 öğretim yılında alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki semtlerde bulunan resmi ilköğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan ve tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 300 öğrencinin katılması planlanmaktadır. Araştırma verileri Manoli, Johnson ve Dunlap (2007) tarafından geliştirilen ve Şahin, Sarıçam ve Ağız (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çocuklar İçin Ekolojik Paradigma Ölçeği (New Ecological Paradigm Scale for Children)" ile toplanacaktır. Verilerin çözümlenmesinde elde edilen veri setine bağlı olarak parametrik ya da non-parametrik testler kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocukların çevresel duyarlılıklarını belirleme amacıyla gerçekleştirilecek bu araştırmada çevresel duyarlılık düzeylerinin özellikle cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermesi beklenmektedir. Cinsiyet değişkeninde kız çocuklarının lehine bir farklılık gözlenmesi ve alanyazını destekleyici nitelikte kız çocuklarının çevresel duyarlılıklarının erkek çocuklarından fazla olması beklenmektedir. Sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak çevresel duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olması beklenmektedir. Üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyler arasında üst sosyo-ekonomik düzey lehine bir farklılık olabileceği düşünülmektedir. Sınıf seviyesine göre ise; öğrencilerin bilgi seviyelerindeki artışın çevresel duyarlılıkları üzerinde etkili olabileceği göz önünde bulundurulursa sınıf seviyesindeki artışın çevresel duyarlılık düzeyindeki artış ile paralel olması beklenmektedir. Yine anne-baba eğitim durumlarında ise anne-babanın eğitim seviyesindeki artışın çocukların çevre bilincinde ve çevresel duyarlılıklarında pozitif yönde bir etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Ekolojik barış, çevresel duyarlılık, çocuk, fen bilimleri eğitimi

Kaynakça

Arslan, H. (2011). Bir "doğrudan eylem hareketi" olarak Greenpeace (Yeşil Barış). *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 247-258.

Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34;151, 30-43.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kaypak, Ş. (2013). Ekolojik ayak izinden barışa bakmak. *Türk Bilimsel Derleme Dergisi*, 6;1, 154-159.

Manoli, C. C., Johnson, B., & Dunlap, R. E. (2007). Assessing children's environmental worldviews: Modifying and validating the New Ecological Paradigm Scale for use with children. *The Journal of Environmental Education*, 38(4), 3-13.

Mische, P. (2004). Ecological security: New challenges for human learning. In A. L. Wenden Educatıng for a culture of social and ecological peace (pp.31-52). Albany: State Universit y of New York Press.

Sauvé, L., & Orellana, I. (2004). Environmental education a contribution to the emergence of a culture of peace. In A. L. Wenden Educatıng for a culture of social and ecological peace (pp.99-112). Albany: State Universit y of New York Press.

Şahin, S.H., Sarıçam, H. Ve Ağız, M. (2015). Çocuklar İçin Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeğinin İlk Psikometrik Bulguları ve Üstün Yetenekli Öğrencilerde Ekolojik İnançlar. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal*, 3, 19-29.

UNICEF (2012). The ecology of peace: Social, cultural, political contexts. Erişim: http://learningforpeace.unicef.org/wp-content/uploads/2013/05/concept_note_slides_12-5-12.pdf

Verhagen, F. C. (2004). Towards an ıntegrated educational framework for social and ecological peace. In A. L. Wenden Educatıng for a culture of social and ecological peace (pp.53-76). Albany: State Universit y of New York Press.

(17458) Doğa Eğitimlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutum ve Sorumlu Davranışları Üzerindeki Etkisi

AYŞE ŞİMŞEK	DİLEK ERDURAN AVCI	MELEK ÇAKICI	MEHMET PARMAKSIZ	GÖKHAN KARAASLAN
MEB	MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ.	MEB	MEB	MEB

ÖZET

Problem Durumu

Doğa eğitimi denilince bireylere doğanın dilinin öğretilmesi, doğada yapılan eğitimler, doğayı doğal ortamlarda tanıma, doğanın sunduklarını eğitim konusu, malzemesi ve aracı olarak değerlendirmesi (Kahyaoğlu, 2015) akla gelmektedir. Türkiye'de doğa eğitimi programlarına 1999 yılında TUBİTAK ekoloji temelli doğa eğitimi projeleri ile başlanmış, bugün ise TUBİTAK 4004 Doğa eğitimi ve bilim okulları proje destekleri ile devam etmektedir. Bunun yanısıra birçok kurum ve vakıf da çeşitli projeler ile doğa ve çevre eğitim programları yürütmekte veya destek sağlamaktadır.

Çocuklar için en hızlı öğrenme, duyularını kullandıklarında gerçekleşmektedir. Bu şekildeki bir öğrenme ortamını sunan doğa adeta bir laboratuvar özelliği taşımaktadır (Erentay ve Erdoğan, 2012). Doğa eğitimlerinde öğrencilerin bu laboratuvarda inceleme yapmaları ve bilgiyi bu yolla keşfetmeleri sağlanmaktadır. Böylece doğa eğitimleri ile bir yandan ekolojik bilgiler aktarılırken, diğer yandan da bireylerin doğaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri ve bu tutumlarının davranışa dönüştürmeleri amaçlanmaktadır. Ayrıca bu eğitimler öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenme alanlarına hitap etmekte (Erten, 2004), onlara eleştirel düşünme, problem çözme ve etkili karar verme becerisi kazandırmaktadır (Knapp ve Poff, 2001).

Bruner'e göre keşfederek yapılan öğrenmelerde merak ve öğrenme isteği duyan birey öğrenme yaşantısına içsel motivasyonla girer ve öğrenme de çok daha kalıcı olur. Bu nedenle doğa eğitimleri özellikle doğa ile ilgili bilgi, tutum, beceri ve davranışların kazandırılmasında etkili bir yoldur. Bu açıdan doğa eğitimleri ile insanın doğayı nasıl etkilediği, doğadan nasıl etkilendiği öğretilebilir ve doğayı sevme, doğaya değer verme duyguları kazandırılabilir (Bullock, 1994). Ancak yapılan araştırma sonuçları, çocukların doğadaki süreçlerin farkına varma, bitki ve hayvan çeşitliliğini anlama, bu çeşitliliğin doğaya nasıl bir etkisinin olacağını gözlemlemede sınırlılıkları olduğunu, başta bitki ve diğer canlılar olmak üzere doğadaki unsurlarla ilgili çeşitli kavram yanılgılarına sahip olduklarını göstermektedir (Stavy ve Wax, 1989; Türkmen ve diğerleri, 2003; Atasoy, 2005; Duman ve Avcı, 2014; Akyol ve Çam, 2014). Doğa eğitiminin kısa süreli dahi olsa bireylerin doğal süreçler konusunda bilgilenmelerini sağladığı, onları daha duyarlı ve bilinçli kıldığı çeşitli araştırmalarla ortaya çıkarılmıştır (Ozaner, 2004). Bu bağlamda doğayı doğal ortamlarda tanımaya imkân veren doğa eğitiminin, araç olarak kullandığı alan gezileri ve bu gezilerde gerçekleştirilen uygulamalı etkinliklerle, bilginin gerçek yaşamdaki karşılığını sunmasıyla öğrencilerin doğayı tanımalarına katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Keleş, Uzun ve Varnacı Uzun, 2010; Erentay ve Erdoğan, 2012).

Bu çalışma doğa eğitimlerini içeren etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve sorumlu davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla "Burası Burdur, Doğada Dur" projesi kapsamında ortaokul öğrencileri için doğa eğitimi etkinlikleri düzenlenmiştir. Genel olarak bu etkinliklerin öğrencilere yönelik hedefleri şunlardır:

Sınıf dışında zengin bir ortam sağlayan doğada klasik öğretme metotlarının dışında doğada gözlem yapma ve öğrenme uygulamalarıyla doğa eğitimi verilmesini sağlamak,

Yaşadığı yörenin, çevrenin doğa ve kültürel özelliklerinin tanımalarını sağlamak,

Bilimsel düşünme yeteneği ile doğadaki olayların neden ve sonuçlarını bulup, bunları toplum adına yararlı bir şekilde kullanıp verimli bireyler olmalarını sağlamak,

Çevreyi tanıma ve doğanın dilini öğrenmeye ilgi ve istek duymalarına katkı sağlamak,

Disiplinler arası etkinliklerle doğa, sanat, kültür, bilim, teknoloji ve temel bilimler etkileşimini disiplinler arasındaki ilişkileri kavratmak.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi projesi kapsamında desteklenen "Burası Burdur Doğada Dur" adlı proje etkinlikleri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda 30 ortaokul öğrencisi (6., 7. ve 8. sınıf) 07-14/09/2017 tarihleri arasında bir doğa eğitimi kampına katılmışlardır. Bu doğa eğitim kampında öğrenciler sekiz günlük süreçte bilim-doğa-sanat-çevre-teknoloji kavramlarının ilişkilendirildiği 45 farklı etkinlikte yer almışlardır. Alan uzmanlarının danışmanlığında doğal ortamlarda

gerçekleştirilen etkinlikler şu yöntemleri içermektedir: Gözlem, deney, arazi çalışmaları, oyun, drama, atölye çalışmaları, sanat-spor etkinlikleri, grup çalışmaları, online uygulamalar, gezi ve sergi. Bu etkinliklerin yapılmasını takiben her günün sonunda öğrenciler blog sayfalarındaki web güncelerini yazmışlar ve günün kendileri için değerlendirmesini duygu ve düşüncelerini yazarak ifade etmişlerdir. Öğrencilere doğa eğitiminden önce ve sonra projenin hedefleri kapsamında bazı değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirme alanlarından birisi ise çevreye yönelik tutum ve sorumlu davranışların değerlendirilmesidir. Bu amaçla iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan birisi Leeming ve diğerleri (1995) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanması Aslan ve diğerleri (2008) tarafından yapılan "Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği"dir. Diğer veri toplama aracı ise "Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği"'dir (Erdoğan, 2009). Bu ölçek Fiziksel koruma davranışı, Tüketim ve ekonomi davranışı, Kişisel ve genel ikna davranışı ve Politik davranış olmak üzere dört kısımdan oluşan yedili likert tipi bir ölçektir. İlköğretim öğrencilerine yönelik olan her iki ölçek; öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarındaki ve sorumlu davranışlarındaki değişimi incelemek amacıyla öntest-sontest olarak doğa eğitimlerinden önce ve sonra uygulanmıştır.

Bu çalışma doğa eğitimlerini içeren etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve sorumlu davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi projesi kapsamında desteklenen 07-14/09/2017 tarihleri arasında "Burası Burdur Doğada Dur" adlı bir doğa eğitimi kampına katılan 30 ortaokul öğrencisi (6., 7. ve 8. sınıf) oluşturmaktadır. Araştırmada çevreye yönelik tutum ve sorumlu davranışların değerlendirilmesi amacıyla Leeming ve diğerleri (1995) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanması Aslan ve diğerleri (2008) tarafından yapılan "Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği" ve Erdoğan (2009) tarafından geliştirilen "Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. İlköğretim öğrencilerine yönelik olan her iki ölçek; öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarındaki ve sorumlu davranışlarındaki değişimi incelemek amacıyla öntest-sontest olarak doğa eğitimlerinden önce ve sonra uygulanmıştır. Doğa eğitimi etkinliklerine katılan öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanlarına göre tutumlarındaki değişimler bağımlı grup t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları doğrultusunda "Burası Burdur, Doğada Dur" projesi kapsamında yapılan doğa eğitimi etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve sorumlu davranışlarında olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Doğa eğitimi etkinliklerine katılan öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanlarına göre tutumlarındaki değişimler bağımlı grup t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanlarının son test lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir ($t(29)=-16,81$; $p<0,05$). Benzer şekilde çevreye yönelik sorumlu davranışlarında farklılık durumlarını belirlemek için bağımlı grup t-testi yapılmıştır. T-testi sonuçları öğrencilerin genel olarak sorumlu davranış ölçek puanlarının son test ile ilk testin arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğuna işaret etmektedir ($t(29)=-3,88$; $p<0,05$). Ölçeğin alt faktörleri ayrı ayrı incelendiğinde; öğrencilerin çevreye yönelik 'fiziksel koruma davranışı', 'tüketim ve ekonomi davranışı', ve 'kişisel ve genel ikna davranışı' faktörlerinde son test lehine anlamlı fark varken, 'politik davranış' faktöründe anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir. Bu sonuçlar "Burası Burdur, Doğada Dur" projesi kapsamında yapılan doğa eğitimi etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve sorumlu davranışlarında olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Doğa eğitimi, çevreye yönelik tutum, sorumlu davranış, ortaokul öğrencileri.

Kaynakça

Akyol, T. ve Çam, A. (2014). Bilimin Doğasına Yönelik Bir Etkinlik Örneği: Organik Tarım Neden Önemli? *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 4(1), 1-11.

Aslan, O., Sağır, Ş. U. ve Cansaran, A. (2008). Çevre Tutum Ölçeğinin Uyarlanması Ve İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Tutumlarının Belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25, 283-295.

Atasoy, E. (2005). Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Bullock, J. R. (1994). Helping children value and appreciate nature. *Day Care and Early Education*, 21(*4),* 4-8.

Duman, M.Ş ve Avcı, E. (2014). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Kavram Yanılgıları Üzerine 2003-2013 Yılları Arasında Yapılmış Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(2), 67-82.

Erdoğan, M. (2009). Fifth grade students' environmental literacy and the factors affecting students' environmentally responsible behaviors, Unpublished Doctoral Dissertation, The Graduate School of Social Sciences Middle East Technical University.

Erentay, N. ve Erdoğan, M. (2012). *Yirmi iki adımda doğa eğitimi.* Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66), 1-13.

Kahyaoğlu, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 10(*11*), 831-846.

Keleş, Ö., Uzun, N. ve Varnacı Uzun, F. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 9 (*32),* 384-401.

Knapp, D., & Poff, R. (2001). A qualitative analysis of the immediate and short-term impact of an environmental interpretive program. *Environmental Education Research*, *7*(1), 55-65.

Leeming, F. C., Dwyer, W. O. and Bracken, B. A. (1995). Children's Environmental Attitude and Knowledge Scale: Construction and validation. Journal of Environmental Education, 26(3), 22–31.

Stavy, R. ve Wax, N. (1989). Children's conceptions of plants as living things, *Human Development,* 32(*2),* 88-94.

Türkmen, L., Dikmenli, M. ve Çardak, O. diğerleri. (2003). İlköğretim öğrencilerinin bitkiler hakkındaki alternatif kavramları, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 5(*2*), 53-70.

(17470) Okulda ve Sınıf İçerisinde Olumsuz Davranış Sergileyen İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerin Davranış Problemlerini Düzenlemeye Yönelik Bir Eylem Araştırması: Oyun Grupları.

BEGÜM SEVAL GÜNDEŞLİOĞLU — TED MERSİN KOLEJİ
LÜTFİ ÜREDİ — MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bu çalışma, okul ortamında olumsuz davranış sergileyen, kavgaya meyilli olan, teneffüslerde sorun yaşayan, sıklıkla problem davranışlar sergileyen, gruplara dahil olamayan ve arkadaş edinemeyen öğrencilere yönelik olarak tasarlanmıştır. Öğrencilerin kendilerine ait teneffüs zamanlarında sürekli olarak problem yaşamaları sebebiyle serbest zamanları olumlu bir duruma çevirerek, problemleri ortadan kaldırmak amacıyla hazırlanıp Devrim Demirel tarafından geliştirilen ve Fark Yaratan Sınıflar projesinde paylaşılan oyun grubu yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, var olan problemlerin eleştirel bir değerlendirilmesi yapılarak durumu iyileştirmek adına yapılacakların belirlenmesi amaçlandığından dolayı araştırmanın yöntemi eylem araştırması olarak belirlenmiştir.

Çocuklar gelişimleri boyunca yaşamlarında diğer çocuklarla problemler ve çatışmalarla karşılaşabilirler. Bir kişinin amacına ulaşma çabaları bir başkasının amacına ulaşma çabalarını engellediği, ketlediği ya da sınırladığı durumlarda çatışma söz konusudur. Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin öğeleri olan, sosyal beceri, öfke yönetimi, duyguları düzenleme ve arkadaşlık becerileri çevresel faktörler tarafından etkilenmektedir (Özenç, 2007). Bunun yanı sıra tüm bu faktörlerin ve gelişim evrelerin getirdiği doğal zorluklar da eklenince, çocuklarda bunlara tepki olarak çoğunlukla duygusal anlamda bozukluklar gözlenebilir. Bu olumsuz durumlara ise "uyum ve davranış bozuklukları" denir (Sertbaş, 2006). Davranış problemleri, antisosyal davranışlar, sosyal problemleri çözememe gibi kişiler arası ilişkiyi zorlaştıran özellikler kalıcı hale gelmeden önce, erken çocukluk dönemi ve ilköğretimin ilk yılında tespit edilmesi ve önlenmesi çok önemlidir. Bunların yanında oyun ise yaşama sevincinin dışa vurulmasıdır. Oyun, çocukluk döneminin en önemli etkinliğidir ve tüm çocuklar doğasının gereği olarak oyun oynamayı severler. Koçyiğit, Tuğrul ve Kök (2007), çocuğun olduğu her yerde oyunun var olduğunu belitmişlerdir. Oyun oynamayan bir çocuk yaşamla bağını kesmiş sayılmalıdır. Çünkü oyunda yaşamın özü değişik biçimlerde canlanır ve anlam kazanır. Her oyunun çocuk için özel bir anlamı vardır (Çiftçi, 2005). Günümüzde eğitimin birçok alanında özellikle de okul öncesi ve oyunların öğretimde bir oyunların yöntem olarak kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak da oyunlar ile öğretimin modern öğretim yöntemlerinden biri olarak karşımıza çıktığı söylenebilir (Açıkgöz, 2003).Tüm bunlar göz önüne alındığında olumsuz davranışların düzeltilmesi için oyunların da önemli bir rolü vardır. Yapılan çalışmalara bakıldığında problem davranışları düzeltmeye yönelik çalışmalar yapılmasına karşın özellikle ilkokul 1. sınıfta bu şekilde problem yaşayan öğrencilere yönelik bir çalışmaya rastlnmamıştır. Bu açıdan bakıldığında çalışma okula yeni başlayan öğrencilerin yaşanan olumsuzlukları aşması açısından bir örnek teşkil etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın çalışma grubunu TED Mersin Koleji Özel İlkokulu 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında öğrenim gören 21 tane birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Her bir oyun 10'ar dakikalık teneffüs periyotları halinde günde 1 saat, haftada 4 saat ve toplamda 40 saat uygulanmıştır.

Oyun grupları öğrencilerin okula uyum süreçlerinin çok uzun sürmesi, birbirlerine karşı olumsuz davranış sergileyip problem davranışların sık sık ortaya çıkmasından dolayı kurulmuştur. Bu gruplar oluşturulduğu zaman ilk önce öğrencilere neden bu çalışmaya ihtiyaç duyulduğu açık bir şekilde ifade edilmiş ve gruplara ayırılmıştır. Gruplar oluşturulurken problem yaşayan ve olumsuz davranış sergileyen öğrencilerin farklı gruplarda olmasına, bunların yanında uyum sağlaması kolay, oyun alanlarında aktif katılım sergileyen öğrencilerin ise her grupta en az bir tane mutlaka bulunmasına özen gösterilmiştir. Her hafta çocukların seveceği dört oyun onların tercihlerine göre seçilmiş ve grupların oynaması için her güne bir farklı oyun belirlenmiştir. Öğrenciler teneffüs zamanlarında grupları ile birlikte seçilen oyunlara katılmışlardır. Gün sonunda o günün oyunlarını kapsayacak ufak bir değerlendirme, haftanın sonunda ise tüm haftayı kapsayan değerlendirmeyi öğrencilerin hep kendilerine hem de gruplarına yönelik yapmasına dikkat edilmiştir. Uygulama haftada beş gün gerçekleştilip kalan bir günlerinde ise öğrenciler serbest bırakılmışlardır.

Araştırmanın veri toplama araçlarını gözlem, video kayıtları, öğretmen günlüğü, öğrenci velileri ile yapılan ön ve son görüşmeler, etkinliklerin sonunda öğrencilere verilen kontrol listeleri oluşturmuştur. Bu görüşmelerden elde edilen bulgular içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin serbest kalan zamanları onların farkına varmadan kontrol altına alındığında olumsuz davranışlarında ciddi bir azalma olduğu, sorun yaşayan ve kavgaya meyilli olan çocuklarda sabırlı olma halinin arttığı, kendilerini kontrol etmeyi daha fazla öğrendikleri görülmüştür. Öğrenciler olumlu sorun çözme basamaklarını uygulama noktasında hatalı davranışları hakkında konuşabilmeyi başarmış ve çözüm sürecine dahil olmuşlardır. Bir grup ile oyun oynamayı sağlayamayan, sürekli bireysel kalmak isteyen öğrencilerde arkadaş edinebilme becerisinin gelişebildiği ve sosyal ilişkilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bir gruba dahil olamayan ve dışlanmış hisseden öğrenciler ise daha kolay şekilde arkadaş edinebilmişlerdir. Bu çalışmaların sonunda grupla hareket etmenin önemi biraz daha kavranmış, sınıf olabilme adına olumlu adımlar atılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Oyun grubu, Birinci sınıf, Davranış problemi, Eylem araştırması

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme.* İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Çiftçi, F. (2005). *İlköğretim 4. sınıf matematik dersi için oyunla öğretim yöntemiyle düzenlenen öğrenme ortamının altı basamaklı doğal sayılarda dört işlem kazanımına etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.

Özenç, E. G. (2007). *İlk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sertbaş, N. Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde davranış problemleri ve yordayan değişkenler.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

(17471) Hikâyelerle İlkokuma Yazma Öğretimi

BEGÜM SEVAL GÜNDEŞLİOĞLU
TED MERSİN KOLEJİ

LÜTFİ ÜREDİ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İlk okuma ve yazma öğretimi bireyin tüm hayatı için kritik bir öneme sahiptir ve eğitimin temelidir. Bu öğretim okuma ve yazma süreçlerinden oluşur ve bireylerin bilişsel, duyuşsal ve soyal becerilerde önemli değişmelere neden olmaktadır. Bu becerilerin gelişmesine paralel olan okuma ve okuduğundan anlam çıkarma becerilerini kazandırmak bir kişinin tüm öğrenim hayatı boyunca ve bu hayatı anlamlı hale getirme anlamında kazandırılacak en önemli beceriler arasında yer almaktadır (Akyol, 2013). Bunların yanında bir kişinin günlük yaşam ihtiyaçlarını karşılamak, sağlığını korumak, yaşam standartlarını yükseltmek, etkili bir dünya görüşüne sahip olması açısından okuma yazma çok gereklidir. Dünyada birçok farklı ilk okuma yazma yöntemi bulunmasına rağmen günümüze kadar ideal bir yöntem ve teknikte karar kılınamamıştır. Şimdiye kadar kullanılan yöntem ve tekniklere baktığımızda bunlar; bireşim yöntem ve teknikleri, çözümleme yöntem ve teknikleri, karma yöntem ve teknikleridir. Bu yöntem ve teknikleri tümevarım-tümdengelim, analiz-sentez, parçadan bütüne ve bütünden parçaya şekilde gösteren kaynaklar da bulunmaktadır. Bireşim yöntem ve teknikleri içlerinde en eski olan yazma öğretim yöntemidir ve okuyabilmek için ilk önce harfleri ve heceleri tanımak gerekir (Güneş, 2007). Çözümleme yöntem ve teknikleri ise 1900'lü yıllarda Gestalt psikolojisi temel alınarak oluşturulan bir yöntemdir. Gestalt psikolojisinde her bütün kendini oluşturan parçaların toplamından farklı ve özgündür. Bu durumda öğrenme anlamlı bütün halinde düzenlenmeli ve öğrencilere sunulmalıdır (Çelenk, 2007). Bu yöntem ile okuma öğretimi yapılırken ilk olarak anlama kısmı önceliklidir. Karma yöntem ve tekniklerinde ise çözümleme ve bireşim yöntem ve teknikleri birleştirlir ve ortaya en iyi yöntemi çıkarmak amaçlanır. Birden çok yöntemin bir arada kullanılması ile öğrencileri daha kısa sürede okuma yazmaya geçirmek temel amaçtır (Çelenk, 2007). Günümüzde Türkiye'de karma ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinden ses esaslı cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi yapılmaktadır. Bu yöntemde ilk okuma yazma öğretimi yapılırken öncelikle sözcükleri oluşturan sesler, harfler ve heceler öğretilirken daha sonra bunlar birleştirilerek kelimeleri, kelimeler birleştirilerek de cümleleri ve sonunda cümleler de birleştirilerek metinleri oluşturur (Akyıldız, 2006). Bu yöntemin olumlu yönleri olmakla birlikte akıcı okuma konusunda çocuklar gerekli beceri ve alışkanlıklar kazandırmaması ve okuma yazma sürecinin çok hızlı olmasından kaynaklı öğrencilerin kelimelerin doğru telaffuzlarını öğrenememesi, yöresel ağız kusurlarının düzeltilememesi ve öğrencilerin çok çeşitli uyarıcılar ile karşılaştıklarında karmaşa yaşamaları yönteme yapılan eleştirilerdir (Şahin, 2007).

Araştırma Yöntemi

Yapılan çalışmalara bakıldığında ilk okuma ve yazma öğretiminde daha çok yöntem ve tekniklerin ne kadar etkili olduğuna dair çalışmalar yapılmış ancak bu yöntem ve tekniklerin nasıl uygulandığına dair az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Az sayıda bulunan çalışmalardan bir tanesi ilk okuma ve yazma öğretminde akran iş birliği yöntemi (Aktay, 2015) ve diğeri de ilk okuma ve yazma öğretiminde oyunlar ile öğretim yöntemidir (Babayiğit, 2016). Bu çalışmalarda vurgulanan en önemli şey, süreç içinde sınıf öğretmeninin sınıfı için en uygun yöntemi bulması gerektiğidir. Tüm bunlar ışığında ilk okuma ve yazmada dikkate alınması gereken en önemli şeylerin bu sürecin uygun yöntem ve teknikler ile etkili bir şekilde yürütülmesi gerektiği görülmektedir. Okuma yazma zevkli bir durumdur ve kişiler zevk aldıkları bir şeyi doğal olarak daha fazla yapmak isteler. Bu sebepten dolayı okuma ve yazmayı zevkli hale getirmeli ve ilk okuma yazma eğitimi verilirken öğrencilerin ilgisini çekecek ve onları güdüleyecek, derse karşı gösterdikleri ilgiyi arttıracak uygulamalar yapılmalıdır (Babayiğit, 2016). Çünkü başarılı bir öğretim, davranış kazandırma aşamasında kullanılacak en etkili olan yöntemi belirleyip onu doğru zamanda ve etkili kullanma ile mümkün olur. Burada en büyük etken sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmeni öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak farklı yöntemler kullanmalı ve onları derse karşı motive etmelidir. Bu anlamda etkili olduğu düşünülen yöntemlerden biri de hikâyeler ile okuma yazma öğretim yöntemidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada hikâyelerle ilkokuma yazma öğretim yöntemi tanıtılmaya çalışılacaktır. Hikâyenin doğasına bakıldığında eğitimin temellerinin atıldığı ilk anlardan itibaren hikayeler vardır ve okuma yazma öğrendikten sonra da çocuklara okumayı sevdiren şey de hikâyelerdir. Aynı zamanda hikâye, soyut kavramların anlaşılmasını ve konunun somut örneklerle ifade edilmesini sağlar (Ciravoğlu, 2000). Bu durum üzerinde araştırma yapılmaya başlandığında yapılmış çalışmalara bakıldığında hikâye ile öğretim yönteminin en çok İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanıldığı görülmüştür. Hikâyeler ile okuma yazma öğretimi yöntemi, ses temelli cümle yönteminin iki aşamasında gerçekleştirilir. Bu

süreçler; ilk okuma yazmaya hazırlık ve ilk okuma yazmaya başlama aşamalarıdır (sesi hissetme, sesi tanıma ve sesi yazma). Bu hikayeler öğrencilerin dikkatini çekecektir ve onların derse karşı olan ilgilerini arttıracaktır. Bu yöntemde öğrenciler hikâyelerdeki kahramanlar ile kendini özdeşleştirir ve bu şekilde hayal güçleri daha fazla artacaktır.

Anahtar Kelimeler : İlk Okuma yazma, Ses temelli cümle yöntemi, Hikâyeler ile öğretim yöntemi

Kaynakça

Aktay, E. G. (2015). *İlk okuma yazma öğretiminde akran işbirliği.* Yayımlanmış Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Akyıldız, S. (2006). *Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi* (3. baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyol, H. (2013). *Yeni programa uygun türkçe öğretim yöntemleri.* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Babayiğit, Ö. (2016). *İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları.* Yayımlanmış Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ciravoğlu, Ö. (2000). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Esin Yayınevi.

Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Okumuşlar, M. (2006). Din eğitiminde etkin bir yöntem olarak hikâye. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21, 46-56.

Özenç, E. G. (2007). *İlk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, A. (2007). İlk okuma yazma öğretiminde yöntem ve teknikler. G. Pilten, T. Temur, A. Şahin ve E. Demir, *İlk okuma ve yazma öğretimi* içinde (s. 111-124). Ankara: Pegem Akademi.

Şahinli, A. (2008). *Hikâye okumanın okuduğunu anlama ve türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

(17483) Öğretmen Adaylarının Gözünden Çocuk Hakları

FATİH YILMAZ
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

SELİN GÖÇEN
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çocuk hakları, kanunen veya ahlaki olarak ırk, dil, din, mezhep ayrımı yapılmadan dünya üzerindeki tüm çocukların, insan olması, bakıma ve özene gereksinim duyması nedeniyle doğuştan sahip olduğu; eğitim, sağlık, barınma; fiziksel, psikolojik veya cinsel sömürüye karşı korunma gibi hakların tamamı olarak tanımlanabilir (Akyüz, 2001; Antakyalıoğlu ve Kumcu, 2010: 35). Çocuklarının refah ve mutluluk içinde yaşamaları, istismar ve ihmallerden arınmış bir hayat sürmeleri ve olması gerektiği gibi sadece çocukluklarını yaşamaları için oluşturulmuş bir haklar dizisi olarak da açıklanabilir (Erbay, 2010: 167). İnsan haklarının ve anayasal temel hakların 18 yaşından küçük çocuklara da tanınmasıyla ortaya çıkan bu kavram 1989'da Birleşmiş Milletlerce benimsenmiş ve 1994'te Türkiye Cumhuriyeti tarafından da onaylanmış olan Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi'yle hukuk yazınına girmiştir (Güriz, 1992: 130). Çocuk Hakları Sözleşmesi ile uluslararası alanda hukuken kabul edilen bu haklar; ebeveynler ile çocukların doğal ve ahlaki ilişkilerini; ebeveynlerin görevlerini; çocukların haklarını ve devletin bu sürecin sağlıklı bir şekilde işlemesindeki sorumluluklarını kapsamaktadır. Çocuğun yaşamasına, gelişmesine, korunmasına ve katılımına ilişkin öğeler içeren bu hakların, başında gelen ve en büyük hak sayılan yaşama hakkı, çocuklar için yeterli yaşam standartları ve sağlık hizmetlerinden en iyi biçimde özgürce yararlanmayı öngörmektedir (Ekici, 2014). Eğitim, bilgilenme, oyun, kültürel etkinliklere katılım gibi çocuğun gelişmesini destekleyici haklar; düşünce, din ve vicdani özgürlükleri içeren haklar; düşünceleri serbestçe belirtme ve kendisini ilgilendiren konularda söz ve karar sahibi olmanın yanı sıra, en geniş anlamda toplumda etkin bir rol oynamasını içeren katılım hakları ile sahip olunan bütün hakları koruyucu nitelikteki korunma hakkı çocuk hakları kapsamında çocukların bireysel olarak sahip oldukları haklar olarak açıklanabilir (Polat, 1997:75). Çocukların katılım hakları, çocuğun ailede ve toplumda aktif bir rol kazanmasını sağlamaya yönelik haklar olarak da ifade edilmektedir (Uçuş, 2009: 32). 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 fikrine dayanır (UNICEF, 1998: 51). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme; insan hakları ilke ve standartlarının çocuklar açısından geliştirildiği ve çocukların etkin birer vatandaş olmalarını destekleyici bir sözleşme olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda çocuk hakları, çocukların her yönden nitelikli ve bilinçli bireyler olarak yetişmelerine ve evrensel düzeyde insanlığın geleceğinin korunmasına dönük bir hareket olarak da değerlendirilebilir. Çocukların haklarını öğrenmelerinde etkin rolü olan öğretmen adaylarının, çocuk haklarına ilişkin görüşlerini belirlenmesi; çocuk hakları konusunda bilinçli ve ve duyarlı öğretmen yetiştirilmesinin gerekliliği bilinmektedir. Bu araştırma öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Öğretmen adaylarının; çocuk haklarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılacağı bu araştırmada birden fazla veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan durum çalışması (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 277) deseni kullanılacaktır. Bu araştırmada da durum öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin bilgi ve becerileri bulunduğu varsayımıdır. Örneklem seçiminde de bu durum gözönüne alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenecektir. Bu amaçla araştırmada benimsenen ölçütler; öğretmen adaylarının sınıf eğitimi ve okul öncesi programlarında öğrenim görüyor olmaları, çocuk haklarına ilişkin bilgi ve beceri kazanabilecekleri en az bir dersi başarı ile tamamlamış olmaları ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı istemeleri olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen senaryolar aracılığıyla toplanacaktır. Çocuk haklarına ilişkin geliştirilecek senaryolar, öğretmen adaylarının çocuk haklarını nasıl algıladıklarını ve yorumladıklarını belirlemeye yönelik olarak şekillendirilecektir. Öğretmen adaylarının sosyal öğrenme deneyimlerini de belirlemeyi destekleyecek şekilde hazırlanacak senaryoların son şekilleri uzman görüşleri alınarak verilecektir. Araştırmada geçerliliğin sağlanması için şeffaflılık, iletişime açık olma ve iç tutarlılık noktalarına dikkat edilecektir. Hazırlanan senaryolar, katılımcıların görüş ve istekleri doğrultusunda uygun bir ortamda gerçekleştirilecek görüşmelerde birebir araştırmacılar tarafından gerçekleştirilecek görüşmelerde kullanılacaktır. Görüşme öncesi ise; katılımcılara görüşmenin içeriğine ilişkin bilgiler verilecek ve sözlü olarak katılımcı teyidi alınacaktır. Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacak görüşmelerin ortalama 30-35 dakika sürmesi beklenmektedir. Görüşmeler sonucunda ses kayıtları tek tek dinlenerek katılımcıların görüşme dökümleri elde edilecektir. Elde edilen görüşme dökümleri tematik analiz tekniği ile çözümlenecektir. Görüşmecilerin sorulara verdikleri yanıtlar

araştırmacılar daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenecektir. Görüşmecilerden elde edilen bulgular doğrultusunda ilgili temaya ilişkin doğrudan alıntılar alınarak bulgular desteklenecektir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının; çocuk haklarına ilişkin görüşleri senaryolar aracılığıyla belirlenmeye çalışılacaktır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yoluyla belirlenecektir. Çocuk haklarına ilişkin oluşturulmuş senaryolar aracılığıyla toplanacak araştırma verileri tematik analiz ile çözümlenecektir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular daha önceden belirlenmiş temalara göre düzenlenecek ve ilgili temaya ilişkin doğrudan alıntılar alınarak bulgular desteklenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak yürütülecek bu araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çocukların katılım ve korunma haklarına ilişkin yeterli düzeyde bilgi ve duyarlılığa sahip olmama ihtimali düşünülmektedir. Çocukların katılım ve korunma haklarına ilişkin senaryolarda öğretmen adaylarının durumu değerlendirirken sosyal ve kültürel edinimlerini işe koşmaları olası bir durum olarak değerlendirilebilir. Ataerkil toplumlarda var olan ve hala varlığı koruyan geleneksel yaklaşımın çocuğa bakış açısı ile yetiştirilmiş öğretmen adaylarının, senaryodaki durumu değerlendirirken olması gereken ile alışılagelen arasında ikilem yaşabileceği, olması gerekene değil alışılagelene yönelebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, çocukların çalıştırılmasına ilişkin bir senaryoda öğretmen adaylarının, çocuk haklarını düşünerek çocuğun kesinlikle çalıştırılmaması gerektiği yönünde görüşlerini paylaşabilir ancak bununla birlikte sosyal, kültürel ya da ekonomik nedenleri veya kendi deneyimlerini göz önünde bulunduran öğretmen adayları, çocuğun çalıştırılmasını sıradan bir durum olarak da değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen adayı, çocuk hakları, tematik analiz

Kaynakça

Akyüz, E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. Milli Eğitim Dergisi,151(1).

Antakyalıoğlu, Ş.; Kumcu, D. (2010). Büyümeden Adaleti Beklemek Mümkün Mü? Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 20. Yılında Türkiye'de Çocuk Hakları. (Ed. Hakan Acar, Arzu İçağasıoğlu Çoban), Maya Akademi, Ankara.

Ekici, Y. F. (2014). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8, 66-77.

Erbay, E, (2010), Çocuk Hakları Ve Türkiye'de Çocuk İşçiliği Sorunu. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 20. Yılında Türkiye'de Çocuk Hakları. (Ed. Hakan Acar ve Arzu İçağasıoğlu Çoban), Maya Akademi, Ankara.

Güriz, A. (1992). Hukuk Felsefesi, Siyasal Kitabevi, Ankara.

Polat, O. (1997). Çocuk Hakları Nedir?, Analiz Yayınları, İstanbul.

Uçuş, Ş. (2009). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin İlköğretim Programlarındaki Yeri Ve Sözleşmeye Yönelik Öğretmenlerin Ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

(17569) Sınıflarında Sığınmacı Öğrenci Olan İlkokul Öğrencilerinin Deneyimleri: "Ben de Başka Bir Ülkede Olsaydım..."

ARİFE FİGEN ERSOY

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Küresel bir olgu olan uluslararası göç, devletleri siyasi, ekonomik, güvenlik ve kültürel kimlik açısından etkilemektedir. Bu süreçte, Türkiye, uzun yıllardan beri uluslararası göçe maruz kalmış bir ülkedir. Türkiye her ne kadar göçmen gönderen bir ülke konumunda olsa da bir yandan göç köprüsü diğer yandan çeşitli göçmenler için bir hedef ülke konumundadır (Deniz, 2014).

Uluslararası göç ile farklı ülkelere yerleşen mültecilerin bir kısmı ikamet izni alarak kalıcı olarak yerleşip sığınmacı olmaktadır. Bu durumda, göç edilen ülke vatandaşları için toplumsal kabul, göç edenler için ise uyum sorunları oluşabilmektedir. Farklı kültürlerden gelen bireylerin iletişimi farklı uyum sorunlarını beraberinde getirmektedir (Aksoy, 2012). Göç edenlerin toplumsal kabulü ve uyumu topluma göre değişmekle birlikte bütünleşme, asimilasyon ve marjinalleşme olmak üzere üç biçimde gerçekleşmektedir (Berry, 1997, Akt. Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015). Bu bağlamda, sosyal kabul ve uyum hem göç eden hem de göç edilen ülke içindeki bireylerin karşılıklı kültürel etkileşimleriyle gerçekleşecek olan sosyolojik ve psikolojik bir olgudur. Bu süreçte bireylerin karşılıklı olarak kültürleşme sürecinde yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimleri göçmenlerin yeni ortama uyumunu ve toplumsal kabulünü olumlu ve olumsuz etkileyebilir. Kültürlerarası iletişim yeterliği olan bireylerde toplumsal kabul ve uyum süreci daha kolay olabilmektedir (Aksoy, 2012). Toplumsal kabulü ve uyumu etkileyen bir çok etmen vardır. Türkiye'de uluslararası göç ile gelenlerin toplumsal kabulünde kültürel ve dini değerler önemli rol oynamaktadır. Örneğin, Suriyeli mültecilerin Türkiye'de kabulünde 'misafirlik' değerinin etkili olduğu görülmektedir (Erdoğan, 2014).

Uluslararası göç ile gelen çocuklar, göçün sorunlarını yaşayan ve göçün olumsuz etkilerine en çok maruz kalan grubu oluşturmaktadır. Özellikle göç eden çocuklar, yabancılık, ait olamama, özlem, kuşkuculuk, aşağılık, suçluluk, kırgınlık gibi birçok karmaşık duygular yaşamaktadır (Erol & Ersever, 2014; Şahin, 2001). Hassas bir dönem geçiren bu çocuklar aynı zamanda yeni bir eğitim yaşantısına başlamaktadır. Araştırma sonuçları, uluslararası göç eden ailelerin, okulda çocuklarının, zorbalığa maruz kalacağı, sınıf arkadaşlarıyla kaynaşmakta zorluk çekeceği, önyargı, dışlanma, ayrımcılık, şiddet gibi olumsuz durumlar yaşayabilecekleri için gittikleri ülkenin eğitim sistemine kaydettirmekten kaçındıklarını göstermektedir. Özellikle akran ilişkilerindeki olumsuzluklar göçmen çocukları eğitim ortamlarından uzaklaştırabilmektedir (Gencer, 2017).

Bu bağlamda göç eden ve yerleşik çocuklar arasındaki akran ilişkileri ve yaşadıkları deneyimler, göç olgusunda toplumsal kabul ve uyumun gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla okullarda göç eden öğrencilerin kültürel etkileşim süreci irdelenmesi gereken bir araştırma sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında mülteci/sığınmacı çocuklar üzerine yapılan çalışmalarda sınıfta akranları ile kültürel etkileşimini konu alan çalışmalar oldukça azdır. Bu araştırma ile, sığınmacı bir öğrencinin sınıf arkadaşları ile yaşadıkları okul deneyimlerini toplumsal kabul açısından anlaşılmaya çalışılacaktır. Bu araştırma, sınıfında bir sığınmacı öğrenci olan ilkokul öğrencilerinin okul deneyimleri ve sığınmacı çocuklar için geliştirdikleri algıyı anlamayı amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel araştırmada fenomenolojik desende gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik desen, katılımcıların bir olguya ilişkin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını felsefi ve psikolojik yönleri ile anlamayı amaçlamaktadır (Ersoy, 2016). Bu araştırmada, sınıfta bir sığınmacı çocukla birlikte öğrenim gören ilkokul öğrencilerin bu öğrenciyle yaşadıkları okul deneyimleri ve bu deneyimleriyle gelişen algılarını betimlemeye çalışacağı için fenomenolojik desende yürütülmüştür. Böylece öğrencilerin sığınmacı öğrenci ile okuldaki deneyimleri betimlenmiş olacaktır. Bu araştırmada sadece öğrencilerin sığınmacı öğrenci ile okulda yaşadıkları deneyimler ve öğrencilerin düşünceleri tasvir edildiği için betimsel fenomenolojik desende gerçekleştirilmiştir. Betimsel fenomenoloji, deneyimleri tasvir eden bir yaklaşımı temel almaktadır.

Araştırma, bir ilkokulda sığınmacı öğrencinin öğrenim gördüğü bir dördüncü sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin seçiminde amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Sığınmacı öğrenci ile en çok iletişim içinde olan öğrencilerin seçimi temel ölçüt olarak alınmıştır. Bu amaçla, sınıfta katılımcı gözlem yapılmış ve öğrencilere sığınmacı öğrenci ile yaşadıkları bir anı anlatan resim çizmeleri istenmiştir. Sınıftaki yapılan gözlem sonuçları ve öğrencilerin çizdikleri resimlerden hareket ederek araştırmaya katılacak öğrenciler seçilmiştir. Böylece sığınmacı öğrenci ile en çok iletişim içinde olan öğrenciler belirlenmiştir.

Araştırmada veri çeşitlemesi yapılmıştır. Araştırmanın verileri, sınıfta yapılan katılımcı gözlem, yarı-yapılandırılmış görüşme ve öğrencilerin göçmen öğrenci ile yaşadıkları bir anı resmettikleri görsel materyaller (resimler) ile toplanmıştır. Araştırma verileri, içerik analiz ile analiz edilmektedir. Veri analiz süreci devam etmektedir.

Türkiye uluslararası göç ile gelen birçok mülteciyi sığınmacı olarak kabul etmektedir. Bu durumda, göç edilen ülke vatandaşları için toplumsal kabul, göç edenler için ise uyum sorunları oluşabilmektedir. Bu süreçte bireylerin karşılıklı olarak kültürleşme sürecinde yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimleri göçmenlerin yeni ortama uyumunu ve toplumsal kabulünü olumlu ve olumsuz etkileyebilir. Uluslararası göç ile gelen çocuklar aynı zamanda yeni bir eğitim yaşantısına başlamaktadır. Özellikle akran ilişkilerindeki olumsuzluklar göçmen çocukları eğitim ortamlarından uzaklaştırabilmektedir. Bu bağlamda göç eden ve yerleşik çocuklar arasındaki akran ilişkileri ve yaşadıkları deneyimler, göç olgusunda toplumsal kabul ve uyumun gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu araştırma, sınıfında bir sığınmacı öğrenci olan ilkokul öğrencilerinin okul deneyimleri ve sığınmacı çocuklar için geliştirdikleri algıyı anlamayı amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırmada fenomenolojik desende gerçekleştirilmiştir. Böylece öğrencilerin sığınmacı öğrenci ile okuldaki deneyimleri betimlenmiş olacaktır. Araştırma, bir ilkokulda sığınmacı öğrencinin öğrenim gördüğü bir dördüncü sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin seçiminde amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, sınıfta yapılan katılımcı gözlem, yarı-yapılandırılmış görüşme ve öğrencilerin göçmen öğrenci ile yaşadıkları bir anı resmettikleri görsel materyaller (resimler) ile toplanmıştır. Araştırma verileri, içerik analiz ile analiz edilmektedir. Öğrenciler sığınmacı öğrenci ile daha çok teneffüs saatlerinde oyun oynarken iletişim kurmuşlardır. Sığınmacı öğrenci, genelde erkek öğrencilerle çatışma yaşamıştır. Kız öğrencilerin sığınmacı öğrenciyle daha çok empati kurdukları gözlenmiştir. Sınıf öğretmeninin öğrenciler arasındaki çatışmaları çözme stratejileri ve öğrenciye olan yaklaşımı göç eden öğrencinin uyumunu ve diğer öğrencilerin göçmen öğrenciyi kabulünü olumlu etkilemiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrenciler sığınmacı öğrenci ile daha çok teneffüs saatlerinde oyun oynarken iletişim kurmuşlardır. Sığınmacı öğrenci, genelde erkek öğrencilerle çatışma yaşamıştır. Kız öğrencilerin sığınmacı öğrenciyle daha çok empati kurdukları gözlenmiştir. Sığınmacı öğrenci ile empati kuran öğrenciler çoğunlukla "Ben başka bir ülkede olsaydım, ben de bu zorlukları yaşardım. O nedenle ona yardımcı olmalıyım düşüncesi" ile hareket etmişlerdir. Öğrenciler, sığınmacı öğrenciye daha çok Türkçe öğretmeye çalışmışlardır. Sınıf öğretmeninin öğrenciler arasındaki çatışmaları çözme stratejileri ve öğrenciye olan yaklaşımı göç eden öğrencinin uyumunu ve diğer öğrencilerin göçmen öğrenciyi kabulünü olumlu etkilemiştir. Öğrenciler arasındaki iletişimi geliştikçe sığınmacı öğrencinin sosyal uyumu ve diğer öğrencilerin toplumsal kabul süreci artmıştır.

Anahtar Kelimeler : sığınmacı, eğitim, ilkokul öğrencileri, fenomenoloji

Kaynakça

Akıncı, B., Nergiz, A. ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi,* 1(2),58-83.

Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.

Berry, J. W. (1997). Lead article: Immigration, acculturation and adaptation, *Queen's University*, 46(1), 5-68.

Erdoğan, M. M. (2014), *Türkiye'deki Suriyeliler toplumsal kabul ve uyum,* Ankara. Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi Yayınları.

Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji A. Saban ve A. Ersoy, (Edt). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (ss. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 837-851.

Sezgin, A. A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas,* 4(7), 419-438.

Şahin, C. (2001). Yurt dışı göçün bireyin psikolojik sağlığı üzerindeki etkisine ilişkin kuramsal bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21(2), 57-67.

(17596) Sosyal Değişmenin Değerler Üzerindeki Etkisinin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi

AYŞEGÜL ÇELİK
BOZOK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sosyal Bilgiler öğretim programını oluşturan ve sosyal bilim disiplinleri arasında yer alan Sosyolojinin temel konuları içerisinde bulunan sosyal değişme tüm toplumlar için kaçınılmaz bir gerçektir. Sosyal değişme sadece tek bir alanda değil pek çok alanda birbirini etkileyerek ve etkilenerek gerçekleşmektedir. Öğretim programları da bu değişmeden payını almaktadır. Temel konu alanı insan olan Sosyal Bilgiler öğretim programı, bireyin sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005, 51). Bu bağlamda düşünüldüğünde Sosyal Bilgiler dersi, sosyal değişmenin yansıdığı bir öğretim programı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sönmez (2010, 3) 'in de belirttiği gibi, toplumsal yaşamı düzenleyen tüm ilke ve genellemeler bu alanın konusu olabilir. Bu doğrultuda bakıldığında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında da ikinci sınıfta öğretmen adayları için Bilim, Teknoloji ve Sosyal değişme isimli ders bulunmaktadır. Bu dersle birlikte öğretmen adayları sosyal değişmenin karşılıklı etkisini farkeder. Araştırma konusunun seçiminde lisans programında yer alan bu ders etkili olmuştur. Sosyal Bilgiler öğretim programında sadece bu kavramlar değil kazandırılmak istenen pek çok değer bulunmaktadır. Bunlar yenilenen Sosyal Bilgiler öğretim programında MEB (2018, 8); adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik olarak yer almaktadır. Bu değerlerin Sosyal Bilgiler dersinde her sınıf kademesine göre kazandırılması hedeflenmektedir. Değer kazanım süreci sadece sınıf ortamında değil, Balcı ve Yanpar Yelken (2013)'in de belirttiği gibi yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Değerler üzerinde sosyal değişmenin kaçınılmaz olarak etkisi bulunmaktadır. Bu etki kimi zaman olumlu kimi zamanda olumsuz olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle bazı değerlerin çok fazla etkilendiği bazılarınınsa diğerlerine nazaran daha az etkilendiği görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretim programı sadece sosyal değişmeyi değil bireyi ve toplumu ilgilendiren pek çok konuyu içinde barındırmaktadır. Çünkü Sosyal Bilgiler dersinin temel amacı toplum için istenen, hedeflenen haklarını ve sorumluluklarını bilen vatandaş yetiştirmektir. Bu anlamda öğretim programına bakıldığında değerler de önemli bir yer edinmektedir. Çünkü pek çok değerin istenen vatandaş modeli ile ilişkili olduğu görülmektedir. Literatür tarandığında Sosyal Bilgiler ve programda yer alan değerler üzerine pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar değer eğitimi, değer eğitimi modelleri ve diğer konu alanlarını kapsamaktadır. Yine literatüre bakıldığında Sosyal değişme üzerine de bazı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Sosyal değişmenin değerlere etkisi üzerine yeterli çalışma yapılmadığı görülmüştür ve bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmada farklı devlet okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine sosyal değişmenin değerler üzerindeki etkisine yönelik görüşleri alınmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada amacına uygun olarak nitel model kullanılmıştır. Araştırmada tek bir durum üzerinde inceleme yapıldığı için durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması da Yıldırım, Şimşek (2013)'e göre, bir durumun detaylı bir şekilde araştırılmasıdır. Büyüköztürk ve vd. (2016)'ne göre, alan içindeki çalışmalarda birden fazla durumda olabilir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal değişmenin değerler üzerindeki etkisine yönelik görüşlerini belirlemek için açık uçlu görüşme soruları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular, uzman görüşü alındıktan ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra güvenirliğini kontrol etmek amacıyla 5 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır ve daha sonra her soru ayrı ayrı değerlendirilip, çalışma grubuna uygulanacak soruların son şekli verilmiştir.Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemi içerisinde yer alan maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilmiş farklı devlet okullarında çalışan ve lisans eğitimlerinde Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme dersi almış olan kadın ve erkeklerden oluşan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Oluşturulan açık uçlu sorular katılımcılara 2017 yılının Kasım ayında uygulanmaya başlanmıştır. Katılımcıların cevapladıkları görüşme formunu kategori ve kodlar oluşturularak araştırmacı tarafından içerik analizi yapılmıştır. Analizler yapılırken katılımcıların verdiği cevaplar ayrı ayrı sınıflandırılarak kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Geçerliği ve güvenirliği artırmak için araştırmacı tarafından oluşturulan kategori ve kodlar uzmanlar tarafından da incelenmiştir. Uzman görüşü ve araştırmacının oluşturduğu kategori ve kodlar karşılaştırılmıştır. Oluşturulan kategori ve kodlara göre tablolar oluşturulmuştur. Araştırmanın analizinde katılımcıların verdiği cevaplardan alıntılarda yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretim programını oluşturan ve sosyal bilim disiplinleri arasında yer alan Sosyolojinin temel konuları içerisinde bulunan sosyal değişme tüm toplumlar için kaçınılmaz bir gerçektir. Sosyal değişme sadece tek bir alanda değil pek çok alanda birbirini etkileyerek ve etkilenerek gerçekleşmektedir. Öğretim programları da bu değişmeden payını

almaktadır. Değerler üzerinde sosyal değişmenin kaçınılmaz olarak etkisi bulunmaktadır. Bu etki kimi zaman olumlu kimi zamanda olumsuz olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmada amacına uygun olarak nitel model kullanılmıştır. Araştırmada tek bir durum üzerinde inceleme yapıldığı için durum çalışması deseni kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal değişmenin değerler üzerindeki etkisine yönelik görüşlerini belirlemek için açık uçlu görüşme soruları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemi içerisinde yer alan maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilmiş farklı devlet okullarında çalışan ve lisans eğitimlerinde Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme dersi almış olan kadın ve erkeklerden oluşan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Oluşturulan açık uçlu sorular katılımcılara 2017 yılının Kasım ayında uygulanmaya başlanmıştır. Katılımcıların cevapladıkları görüşme formunu kategori ve kodlar oluşturularak araştırmacı tarafından içerik analizi yapılmıştır. Analizler yapılırken katılımcıların verdiği cevaplar ayrı ayrı sınıflandırılarak kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Geçerliği ve güvenirliği artırmak için araştırmacı tarafından oluşturulan kategori ve kodlar uzmanlar tarafından da incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlarına göre, Sosyal Bilgiler öğretmenleri sosyal değişmenin değerler üzerindeki etkisine vurgu yapmışlardır. Katılımcılara göre bu etki hem olumlu hem olumsuz gerçekleşmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlarına göre, Sosyal Bilgiler öğretmenleri sosyal değişmenin değerler üzerindeki etkisine vurgu yapmışlardır. Katılımcılara göre bu etki hem olumlu hem olumsuz gerçekleşmiştir. Bazı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre toplumsal değerlere olumlu etkisi olmuştur özellikle bu değişim toplumsal yaşamı kolaylaştıran alanlarda olmuştur. Bu olumlu etkinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre özellikle topluma ivme kazandırdığı fikri yaygındır. Yine katılımcılardan bazıları ise sosyal değişmenin bazı değerlere yönelik olumsuz bir etkisinin olacağı yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcılar, değerlerin topluma eksiksiz kazandırılması durumunda ise sosyal değişmenin herhangi bir olumsuz etkisinin olmayacağı yönünde de görüş bildirmiştir. Bunun için başta aile olmak üzere okullara bu konuda önemli görevlerin düştüğünü vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler : Sosyal Değişme, Değerler, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Kaynakça

Balcı,, A. Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14 (1), 195-213.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmaki E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

MEB (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü.

MEB (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) .(http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20BİLGİLER%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%20.pdf Erişim Tar. 1 Şubat 2018).

Sönmez, V. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu (Yeni Programa Göre Düzenlenmiş Yeni Ders Planı Örnekleri). Yenilenmiş 6. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(17612) İlkokul Öğrencilerinin Öğrenme Deneyimi Algılarının 21. Yüzyıl Becerilerine Etkisi

ŞERİFE DİLEK BELET BOYACI — ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
NURHAN ATALAY — NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR Ü.
SERHAT YAŞAR — NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ Ü.

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimin temel amacı, bireylerin içerisinde bulundukları topluma en üst düzeyde katılımını sağlamakla birlikte, 21. yüzyıl öğrenenlerini geleceğe en uygun biçimde hazırlamaktır. Bu bağlamda, 21. yüzyıl toplumunda bireylerin etkin, kendilerine yeten ve topluma katkı sağlayabilmeleri gereken asgari beceriler olarak tanımlanan 21. yüzyıl becerileri, öğrenenlere kazandırmanın eğitimin en önemli amaçlarından olduğu söylenebilir. Bu durum, güncellenen ve uygulamaya konulan öğretim programları kazanımlarında incelendiğinde, programların içeriğindeki "beceri" boyutundaki analitik düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim, takım çalışması becerilerin gibi becerilerin her dersin öğretim programında doğrudan 21. yüzyıl becerileri ya da yaşam becerileri olarak yer aldığı görülmektedir. Söz konusu becerilerin kazandırılmasında, bireylere uygun öğrenme deneyimlerinin işe koşulmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu beceriler, ilkokuldan yükseköğretime kadar tüm eğitim basamaklarında edinebilmekle birlikte, erken yaşlarda kazanılan becerilerin daha kalıcı olduğu göz önünde bulundurulduğunda ilkokul düzeyi bu anlamda daha da önem kazanmaktadır. Öğrencilerin kendi öğrenmeleri ve öğretmenlerinin gerçekleştirdiği öğretim etkinlikleri sonucu göstermiş olduğu yansıtmalar olarak yorumlanabilecek olan öğrenme deneyimlerinin, 21. yüzyıl becerilerin edinilmesinde büyük öneme sahip olduğu söylenebilir. Bireylerin içerisinde bulunduğu toplumda etkili bir vatandaş olabilmesi ve vatandaşlık bağı ile bağlı oldukları ülkeyi kalkındırabilmeleri amacıyla ulusal olarak kabul görmüş ve uluslararası geçerliliği olan gerekli yeterliklerle donanık olmasını gerektirmektedir. Bu durum, bireylerin yalnızca bilgi yüklü zihinler olmalarından fazla olarak eleştirel ve yansıtıcı düşünme, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili bir biçimde kullanabilme, işbirlikli öğrenme, öğrenmeyi öğrenme gibi pek çok beceriye de sahip olmaları gerektiğini göstermektedir. Bilgi toplumunda bireylerden, hızla üretilen bilgi yığınları arasında bilgiyi seçerek, analiz ederek ve değerlendirerek elde etmeleri, elde ettikleri bilgiyi günlük yaşamlarında kullanabilmeleri ve ürüne dönüştürebilmeleri için temel becerilerinin yanı sıra üst düzey beceri ve yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Bilgi toplumunda bireylerin sahip olması gereken bu beceri ve yeterlilikler 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır. 21. yüzyıl becerilerinde, yaratıcılığa, eleştirel düşünmeye, işbirliği içinde çalışmaya ve problem çözmeye vurgu vardır. 21. yüzyıl becerileri; bilgiyi bilmeyi değil bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi kullanmayı, farklı kültürlere saygı ve farklı kültürlerle bir arada yaşamayı kapsar. 21. yüzyıl becerilerinde iyi bir vatandaş yerine etkin bir vatandaş vurgusu vardır. Teknolojik araçları kullanabilme ve okuryazarlıklar (bilgi, medya, digital çağ) önemlidir. Bu becerilere sahip olan bireyler yaşamlarını daha nitelikli ve üretken sürdürürler. Bireylerin bu becerilere sahip olmaları ilkokulda aldıkları eğitime bağlıdır. Dolayısıyla ilkokulda öğrencilerin bu becerileri edinmeleri öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. 21. yüzyılda öğrencilerin ileriki yaşamlarında kullanmaları amacıyla okullarda kazanmaları gerekli görülen beceriler ancak okullarda yaşayacakları uygun öğrenme deneyimleriyle kazandırılabilir. Öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme deneyimlerine yönelik algıları, ileriki öğrenme yaşamlarını da etkileyeceği için önemli görülmektedir. Bu bağlamda ilkokul öğrencilerinin eğitim sürecinde ve ilerideki yaşamlarında çağın gerektirdiği beceriler ile donanımlı olmaları, değişim ve dönüşüme uyum sağlayabilmeleri, yaşamları için gerekli olan bilgileri seçebilmeleri, edinebilmeleri ve kullanabilmeleri için, öğrenme deneyimleri üzerinde istenilen algı düzeyine sahip olmalarına gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu 21. yüzyıl becerileriyle okullarda edindikleri öğrenme deneyimi algıları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır.

Araştırma Yöntemi

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu 21. yüzyıl becerileriyle okullarda edindikleri öğrenme deneyimi algıları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). İlişkisel tarama, "iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümleme, korelasyon türü ilişkiler veya karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir. Araştırmanın örneklemini Nevşehir İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kolay ulaşabilir örnekleme yöntemi ilkokulların 4. sınıfına devam etmekte olan ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Atalay (2015) tarafından geliştirilen "İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Becerileri" ölçeği ile Chai ve diğ. (2015) tarafından geliştirilen ve Yaşar (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "İlkokul Öğrencilerin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimleri Algısı" Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme deneyimi algıları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkiyi çözümlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Pearson momentler çarpımı kolerasyon çalışmaları değişkenler arasındaki ilişkileri betimleme amacıyla başvurulan bir tekniktir (Kaptan, 1999). Pearson momentler çarpım kolerasyon katsayısı değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini, bu katsayının işareti (+ veya -)

ise ilişkinin yönünü göstermektedir. Pearson momentler çarpımı kolerasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırlar sıklıkla kullanılmaktadır: Pearson momentler çarpımı kolerasyon katsayısının mutlak değer olarak 0,70–1,00 arasında olması yüksek; 0,70–0,30 arasında olması orta; 0,30–0,00 olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar:

İlkokul öğrencilerine yönelik geliştirmiş 21. yüzyıl öğrenme deneyimlerine ilişkin algıları ölçeğini oluşturan (öz yönelimli öğrenme; teknoloji ile anlamlı öğrenme; işbirlikli öğrenme; eleştirel düşünme; yaratıcı düşünme; otantik problem çözme; bilgi üretme özyeterliği) her alt faktörün 21. yüzyıl becerilerine olan etkisi ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme deneyimlerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerine olan etkisi korelayon katsayıları ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme konusunda edindikleri deneyimlerinin beceriye dönüşebildiğini söylemek mümkündür. Elde edilen veriler ışığında ilkokul öğrencilerin sahip oldukları 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileriyle 21. yüzyıl öğrenme deneyimleri algıları arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler : öğrenme deneyimi algısı, 21. yüzyıl becerisi, ilkokul.

Kaynakça

Atalay, N. (2015). *Fen bilimleri dersinde öğrencilerin öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişiminde yavaş geçişli animasyon(slowmation) uygulaması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Büyüköztürk, Ş. (2008). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kaptan, F., (1999). Fen Bilgisi Öğretimi. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Karasar, N., (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (15. Basım), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Partnership for 21st Century Skills. (2009). Framework for 21st century learning. http://www.p21.org/ourwork/p21-framework adresinden erişilmiştir.

Olkun, S. ve Toluk, Z. (2003). İlköğretim etkinlik temelli matematik öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık

Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD). (2009). 21 st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. Education Working Papers, 41

Wagner, T. (2008b). Rigor redefined. Educational Leadership, 68 (2), 20-24.

(17653) Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Türk Eğitim Sistemindeki Yaşantılarına İlişkin Bir Değerlendirme

SELVİ DEMİR **YILMAZ DEMİR**
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ MEB

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye, konumu itibariyle bölgedeki yeni gelişmeler ve gösterdiği sosyal ve ekonomik gelişimler nedeniyle son yıllarda yoğun bir şekilde hem göç alan hem de göçmenlere geçiş alanı oluşturan bir ülke konumundadır. Bölgedeki istikrarsızlık sürdükçe Türkiye'nin giderek daha çok uluslararası mülteci ve sığınmacı meselesiyle karşı karşıya kalacağı kaçınılmazdır. Özellikle altı yılı aşkın bir süredir Suriye'de devam eden savaş, günümüzde karşı karşıya olunan en büyük insani krizin oluşmasına sebep olmaktadır. Bu kriz sebebiyle Türkiye üç milyona yakın Suriyeli sığınmacıya ev sahipliği yapmaktadır (Aktekin, 2017: 6). Bu nüfusun önemli bir bölümünü çocuklar oluşturmaktadır. Hem ulusal hem de uluslararası belgelere istinaden bu çocukların yaşama hakkı gibi en temel haklarından biri de hiç kuşkusuz eğitim hakkıdır. Sözgelimi "Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi" (Madde 28) gereğince taraf devletler çocuğun eğitim hakkını ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşünü kabul etmektedir. Bu sözleşmedeki ifadelerden de anlaşıldığı üzere taraf devletlerin her çocuğa eşit eğitim fırsatını sunması gerekmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de hem vicdani hem de uluslararası hukuktan doğan bir sorumluluk çerçevesinde, 2011 yılında Suriye'deki iç savaştan dolayı ülkemize sığınan Suriyeli çocukların eğitimi kapsamında birçok Suriyeli çocuğu eğitim öğretim sürecine dâhil edilmiştir.

2016 yılı sonu itibariyle kayıt altına alınan 2.834.441 Suriyeli mültecilerin 719.908'i yani % 25,40'ı mecburi ilköğretim çağı olan 5-14 yaş grubundadır. Suriyelilerin eğitim hakkına erişimle ilgili düzenlenen "2014/21 Sayılı Yabancılara Yönelik Eğitme ve Öğretme Hizmetleri Genelgesi" ile resmi kaydı bulunan Suriyeli çocukların, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda ya da Suriyelilere yönelik oluşturulmuş Geçici Eğitim Merkezleri'nde eğitim alabilecekleri ifade edilmektedir (Ertaş ve Çiftçi Kıraç, 2017: 102-103). Milli Eğitim Bakanlığı, geçici koruma altında bulunan eğitim öğretim çağındaki bu çocukların nitelikli bir eğitim öğretim hizmetinden faydalanarak hızla toplumsallaşabilmelerini sağlayabilmek için özel çalışma başlatmıştır (Aktekin, 2017: 6). Geçici Eğitim Merkezleri dışında kalan geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların, Türkiye'deki eğitime erişimine katkı sağlamak ve Türk eğitim sistemine entegrasyonundaki çabalarında Milli Eğitim Bakanlığı'na destek vermek amacıyla gerçekleştirilen "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi" (http://pictes.meb.gov.tr 2017) gibi projelerle de Türk eğitim sistemine dâhil olmuş veya olacak çok sayıdaki Suriyeli çocuğun, eğitim öğretim faaliyetleri desteklenmektedir. Yapılan alan yazın taramasında Suriyeli çocukların Türk çocuklarıyla birlikte eğitime katılmaları, birtakım sorunların sebebini oluşturduğu ve bu durumun öğretmen, yönetici ve velilerin bakış açısıyla yansıtıldığı görülmektedir. Buna karşın bizzat Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türk eğitim sistemindeki yaşantılarına ilişkin kendi bakışlarının ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın amacı, Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türk eğitim sisteminde öğrenci olma deneyimi kapsamında var olan olumlu, olumsuz duygu ve düşüncelerini, sorunlarını, geleceğe dair beklentilerini belirlemek ve bu deneyimi etkileyen ortam veya durumları ortaya koymaktır. Bu araştırmanın, ilgili alan yazındaki araştırmalara destek sağlayacağı ve yapılacak çalışmaları farklı bir kanala yönlendireceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Kaynağını felsefe ve psikolojiden alan olgu bilim deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanan, tecrübe edilen fenomenleri nasıl bir araya getireceği üzerine yoğunlaşan dolayısıyla deneyimin temel yapısını ya da cevherini betimleyen bir araştırma desenidir (Merriam, 2013: 25; Patton, 2014: 106; Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69; Creswell, 2017: 14).

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kilis il merkezindeki bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 7 Suriyeli ortaokul öğrencisiyle yürütülmüştür. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 118). Buna göre katılımcıların, araştırmaya katılmaya istekli ve gönüllü olma, bir devlet okulunda ortaokul düzeyinde aktif olarak öğrencilik yapma ve kendilerini ifade edebilecek yeterlikte Türkçeyi bilme ölçütleri dikkate alınmıştır.

Fenomenolojik çalışmalarda veri toplama, fenomen ile ilgili deneyimi olan bireylerle derinlemesine ve çoklu mülakatlar kullanılarak toplanmaktadır (Creswell, 2016: 81). Bu araştırmada da nitel araştırmalardaki temel veri toplama araçlarından biri olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veriler toplanmıştır.

"Türk eğitim sisteminde öğrenci olma deneyimi" fenomeni altında Suriyeli ortaokul öğrencilerine, Moustakas'ın belirttiği şu iki temel soru yöneltilmiştir: "Fenomenle ilgili hangi deneyimleri yaşadınız?", "Hangi ortam veya durumlar fenomenle ilgili yaşadığınız deneyimleri etkilemiştir?" (Moustakas, 1994'ten akt. Creswell, 2016: 81-82). Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239).

Bu araştırmanın amacı, Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türk eğitim sisteminde öğrenci olma deneyimini ve bu deneyimi etkileyen ortam veya durumları değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türk eğitim sistemindeki yaşantılarını etkilediği düşünülen temalar; öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan durumlar, öğretmenlerden kaynaklanan durumlar, yöneticilerden kaynaklanan durumlar, Türk öğrencilerden kaynaklanan durumlar ve ailelerden kaynaklanan durumlar başlıkları altında incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle yürütülmüş olan bu araştırmanın verileri, yüz yüze görüşme yoluyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma kapsamında, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kilis ilindeki devlet okullarından birinde öğrenim görmekte olan, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenen 7 Suriyeli öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türkiye'de eğitim gördükleri okullarda ayrımcılığa tabi tutulmadıkları, dışlanmadıkları ve derslerde göz ardı edilmedikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda Suriyeli ortaokul öğrencileri bulundukları ortamdan memnun olmanın verdiği haklılıkla da geleceklerini Türkiye'de görmekte ve memleketlerine gitme konusunda isteksiz görünmektedirler. Ayrıca, Suriyeli ortaokul öğrencilerinin velilerinin, çocuklarının okumalarını destekledikleri ve çocuklarının sorunlarıyla ilgilendikleri belirlenmiştir. Araştırmada Suriyeli ortaokul öğrencilerinin sorunlu bulduğu tek faktörün arkadaş faktörü olduğu görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin akranlarından beklenen ilgi ve kabullenmeyi görmedikleri belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türkiye'de eğitim gördükleri okullarda ayrımcılığa tabi tutulmadıkları, dışlanmadıkları ve derslerde göz ardı edilmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca Suriyeli ortaokul öğrencilerinin okuma konusunda oldukça güdülenmiş oldukları ve bir üniversitede okumaya karşı istekli oldukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda Suriyeli ortaokul öğrencileri bulundukları ortamdan memnun olmanın verdiği bir haklılıkla da geleceklerini Türkiye'de görmekte ve memleketlerine gitme konusunda isteksiz görünmektedirler. Araştırmadan elde edilen bulgular, Suriyeli ortaokul öğrencilerinin velilerinin, çocuklarının okumalarını destekledikleri ve çocuklarının sorunlarıyla ilgilendiklerini ortaya koymaktadır. Araştırmada Suriyeli ortaokul öğrencilerinin sorunlu bulduğu tek faktörün arkadaş faktörü olduğu görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin akranlarından beklenen ilgi ve kabullenmeyi görmedikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Suriyeli öğrenciler, eğitim öğretim, yaşantı, olgu bilim fenomenoloji

Kaynakça

Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (M. Bütün, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Ertaş, H. ve Çiftçi Kıraç, F. (2017). Türkiye'de Suriyeli göçmenlere yönelik yapılan eğitim çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi,* (13), 99-110.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber.* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 10. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(17734) Dijital Oyunlarla Büyüyen Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Penceresinden Dijital Oyunların Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımı

UĞUR GEZER

BOZOK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sosyal bilgiler; hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla, sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir derstir (Öztürk, 2006). İyi tasarlanmış teknolojik içerikler öğrencilerin özgün etkinliklerle, öğrenme ortamlarında etkin rol oynamalarına uygun ortam sağlar ve etkileşimli eğitim ortamları oluşturur (Rose ve Fernlund, 1997). Sosyal bilgiler eğitimi amacıyla kullanılabilecek teknolojik içeriklerden biri de dijital oyunlardır.

Oyun "yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence" veya "bedence ve kafaca yetenekleri geliştirmek amacıyla yapılan, çevikliğe dayanan her türlü yarışma" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Eğitim sözlüğünde ise oyun "bir ya da birden fazla kişinin belli kurallara uyarak, rekabet ederek veya işbirliği yaparak belli bir hedefe ulaşmak için eylemde bulunması" olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2005, s.92). Dijital oyun ise "bir elektronik cihazda oynanmak için geliştirilen, oyuncular tarafından kontrol edilen, etkileşimli oyunlar olarak ifade edilebilir. (IGI, 2016). Çocukların, eğlenmek için belirli bir mekanda ve belirli bir zamanda gerçekleştirdikleri oyun etkinlikleri, internet ve bilgi iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişme ve yayılmayla birlikte sokaklardan iç mekanlara taşınmıştır. Günümüzde çocuklar ve gençler, sokakta fiziksel aktivitelere dayalı oyunlar yerine bilgisayar başında oyun oynamayı tercih etmektedir. Bu durum günümüz çocuklarının, teknolojinin kısa sürede gösterdiği hızlı gelişime ayak uydurduklarını göstermektedir. Dijital yerliler (Prensky, 2001) olarak adlandırılan teknoloji çağında doğup büyüyen nesil, önceki nesilden farklı bilişsel yapı, ilgi odakları ve alışkanlıklara sahiptir ve bu farklılık dijital oyunların mantığı ile uyuşmaktadır (Kula ve Erdem, 2004). Bu durum dijital oyunlar ve oynanma oranlarında ciddi artışlara yol açmaktadır.

Oyun esnasında çocuklar birbirleriyle sürekli etkileşim halindedirler. Bu etkileşim esnasında çocuklar, iyi, kötü, yenme, yenilme, kazanma, sevinme, üzülme, birlikte hareket etme gibi kavramları öğrenmekte; bu duygu ve düşünceleri deneyimleyecek yaşantılar sağlamaktadır. Bu deneyimler, çocukların sosyal yönlerini geliştirmekte ve onları topluma ve toplumsal ilişkilere hazırlamaktadır (Akandere, 2012). Oyun oynarken çocuklar işbirliğini ve toplu yaşam için gerekli kuralları da öğrenmektedir. Oyun yoluyla sosyalleşen, ben ve diğerleri kavramlarının bilincine varan çocuk, toplumsal rollerini oyun aracılığı ile kavramaktadır (Özdemir, 2006). Aynı zamanda oyunun kurallara uyma zorunluluğu getirmesi, ona toplumsal kuralları öğrenme ve uyma sorumluluğunu öğretmede fırsat oluşturmaktadır. Böylece çocukta kurallara uymanın yanında; başkalarının haklarına saygı gösterme, mağlubiyeti kabullenmenin gereğini kavrayarak, toplumsal kuralları öğrenme ihtiyacı artmakta ve nasıl başarabileceğinin esaslarını kurallar ile ilişkilendirmektedir (Üzer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006). Bu bağlamda düşünüldüğünde dijital oyunların sosyal bilgiler öğretimine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmanın amacı; dijital oyun deneyimine sahip öğretmen adaylarının görüşlerinden yola çıkarak sosyal bilgiler dersinde dijital oyunların kullanımının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

Öğretmen adaylarının dijital oyunlar hakkındaki genel algısı nasıl değişmektedir?

Öğretmen adayları dijital oyunların sosyal bilgiler öğretiminde kullanımı hakkında neler düşünmektedir?

Dijital oyunların sosyal bilgiler öğretiminde kullanımının avantajları ve dezavantajları nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim benimsenmiştir. Olgubilim araştırmaları, bireylerin belirli kavramlara, olgulara veya deneyimlere ilişkin algılarını ve bu algıların nasıl oluştuğunu ortaya çıkarmak için kullanılan bir araştırma modelidir (Creswell, 2007). Yıldırım ve Şimşek (2011, s.72) olgubilimi, *"farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanma"* olarak ifade etmiştir. Olgubilim araştırmalarında amaç, kişilerin arka planlarındaki deneyimlerine araştırmada yer vermektir Araştırmada, öğrencilerin geçmişteki dijital oyun deneyimleri ortaya konacak ve bu deneyimlerden yola çıkarak dijital oyunların sosyal bilgiler dersinde kullanımı incelenecektir.

Çalışma grubuna dahil edilecek katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre seçilmiştir. Katılımcıların seçimindeki ölçüt, daha önce en az 3 farklı dijital oyunu 1 aydan daha fazla bir süre oynamış olmasıdır. Bu ölçütleri sağlayan 10 katılımcı çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla

toplanmıştır. Her bir katılımcıyla ikişer kez görüşme gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin dökümü yapıldıktan sonra veriler, Nvivo yazılımına aktarılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. 2 katılımcıya ait ilk görüşmelerden toplanan veriler araştırmacı tarafından analiz edildikten sonra uzman görüşü için doktorasını tamamlamış ve sosyal bilgiler alanında çalışması olan bir uzmana verilmiştir. Uzman bu iki katılımcıya ait verileri analiz ettikten sonra araştırmacıyla bir araya gelerek analizlerini karşılaştırmışlardır. Uzmanla fikir birliğine varıldıktan sonra araştırmacı diğer verilerin analizini gerçekleştirmiştir.

Sosyal bilgiler dersi, farklı sosyal bilimler alanlarının disiplinler arası yaklaşımla bir araya getirildiği, vatandaş yetiştirme amacı taşıyan bir toplu öğretim dersidir. 21. yüzyıl ile birlikte hayatımızın her alanına etki eden teknolojik gelişmeler eğitim alanını ve dolayısıyla sosyal bilgiler dersini de etkilemiştir. Artık yaygınlaşan bilgisayarlar, mobil cihazlar ve internet kullanımı sayesinde sosyal bilgiler dersinde birçok interaktif içeriklerden yararlanılabilmektedir. Dijital oyunlar bu içeriklerden bir tanesidir. Bu araştırmanın amacı; dijital oyun deneyimine sahip öğretmen adaylarının görüşlerinden yola çıkarak sosyal bilgiler dersinde dijital oyunların kullanımının incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilime göre desenlenmiştir. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir. Veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, dijital oyunları sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek faydalı birer araç olarak nitelendirmektedir. Ancak oyunların seçiminde öğretmenin özenli davranması gerekmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretmen adayları, yetişmiş olduğu dönem özellikleri nedeniyle dijital oyunlara ilgi duymaktadır. Öğretmen adayları dijital oyun deneyimlerinden yola çıkarak, bu oyunların sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek etkili bir araç olduğunu düşünmektedir. Ancak oyunların dersle ilişkisinin kurulması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Oyunların, dersin amacına uygun olmaması durumunda yalnızca eğlence amaçlı birer araca dönüşebilmektedir. Bu nedenle derslerde dijital oyunlardan yararlanırken öğretmenler dikkatli olmalı ve oyunları seçerken özenli davranmalıdır. Sosyal bilgiler dersi içerisinde birçok sosyal bilim disiplini barındırmaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde farklı disiplin alanlarına yönelik dijital oyunlardan yararlanılabilir. Dijital oyunların sayısı ve oynanma süreleri her geçen gün artmasına rağmen, eğitsel içerikli ve dersin amacına uygun nitelikli dijital oyunların sayısı henüz yeterli değildir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersi amaçları doğrultusunda dijital oyunlar geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler : Dijital oyunlar, Sosyal bilgiler dersi, Öğretmen adayları

Kaynakça

Akandere, M. (2006). Eğitici Okul Oyunları. Ankara: Nobel Yayınları.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design.* ABD: Sage.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.

Kula, A., Erdem, M. (2005). Öğretimsel bilgisayar oyunlarının temel aritmetik işlem becerilerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 127-136.

Özdemir, A. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde oyun. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* içinde (s.2-30). Ankara: Pegem Akademi.

Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning.* New York: McGraw Hill.

Rose, S. A., Fernlund, P. M. (1997). Using Technology for Powerful Social Studies Learning. *Social Education, 61*(3), 160-178.

Türk Dil Kurumu[TDK]. (2018). *Büyük Türkçe Sözlük*. 14.01.2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Üzer, A., Gürkan, A.C., Ramazanoğlu, M.O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 4(3), 54-57.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

(17736) Beceri Temelli Sosyal Bilgiler Ders Kitapları ve Öğretimi

AHMET UTKU ÖZENSOY
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilindiği gibi sosyal bilgilerin İngilizce karşılığı "Social Studies"tir. Dolayısıyla Türkçeye tam çevirisi "Sosyal Çalışmalar"dır. Bizdeki ismi sosyal bilgiler olmasından dolayı bu ders uzun bir süredir daha çok öğrencinin pasif durumda olduğu tarih, coğrafya, vatandaşlık alanlarında bilgilenme süreci olarak algılanmıştır. Her ne kadar programda beceriye ağırlık verilse de bu algı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin önemli bir kısmında da bulunmaktadır. Bu algı zaman zaman kitaplara da yansımaktadır. Bütün bunlardan yola çıkarak eğitsel tasarımlarda öğrencilerin beceri kazanmaları ön plana çıkarılmaya başlanmıştır. Özellikle 21. Yüzyıl becerileri de denilen "eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma yapma, karar verme" gibi üst düzey becerilerine kitaplarda etkinlik temelli değinilmelidir. Bu şekilde beceri temelli sosyal bilgiler dersi, bilgi aktarımı şeklinde değil, beceri ağırlıklı bilgiyi kullanan, dönüştüren, farklı durumlarda kullanan, yeni bilgi üreten, bilgiyi sorgulayan, araştıran vb. bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bundan dolayı ders kitaplarında denilen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma yapma, karar verme ve altı şapkalı düşünme gibi etkinliklerine yer verilmelidir.

İnsanlar çok uzun süre kavramları, olguları, görüşleri ezberlemekle, gerektiğinde başkalarına aktarmakla yetinmişlerdir. Ancak günümüz dünyasında bilgiyi ezberleme ve hatırlamanın yanında bilgiyi kullanarak farklı ve yeni bilgi elde etme, çıkarımda bulunma, beceri kazanma gibi unsurlar ön plana çıkmıştır. Bundan dolayı sosyal bilgiler kitaplarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma yapma, karar verme, sosyal katılım, bilgi teknolojilerini kullanma gibi becerilerin öğrenimine ağırlık verilmelidir.

Hayatımızda bilgi teknolojilerini güvenli ve eleştirel kullanmak, çoğu alanda olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de önemli bir beceri hâline gelmiştir. Bu beceriyle İnternet'te bilgiye ulaşma, bilgiyi eleştirel bir gözle değerlendirme, düzenleme, farklı biçimlere aktarma, yeniden üretme gibi becerileri kazanılır. Hazırlanan projeleri ses, görüntü, fotoğraf, efekt gibi çoklu ortamlarda sunabilir.

Problem, genellikle matematikte daha sık kullanılır. Bunun yanında günlük hayatta da birçok problemle karşı karşıya kalınır. Karşılaşan bu problemleri, problem çözme basamakları kullanılarak yaratıcı çözümler üretilir. Böylece karşı karşıya kalınan güçlüklerin üstesinden gelinir.

Kitaplarda genel olarak eleştirel (aktif) okuma stratejileri ön planda tutulmalıdır. Öğrenci sadece tek taraflı bir bilgilenme sürecinden çok metnin eleştirel okunmasına, yeniden üretilmesine, önceki bilgilerle karşılaştırılmasına, karşılaştırma yapılmasına, ana düşünce ve yardımcı düşüncelerin bulunmasına, olgu ve görüşlerin ayrılmasına odaklanmalıdır.

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler dersinin beceri temelli öğretiminin sağlanması ve ders kitaplarının beceri temelli olarak hazırlanmasının sağlanmasına katkı sunmaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu amaçla 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında ilkokul 4 ve Ortaokul 1, 2 ve 3. Sınıflarda okutulan ders kitapları ve mevcut programlar ele alınmıştır. Gerek Sosyal Bilgiler Programı gerekse de sosyal bilgiler ders kitapları becerilere ne derece yer verdikleri incelenecektir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin beceri temelli öğretiminin ve ders kitaplarının beceri temelli olarak hazırlanmasının nasıl sağlanacağı konusunda öneriler, etkinlikler ve örnekler verilecektir.

Çalışmada "mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi hedef aldığından (Kaptan, 1991, s.59)" dolayı araştırmada betimsel yöntem de kullanılmıştır. Karasar (1998) bu tür araştırmalara "geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçladığı (s.77)" için bu araştırma tarama modeli esas alınarak yapılmıştır.

Bu çalışmada 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında ilkokul 4 ve Ortaokul 1, 2 ve 3. Sınıflarda okutulan ders kitapları ve mevcut programlar esas alınmıştır.

Veri analizi için, öncelikle ilgili literatür taranmıştır. Ardından 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında ilkokul 4 ve Ortaokul 1, 2 ve 3. Sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler ders kitapları ve programlar taranarak gerekli veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler, beceri temelli değerlendirilmiştir.

Problem çözme sürecinin aşamaları şöyledir (Dewey):

Problemi tanımlama ve sınırlandırma

Problemin çözümüne yönelik hipotezler ortaya atma

Veri ve kaynak araştırması yapma

Hipotezleri test etme

Probleme yönelik bir çözüme varma

21. Yüzyıl becerileri de denilen "eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma yapma, karar verme" gibi üst düzey becerilerine kitaplarda etkinlik temelli değinilmelidir. Bu şekilde beceri temelli sosyal bilgiler dersi, bilgi aktarımı şeklinde değil, beceri ağırlıklı bilgiyi kullanan, dönüştüren, farklı durumlarda kullanan, yeni bilgi üreten, bilgiyi sorgulayan, araştıran vb. bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bundan dolayı ders kitaplarında denilen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma yapma, karar verme ve altı şapkalı düşünme gibi etkinliklerine yer verilmelidir.

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler dersinin beceri temelli öğretiminin sağlanması ve ders kitaplarının beceri temelli olarak hazırlanmasının sağlanmasına katkı sunmaktır.

Bu amaçla 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında ilkokul 4 ve Ortaokul 1, 2 ve 3. Sınıflarda okutulan ders kitapları ve mevcut programlar ele alınmıştır. Gerek Sosyal Bilgiler Programı gerekse de sosyal bilgiler ders kitapları becerilere ne derece yer verdikleri incelenecektir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin beceri temelli öğretiminin ve ders kitaplarının beceri temelli olarak hazırlanmasının nasıl sağlanacağı konusunda öneriler, etkinlikler ve örnekler verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Aşağıdaki örnek olayda, problem çözme basamakları ile çözülmesine bir örnek verilmiştir.

Kemal bir çiftlik evinde yaşamaktadır. Hafta sonu tatili için şehre gider. Döndüğünde bahçesindeki bitkilerinin zarar gördüğünü, küçük ağaçların kırıldığını ve bahçe kapısının yerinden sökülmüş olduğunu görür.

- Sizce Kemal'in bahçesine ne olmuştur?

- Kemal, olayın nedenini anlamak için ne yapabilir?

Kemal evine hırsız girdiğini düşünerek evini kontrol eder. Ama evdeki her şey yerli yerindedir. Evine hırsızın girmediğini anlayan Kemal, bu olaylara fırtınanın sebep olduğunu düşünür. Bilgisayardan "www.meteor.gov.tr" İnternet adresine girerek yaşadığı yerin son iki günlük hava durumunu inceler. İnceleme sonunda yaşadığı yerde fırtınanın olmadığını görür.

- Bu durumda Kemal ne yapabilir?

Kemal, sorunun nedenini komşusundan öğrenebileceğini düşünerek onu ziyaret eder. Komşusundan bahçesine birkaç büyükbaş hayvanın girdiğini ve bahçesindeki zarara bu hayvanların yol açtığını öğrenir. Komşusu olayı fark edip hayvanları bahçe dışına çıkarmıştır ama olan olmuştur.

- Kemal sorunun çözümü için neler yaptı?

Anahtar Kelimeler : Sosyal bilgiler, ders kitabı, öğretim, beceri

Kaynakça

Kaptan, S. (1991). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Ofset.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 8. basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Beck, I. L. (1989). Reading and reasoning. *The reading teacher*. 42 (9), May, 676-682.

Büyüköztürk, S. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Doğanay, A. (2007). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay. (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: PegemA Yayıncılık, 279-331.

Ediger, M (2000). Teaching reading in the social studies. *College student journal.* Web: www.findarticles.com/p/ articles/mi_m0FCR/is_1_34/ai_62839401 adresinden 18 Mart 2010'da alınmıştır.

Ennis, R, H. (2010). *An outline of goals for a critical thinking curriculum and its assessment.* Web: http://www. criticalthinking.net/longdefinition.html adresinden 15 Nisan 2010'da alınmıştır.

Giroux, H. A. (1998). Okuma-yazma ve siyasal güçlenme eğitbilimi. *Okuryazarlık, sözcükleri ve dünyayı okuma.* (Çev. S. Ayhan). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 33-71. (Eserin orijinali 1987'de yayımlandı.)

Maker, J, Lenier, M. (1996). *Academic reading with active critical thinking.* Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Massey, D. D. and Heafner, T. L. (2004). Promoting reading comprehension in social studies. *Journal of adolescent&adult literacy*. september, 48(1), 26-40.

Resnick, L. B. (1987). *Edeucation and learning to think .* Washington DC: National Acedemy Press

(17749) İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Çizdikleri Resimlerde Atatürk Algısı

DUYGU AVCI — MEB

RAMAZAN SEVER — GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eski çağlardan bu yana insanların duygu ve düşüncelerini en ilkel şekliyle çizdikleri resimlerle ortaya koymaya çalıştıklarını biliyoruz. Çizilen her resim içinde bulundurduğu şekil, renk ve desenlerle bize birçok şey anlatır. Bu ifade biçimi zaman içinde birçok farklı yöntem ve tekniklerle değişime uğramasına rağmen bir çocuğun elinde halen o en yalın haliyle varlığını sürdürmektedir. Okul çağına gelmeden bilinçsiz ve biçimsizce var olan bu resim aktiviteleri çocuğun gelişim özellikleri ve eğitim hayatıyla birlikte şekillenerek anlamlı hale gelir. Çocuk, fiziksel ve ruhsal gelişimini sürdürürken sanatla da tanışır ve ondan haz alır. Çocuğun hayal gücü ve yaratıcılığı ne kadar gelişirse sanata olan bakışı da o yönde gelişir. Çocuğun iç dünyası onu lügatındaki sözcüklerle ifade edemeyeceği kadar zengindir. Sanatın her çeşidi içinde çocuğun kendisini tanımlamasında ve dış dünyayı algılamasında resim önemli bir yer tutar (Aykaç, 2012). Çocuklar çoğu zaman konuşarak anlatamadıklarını çizdikleri resimlerle ifade ederler (Aldinç, 2012, s.7). Resim, çocuğun dünyasına açılan bir pencere gibidir. Sanat bu pencereden içeri sızan bir ışık gibi çocuğun iç dünyasını aydınlatarak bize gösterir. Resimler estetik ve sanatsal kaygıdan çok bir çeşit dışavurumdur. Resimler sadece o anı ve o durumu anlatmaz, olayı bize bütün olarak bir hikaye şeklinde de görselleştirebilir (Minkoff ve Riley, 2011). Çocuğun resimlerinde yer bulan her bir figür onu tanımamızda bize yardımcı olur. Uzmanlar, eğitimciler ve psikologlarca incelenen resimler çocukla iletişim kurmada, onu kendi kabuğunda tanıma ve anlamada izlenecek en kestirme yollardandır. Farklı yaş grupları tarafından çizilen resimler yapılan birçok araştırmaya konu olmuştur. Araştırmacılar; bilim insanı algısını (Buldu, 2006; Türkmen, 2008), internet algısını (Ersoy ve Türkkan, 2009), çevre algısını (Özsoy,; Pınar ve Yakışan, 2016), insan figürü algısını (Dağlıoğlu, Çalışandemir, Alemdar ve Bencik-Kangal, 2010), Avrupa Birliği algısını (Belet ve Türkkan, 2007), şiddet algısını (Develi,Karadağ ve Yılmaz, 2008), sosyal bilgiler algısını (Yalçınkaya, 2013), öğretmen ve öğrenme süreci algısını (Aykaç, 2012), enerji algısını (Yürümezoğlu, Ayaz ve Çökelez, 2009), çevre algılarını (Özsoy, Ahi, 2014), Risk altındaki kız çocukların gelecek ve meslek algılarını (Karagöz ve Mamur, 2015), gibi öğrencilerdeki algıları ortaya koymak için onların çizdikleri resimlerden yararlanmışlardır. Kavramsal birçok konuda çizilen resimlerden sıkça yararlanılırken Mustafa kemal ATATÜRK'e yönelik herhangi bir resim çizme algı çalışmasına rastlanmamıştır. Öğrencilerin Cumhuriyetimizin kurucusu ulu önder Mustafa kemal ATATÜRK'ü tanıma, anlama ve algılama biçimlerini belirlemek amacıyla bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Çalışma nitel araştırma yaklaşımda olup olgubilim deseni ile hazırlanmıştır. 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 tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Mustafa Kemal ATATÜRK algıları öğrencilerin *Mustafa Kemal ATATÜRK kimdir?* sorusuna verdikleri cevaplar ve çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmanın veri toplama grubunu Giresun Merkez ilçe ve Dereli ilçesinde, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 100 civarında dördüncü sınıf öğrencisi oluşturur. Çeşitliliğin sağlanması için çalışma merkez, ilçe ve köy okullarında okuyan çocuklara uygulanmıştır. Resim çizmeleri için öğrencilere bir ders saati süre verilmiştir. Öğrenciler öncelikle demografik bilgilerini kağıda aktarmış sonraki süreçte ise *Mustafa Kemal ATATÜRK kimdir?* Sorusuna kendi zihinlerinde kurguladıkları tanım ve ifadelerle yanıt aramaya çalışmışlardır. Daha sonra kağıt üzerinde sınırlandırılmış bölgeye Mustafa Kemal ATATÜRK'ü tasvir eden bir resim çizmeleri istenmiştir. Resim Araştırmanın uygulanması sırasında öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Toplanan veriler kategorisel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler, belirtilme sıklığı (f) ve yüzde (%) hesapları yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen öğrenci çizimleri benzer özelliklerine göre kategorilerde toplanmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirilerek ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Mustafa Kemal ATATÜRK algılarının nasıl olduğu görülebilecektir.

Çocuklar dış dünyayı algılamaya başladıklarında, edindikleri bilgileri zihinlerinde imgeleştirir ve kurgular. Zihinlerinde şekillenen imgeleri en yalın ve gerçek haliyle görebileceğimiz yer çocukların çizdikleri resimlerdir. Bu resimler çocukların iç dünyalarını somut yansımalarıdır. Cumhuriyetimizin kurucusu ulu önder Mustafa Kemal ATATÜRK; kişiliği, başarıları ve devrimleriyle başta Türk ulusu olmak üzere tüm dünyaya örnek olmuş eşsiz bir liderdir.Bu araştırmada ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin ATATÜRK algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma nitelaraştırma yaklaşımda olup olgubilim deseni ile hazırlanmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Mustafa kemal ATATÜRK algıları *Mustafa Kemal ATATÜRK kimdir?*sorusuna verdikleri cevaplar ve çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmanın veri toplama grubunuGiresun Merkez ilçe ve Dereli ilçesinde rastgele seçilmiş üç devlet okulunda,2017-2018 eğitim-öğretim yılında

öğrenim gören 100 civarında dördüncü sınıf öğrencisi oluşturur.Toplanan veriler kategorisel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler, belirtilme sıklığı (f) ve yüzde (%) hesapları yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen öğrenci çizimleri benzer özelliklerine göre kategorilerde toplanmıştır.Elde edilen bulgular değerlendirilerek ve ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Mustafa Kemal Atatürk algılarınınnasıl olduğu görülebilecektir. Geleceğimizin teminatı olan öğrencilerin temel eğitim döneminde Mustafa Kemal Atatürk'ü nasıl tanıdıkları ve anladıkları bu gibi çalışmalara ortaya çıkarılmış olacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışmayla ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Mustafa Kemal ATATÜRK algılarının nasıl olduğu görülebilecektir. Öğrenciler Mustafa Kemal ATATÜRK'ü yaptıkları tanım ve tasvirlerle anlatırken ayrıca çizmiş oldukları Mustafa Kemal ATATÜRK resimleriyle de kendi iç dünyalarında O'nu nasıl algıladıklarını ortaya koyacaklardır. Geleceğimizin teminatı olan öğrencilerin temel eğitim döneminde Mustafa Kemal ATATÜRK'ü nasıl tanıdıkları ve anladıkları bu gibi çalışmalarla ortaya çıkarılmış olacaktır. Ortaya çıkan sonuçlarla çocuklarımızın çizeceği resimlerde de Cumhuriyetimizin kurucusu eşsiz lider Mustafa Kemal ATATÜRK'ü gerek kişiliği gerek başarılarıyla örnek bir kahraman olduğunu anlatan figür ve çizimler beklenmektedir. Çalışmayı uygulayan öğretmenin de ilköğretim çağındaki çocuklarımıza eğitim aldıkları süreç içerisinde Mustafa Kemal ATATÜRK'ü ne denli anlatabildiği ve aktarabildiği de ulaşılabilecek muhtemel sonuçlardandır.

Anahtar Kelimeler : Mustafa Kemal ATATÜRK, algı, ilkokul öğrencileri, çizim.

Kaynakça

Akbulut, Saban (2012). *İlköğretim Öğrencilerinin Şiddetle İlgili Algılarının Çizdikleri Resimler Aracılığıyla İncelenmesi,* Turkish Journal of Education, July 2012, Volume 1, Issue 1.

Aldinç, B. (6 Mayıs 2012). *Çocuğunuzun çizdiği resim ne anlatıyor?* Sabah Gazetesi, s. 7.

Aykaç, N. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı.* Eğitim ve Bilim, 37(164), 228-315.

Belet, Y. D. & Türkkan, B. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ve resimsel ifadelerinde algı ve gözlemlerini ifade biçimleri (Avrupa Birliği örneği).* VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler içinde (ss.270-278). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Buldu, M. (2006). *Young children's perceptions of scientist: A preliminary study.* Educational Research, *48*(1)*,* 121-132.

Dağlıoğlu, H. E., Çalışandemir, F., Alemdar, M., & Bencik- Kangal, S. (2010*). Examination of humans figure drawings by gifted and normally developed children at preschool period.* Elementary Education Online, 9(1), 31-43.

Deveci, H., Karadağ, R., & Yılmaz, F. (2008). *İlköğretim öğrencelerinin şiddet algıları.* Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7(24), 351-368. Online erişim: http://www.esosder.org/.

Ersoy, A. F., & Türkkan, B. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin çizdikleri karikatürlere yansıttıkları sosyal ve çevresel sorunların incelenmesi.* Eğitim ve Bilim, 35(156), 96-109.

Ersoy, A., & Türkkan, B. (2009*). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde internet algısı.* İlköğretim Online, 8(1), 57-73.

Karagöz, C. T. , Mamur, N. (2015). *Risk altındaki kız çocukların gelecek ve meslek algılarının çizdikleri resimlere yansıma biçimleri.*

Minkoff, Y., & Riley, J. (2011). Perspectives of time-use: Exploring the use of drawings, interviews and rating-scales with children aged 6- Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education, 3(1), 26-53. [Online]: http://www.enadonline.com doi:14689/issn.2148-2624.1.3c1s2m.7 years. *Journal of Occupational Science, 18*(4)*,* 306-321.

Oğuz, A. (2007). *Sen hiç bilim adamı gördün mü?* VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler içinde (ss.43-48). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özsoy, S., & Ahi, B. (2014). İlkokul öğrencilerinin geleceğe yönelik çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığı ile belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1557-1582.

Pınar, E., Yakışan, M. (2016). Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (11-14 Mayıs 2016) USOS 2016 Özel Sayısı, 97-113.

Türkmen, H. (2008). Turkish primary students'perceptions about scientist and what factors afecting the image of the scientists. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education,* 4(1), 55-61.

Yalçınkaya, E. (2015). *Öğrencilerin Çizdikleri Resimlerde Sosyal Bilgiler Kavramı***,** K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23 (3), 1203-1222.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: SeçkinYayınları.

(15849) PIC Modeline Uygun Yapılandırılan Grupla Psikolojik Danışma İle Grup Rehberliği Çalışmasının Meslek Lisesi Öğrencilerinin Mesleki Kararsızlıklarına Etkisinin İncelenmesi

OZAN KORKMAZ **İLKNUR ÇETİN**
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ MEB

ÖZET

Problem Durumu

İnsan yaşamı boyunca pek çok seçim yapar. Seçimlerinin içinde en önemlilerinden biri de meslek seçimidir. Çünkü meslek seçimiyle birlikte insan bir anlamda gelecekteki yaşamını da belirlemiş olmaktadır (Çakır, 2004; Kırdök, 2010). Bu nedenle bireyin seçtiği mesleğin yaşamında önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

Meslekle ilgili alınacak kararlar, insanların yaşamlarının bir döneminde karşı karşıya kaldıkları önemli bir zorunluluktur (Akkoç, 2012). Bireyler karşılaştıkları bu zorunlu durumda kendilerine uygun meslek seçiminde kimi zaman karar vermekte güçlük çekebilmektedirler. Mesleki kararsızlık olarak tanımlanan bu durum; bilgi eksikliğinden bir meslekle ilgili karar verememe, kariyer tercihleri esnasında ortaya çıkan sorunlar, kariyerine yönelik yapacağı eylemlere ilişkin motivasyonsuzluk ve kaygı gibi ortaya çıkan önemli bir sorun olarak ifade edilmektedir (Akkoç, 2012; Öztemel, 2012).

Super'in ergenlik dönemini de içine alan araştırma dönemi olarak adlandırdığı evre, meslek seçimi için kritik bir dönem ve ergen gelişiminde önemli bir gelişim görevidir (Kırdök, 2010; Sampson, Peterson, Lenz, Reardon ve Saunders, 1996). Bu nedenle okullarda yürütülecek mesleki rehberlik çalışmalarında öğrencilere mesleki karar verme bilgi ve becerisinin kazandırılmasına ağırlık verilmelidir. Ayrıca öğrenciler lise eğitimlerinden sonra da kariyerlerinde bu bilgi ve becerilere ihtiyaç duyacaklardır (Çakır, 2004). Dolayısıyla meslek seçimi lise öğrencileri için üzerinde önemle durulması gereken konuların başında gelmektedir. Çünkü yapılacak seçim, bireyin yaşam tercihlerine uygun yapılmazsa sonraki dönemde uygunsuzluğun ortaya çıkaracağı muhtemel sonuçlar bireyin yaşamını doğrudan etkileyecektir (Öztemel, 2012). Buradan hareketle, lise öğrencilerinin meslek seçimine ilişkin kararsızlıklarını mümkün olduğu kadar azaltacakları bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği söylenebilir.

Gruplar; bireyin sorunlarla baş etme becerileri kazanmasını, yeterliliklerini ve sınırlılıklarını fark etmesi için önemli bir araçtır. Grupla psikolojik danışma, bireyin kendi potansiyeline varıp bunu en iyi şekilde kullanması için çeşitli olanaklar sağlayan, çeşitli amaçlarla kullanılabilen, hem beceri kazandırıcı hem de problem çözmeye yardımcı olan hizmet alanı oldukça yaygın bir uygulamadır. Grupla psikolojik danışmanın yeni davranışları öğrenme ve deneme olasılığı sunmasından dolayı bireylerin mesleki kararsızlıklarını azaltıcı yeni davranış ve denemeleri yaşantılayacakları düşünülmektedir (Demir ve Koydemir, 2016).

Psikoeğitim; yaşamlarını sürdürmede sıkıntıları olmayan bireylerin sorun yaşayabilecekleri bir konuda bilgi eksikliğini gidermek, farkındalıklarını artırmak ve sorunlarla daha iyi başa çıkmalarını sağlamak için üyelere gerekli bilgi ve yaşam becerileri kazandırmayı amaçlayan uygulamadır (Corey ve Corey, 2006). Rehberlik grupları da bir bakıma psikoeğitim amaçlı gruplardır. Bu gruplarda öğrencilere belirli bir konuda bilgi verme ön plandadır (Brown, 1998). Lider, katılımcılara bir konuyla ilgili bilgi verdikten sonra bir etkileşim ortamında katılımcıların tepkilerini ve yorumlarını alır (Jacobs, Mason ve Harvill, 2002). Dolayısıyla kimi zaman bir eğitimci gibi davranırken kimi zaman da bilgi verdikten sonra gerçekleşen tartışmaları destekleme ve yönetme rolünü üstlenir. Rehberlik grupları hem içerik hem de uygulama kolaylığı açısından okullarda uygulamaya en elverişli gruplardır. Aynı zamanda çocuklar ve ergenlerle çalışmaya da oldukça uygundur (Demir ve Koydemir, 2016).

Bu araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin mesleki kararsızlıklarını azaltmaya yönelik yapılan grupla psikolojik danışma ve grup rehberliği uygulamalarının, öğrencilerin mesleki kararsızlık düzeylerine etkisi incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada kontrol gruplu ön test, son test modeline dayalı deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında meslek lisesi son sınıfa devam eden 27 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma gruplarına katılacak öğrencileri belirlemek için 12. sınıf öğrencisi 53 *(37 erkek, 16 kız)* öğrenciye ölçme aracı uygulanmıştır. Grupla psikolojik danışma, grup rehberliği ve kontrol grubu için ortalama *(Ort.= 76.10)* üzerindeki 27 öğrenci eşit şekilde üç gruba ayrılarak grup üye sayısı ideal aralıkta *(5-10)* tutulmaya çalışılmıştır (Jacobs, Mason ve Harvill, 2002; Vander Kolk, 1985). Oluşturulan gruplara ait ölçek puanları ortalaması Tek Faktörlü ANOVA ile karşılaştırılmış ve gruplar arasında ölçekten alınan puanlar açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür [$F(2, 24) = 0.057$, $p>.01$].

Grupla psikolojik danışma, Brown ve Ryan Krane'in (2000) bireysel kariyer danışmanlığında önerdiği oturum sayısı dikkate alınarak *(4 ya da 5 oturum)* 5 oturumda gerçekleştirildi. Danışma oturumları Gati ve Asher'in (2001) ön tarama, ayrıntılı

araştırma, seçim modeline benzer şekilde *(PIC; pre-screening, in-depth exploration, choice.)* üç aşamada gerçekleştirildi. Grup rehberliği için de 5 oturumluk bir program hazırlanmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla Çakır (2004) tarafından geliştirilen Mesleki Karar Envanteri kullanılmıştır. Ölçek 30 madde ve 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan mesleki kararsızlığı ifade etmektedir. Faktörlerin açıkladıkları toplam varyans % 40.53'tür. Ölçeğin iç tutarlılığını ölçmek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve .85 olarak bulunmuştur. Ayrıca test tekrar test yöntemiyle elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur.

Ölçek sınıf ortamında araştırmacı tarafından uygulanmış ve ölçeğin uygulaması ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Araştırma verilerinin analizinde normallik testi ve Tek Faktörlü ANOVA kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada grupla psikolojik danışma *(Ort.=84.44)*, grup rehberliği *(Ort.=99.33)* ve kontrol grubundaki *(Ort.=114.67)* öğrencilerin ölçekten aldıkları son test puanları karşılaştırılmıştır.

Ölçekten alınan son test puanlarının dağılımının normalliği incelenmiştir. Basıklık, çarpıklık ve Shapiro-Wilks testine göre verilerin normallikten anlamlı bir sapma yapmadığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin analizi için parametrik testlerden Tek Faktörlü ANOVA kullanılarak puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Analiz sonucuna göre öğrencilerin Mesleki Karar Envanteri'nden aldıkları son test puanlarında bulundukları gruba göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F(2, 24)= 6.11$, $p<.01$]. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin mesleki kararsızlıkları bulundukları gruba göre değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre yalnızca grupla psikolojik danışmaya katılan öğrencilerin puanlarının diğer gruptaki öğrencilerden anlamlı olarak düşük olduğu görülmüştür. Buradan hareketle; PIC modeline uygun yapılan grupla psikolojik danışmanın öğrencilerin mesleki kararsızlıklarını azalttığı, beş oturumluk planlanan mesleki kariyer kararsızlığını azaltmaya yönelik yapılan grup rehberliğinin ise meslek lisesi öğrencilerinde mesleki kararsızlığı azaltmadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Grupla psikolojik danışma, grup rehberliği, mesleki kararsızlık, PIC modeli

Kaynakça

Akkoç, F. F. (2012). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıklarının sosyo-demografik faktörlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,* 215-233.

Brown, N. W. (1998). *Psycho-educational groups.* Philadelphia: Taylor & Francis.

Brown, S. D. ve Ryan Krane, N. E. (2000). Four (or five) Sessions and A Cloud of Dust: Old Assumptions and New Observations About Career Counseling. S. D. Brown ve R.W. Lent (Ed.), *Handbook of Counseling Psychology* içinde (3. ed., s. 740–766). New York, NY: John Wiley.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Corey, M. S. ve Corey, G. (2006). *Groups: Process and practice.* Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.

Çakır, M. A. (2004). Mesleki karar envanterinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 1-14.

Demir, A. ve Koydemir, S. (Ed.) (2016). *Grupla psikolojik danışma.* Ankara: Pegem Akdemi.

Gati, I. ve Asher, I. (2001). *Prescreening, in-depth exploration, and choice: From decision theory to career counseling practice.*The Career Development Quarterly, 50, 140–157.

Jacobs, E. E., Mason, R. L. ve Harvill, R. L. (2002). *Group counseling: Strategies and skills.* Australia: Brooks/Cole.

Kırdök, O. (2010). *Bilişsel Bilgiyi İşleme Yaklaşımına Göre Geliştirilen Mesleki Karar Verme Programının Sınanması.* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Myrick, R. D. (1994). *Developmental guidance and counseling: a practical approach.* Minneapolis: Educational Media Corparation.

Öztemel, K. (2012). Kariyer kararsızlığı ile mesleki karar verme öz yetkinlik ve kontrol odağı arasındaki ilişkiler. *GEFAD / GUJGEF, 32*(2), 459-477.

Sampson, J. P., Peterson, G. W., Lenz, J. G., Reardon, R. C. ve Saunders, D. E. (1996). *Career Thoughts Inventory: Professional Manuel.* Odessa: FL Psychological Assessment Resources.

Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). Using Multivariate Statistics (sixth ed.) Boston: Pearson.

Trotzer, J. P. (1999). *The counselor and the group: Integrating theory, training, and practice.* Philadelphia, PI: Accelerated Development.

Vander Kolk, C. J. (1985). *Introduction to group counseling and psychotheraphy.* Bell & Howell Company.

(16526) Meslek Seçimine Yönelik Bir Destek Aracı: "meslegimiseciyorum.org"

YILDIZ ÖZTAN ULUSOY
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

FUNDA DAĞ
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Meslek, bireysel kimliğin önemli bir kaynağıdır. Bireyin toplumsal ve kişisel varlığını belirlemede önemli bir etkinlik alanıdır (Kuzgun, 2000). Meslek seçimi ise, bireyin ilgi alanları dahilinde yapmayı arzu ettiği meslekler arasından seçim yapması ve bu mesleğe sahip olmaya yönelik gösterdiği çabayı ifade eder (Sarıkaya & Khorshid, 2009). Bireyin meslek seçimine yönelik kariyer planlaması onun kendine özgü tutumu ve değerleri ile alabileceği sosyal destek öğelerinin etkileşiminin bir ürünüdür (Arık & Seyhan, 2016). Türkiye'de, okullarda öğrencilere kariyer planlaması süreçlerinde destek olanlar rehber öğretmenlerdir. Rehber öğretmenler, özellikle bir üst eğitim kurumuna geçiş ve kariyer planlaması yapılma sürecinde, okuldaki tüm öğrencilere eşit düzeyde ulaşmada ve kariyer planlaması sürecinde her zaman istenilen verimi sağlayamamaktadır (Aydın, 1988). Sınıf rehber öğretmenlerinin de, sınıflarında rehberlik sürecini yürütmeleri çeşitli nedenlerle aynı nitelikte olamamaktadır (Karataş & Baltacı, 2013). Bu durum özellikle, önemli bir kariyer tercihi yapma dönemindeki lise öğrencileri için kişilik özelliklerine uyacak farklı çalışma ortamlarını anlama ve uygun bir kişisel gelişim ortamı yaratma bağlamında çeşitli zorluklara neden olmaktadır. Öğrenciler, kariyer için seçtikleri mesleğin gereksinimlerini, kendi bireysel özelliklerini veya özel yeteneklerini fark edemeden ve üniversite eğitiminin ne olduğunu anlamadan kariyer seçimlerini belirleyebilmektedirler (Maduakolam, 2000; Yüksel-Şahin, 2008). Diğer tarafta eğitim teknolojileri, günümüzde birçok eğitim alanında olduğu gibi, kariyer planlaması sürecinde de etkili biçimde rol alabilir. Bu çerçevede 1960'lı yıllarda ortaya çıkan(Sampson, 1993) Bilgisayar destekli meslek rehberliği sistemleri (BDMRS-BMRS), bireyin kendi kendini tanıma ve değerlendirmesinin yanı sıra kariyer araştırması için yararlı bilgileri almak için bağımsız olarak çalışabileceği etkileşimli bilgisayar programları (Fowkes & McWhirter, 2007; Imel, 1996) olarak tanımlanabilir. BDMRS, bireylerin kariyer planlamasıyla ilgili olarak genellikle dört temel konuda bilgiye erişimlerini kolaylaştıran özellikler sunar (Imel, 1996). Bunlar; kullanıcıların değerlerini, ilgilerini, becerilerini, yeteneklerini veya deneyimlerini ve bir işten bekleyebilecekleri özellikleri değerlendirmelerine yardımcı olan bir veya daha fazla "*Değerlendirme araçları*"; çeşitli mesleklerin niteliği, çalışma koşulları, istihdam alanları, eğitim ve öğretim gereksinimleri, kazançlar ve ilgili meslekler hakkında bilgileri içeren "Meslek Tanıtımları"; mesleklerle ilgili eğitim programları ve bunları sağlayan öğretim kurumlarıyla ilgili "Eğitimsel Bilgiler"; kullanıcıların kişisel özellikleriyle uyumlu iş ve kariyer olanaklarını eşleştirmesini sağlayacak şekilde kullanıcının tercihlerine göre arama olanakları sunan "Mesleki Arama" araçları olarak belirtilebilir.

Bu araştırmada, lise öğrencilerine yönelik hazırlanan bir kariyer planlama programı dahilinde, programın destekleyicisi olarak geliştirilen ve web ortamından sunulan BDMRS'nin öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığı hakkında fikir edinilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

"meslegimiseciyorum.org" sitesi ve içerikleri hakkında öğrencilerin ve rehber öğretmenlerin genel görüşleri nedir?

"meslegimiseciyorum.org" sitesinin kullanışlılığı ve kullanılabilirliğine ilişkin öğrencilerin ve rehber öğretmenlerin genel algıları nedir?

"meslegimiseciyorum.org" sitesindeki modüllerin kullanışlılığı ve kullanılabilirliğine ilişkin ilişkin öğrencilerin ve rehber öğretmenlerin algıları nedir?

"meslegimiseciyorum.org" sitesinin iyileştirilmesine ilişkin öğrencilerin ve rehber öğretmenlerin (varsa) önerileri nelerdir?

Teknolojinin yaşamımızdaki önemi yadsınamaz. Fakat bu önem, sarfedilen emek ve sağlanan olumlu katkı bağlamında değerlenmektedir. Bu sebeple BDMRS gibi teknolojik uygulamaların birincil kullanıcıları (öğrenciler ve rehber öğretmenler) tarafından nasıl algılandıklarını ve nasıl kullanıldıklarını bilmek, bu tür sistemlerin niceliksel ve niteliksel açıdan geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı betimsel araştırma türünde tekil tarama modelinin uygulandığı bir araştırmadır. Araştırmada değerlendirilen sistemin birincil kullanıcılarının sisteme ilişkin algılarını ve ilk izlenimlerini belirleyebilmek amacıyla hem nicel hem de nitel veriler bir anket formu ile aynı anda toplanmıştır. Harmanlanarak elde edilen bu verilerle, sistemin kullanıcılar tarafından nasıl algılandığına ve bakış açılarına ilişkin net ve açık bir fikir edinilmesine

çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak, katılımcıların beklentilerini, BDMRS hakkındaki genel ve içeriklerle ilgili görüşlerini ve iyileştirilmesini önerdikleri konuları belirlemeye yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış üç nitel soru sorulmuştur. Ayrıca, arayüz ve içeriklerin değerlendirilmesine yönelik üç ayrı bölümden oluşan anket soruları kullanılmıştır. Anket soruları, "Web Tabanlı Öğrenme Platformları Değerlendirme Ölçeği" (Dağ, 2016)'nde yer alan sorulardan araştırma amacına uygun olarak seçilen sorulardan oluşturulmuştur. Katılımcılar, MEB'e bağlı okullarda rehber öğretmen görevini yürüten ve araştırmaya katkı sağlamaya gönüllü dört rehber öğretmen ve mesleki kariyer programının yürütüldüğü bir devlet lisesindeki farklı sınıflardan öğrencilerdir. Öğrencilere ve öğretmenlere sistemi incelemeleri için 4 haftalık bir süre verilmiş daha sonra araştırmacılar ve ilgili okuldaki rehber öğretmen gözetiminde veriler elektronik ortamda toplanmıştır. Veri analizi sürecinde nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuş, nicel verilerin analizinde ise betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Veriler; frekans, ortalama ve yüzde değerleriyle sunulmuştur.

Araştırmada ulaşılan ilk bulgular; kariyer planlama programı dahilinde ve programın destekleyicisi olarak geliştirilen BDMRS'nin öğretmenler ve öğrenciler tarafından olumlu algılandığı yönündedir. Rehber öğretmenlerin ve öğrencilerin BDMRS'ye ve içeriklerine ilişkin görüşleri de nicel verileri destekler niteliktedir. BDMRS'ye ilişkin önerileri kısmen az olmakla birlikte, sistemin geliştirilmesi yönünde değerlendirilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ulaşılan ilk bulgular; kariyer planlama programı dahilinde ve programın destekleyicisi olarak geliştirilen meslegimiseciyorum.org web portalının genel olarak sitenin ve materyallerin arayüz özelliklerinin rehber öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanışlı ve kullanılabilir olarak algılandığı yönündedir. Materyallerde sunulan içeriklerinde rehber öğretmenler ve öğrenciler tarafından içerik niteliği ve kullanılabilirlik açısından olumlu algılandığı ifade edilebilir. Ulaşılan ilk bulgular ışığında, rehber öğretmenlerin ve öğrencilerin meslegimiseciyorum.org sitesinin ve materyallerinin arayüz ve ve içeriklerine ilişkin görüşleride nicel verileri destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. BDMRS niteliğindeki web portalının geliştirilmesi önerilen, kısmen az olmakla birlikte, bazı önerilerde yer almaktadır. Çalışmada ulaşılan bulgularla birliktei, özellikle ülkemizde mesleki rehberlik alanına ilişkin teknoloji destekli bu tür ortamların niceliksel ve niteliksel olarak artmasının sağlayacağı katkılar ve geleceğe yönelik öneriler de sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler : mesleki rehberlik, kariyer planlama, bilgisayar destekli meslek rehberliği sistemi, bilgisayarlı mesleki rehberlik

Kaynakça

Arık, N. ve Seyhan, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin kariyer planlamasında teknoloji bilgisi ve gelecek beklentilerinin rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergileri*, 5(7), 2218-2231.

Aydın, G. (1988). Okul Rehberlik Uygulamalarında Bazı Sorunlar: Bir Karşılaştırma. *Eğitim Ve Bilim*, 12(68).

Bağatır, S., & Peker, R. (2004). Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yetenek İlgi ve Değerleri İle Okudukları Bölümler Arasındaki İlişki. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 329-340.

Dağ, F. (2016). Dag, F. (2016). The Turkish Version of Web-Based Learning Platform Evaluation Scale: Reliability and Validity Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(5), 1531-1561.

Fowkes, K., & McWhirter, E. (2007). Evaluation of Computer-Assisted Career Guidance in Middle and Secondary Education Settings: Status, Obstacles, and Suggestions. *Journal of Career Assessment*, 15(3), 338-400.

Imel, S. (1996). Computer-Based Career Information Systems. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH. Retrived from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395216.pdf

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel arastirma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekisik Web Ofset.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel arastirma yontemi*. Ankara: Nobel Yayin Dagitim, 151-152.

KARATAŞ, Z., & BALTACI, H. Ş. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmeninin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2).

Kim, T. H., & Kim, Y. H. (2001). The effect of a computer-assisted career guidance program on secondary schools in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 2(1), 111-118.

Kuzgun, Y. (2000). Meslek danışmanlığı (2. Baskı) Ankara: Doğuş Matbaacılık.

Kuzgun, Y. Timur, B. ve Bozgeyikli, B. (2010). Ortaokul Bilgisayar Destekli Meslek Rehberliği. İstanbul: Nobel.

Lentz, J., Reardon, R., & Sampson, J. (1991). *Holland's Theory and Effective Use of Computer-Assisted Career Guidance Systems: Technical Report 12*. The Florida State University, Department of Human Services and Studies. Florida: Center for the Study of Technology in Counseling.

Maduakolam, I. (2000). Career Development Theories and Their Implications for High School Career Guidance and Counceling. *The High School Journal*, 83(2), 28-40.

Papakota, A. (2016). Career counselling development: A case study of an innovative career counselling tool. *Industry and Higher Education*, 30(5), 327-333.

Peker, M., Gürüler, H., Şen, B., & İstanbullu, A. (2017). A new fuzzy logic based career guidance system: WEB-CGS. *Tehnički vjesnik*, 24(6), 1863-1868.

Sampson, J. (1993). Current status and future potential for evaluating the design and use of Computer Based Career Information Delivery Systems in the United States: Technical Report Number 17. Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development. Florida: Florida State University.

Sarikaya, T., & Khorshid, L. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçiminini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi: Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(2).

Yeşilyaprak, B. (2012). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında paradigma değişimi ve Türkiye açısından sonuçlar: Geçmişten geleceğe yönelik bir değerlendirme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(1), 97-118.

Yıldız, T. T., & Yıldız, Ö., (2005). *Mesleki Yönlendirmede Web Desteği*. X.Türkiye'de Internet Konferansı, inet-tr'05, Retrieved from: 26 January 2018, http://inet-tr.org.tr/inetconf10/bildiri/19.doc

Yüksel-Şahin, F. (2008). Evaluation of school counseling and guidance services based on views of high school students. Journal of Human Sciences, 5(2).

(17089) Kimya öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma konusu ile ilgili bilişsel yapıları

SİNEM DİNÇOL ÖZGÜR
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

SENAR TEMEL
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

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, 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 eğitimcilere, 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 konusu ile ilgili bilişsel yapılarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada 1987 yılında "Ortak Geleceğimiz" adı altında yayımlanan raporda (WCED, 1987) ilk kez tanımlanmış olan sürdürülebilir kalkınma konusu seçilmiştir. Çünkü bu raporda da belirtildiği gibi, çevre sorunları sadece bireylerin ya da ülkelerin değil bütün insanlığın ortak sorunu olup, bu sorunun 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.

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 alması bu çalışmanın ayrıca önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu sayede öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma konusu ile ilgili bilişsel yapılarını detaylı olarak incelemek hedeflenmiştir. Çalışmaya toplam 20 kimya öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların tamamı 2017-2018 güz döneminde Çevre Koruma dersini almışlardır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem 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.

Çalışmada veriler araştırmacı 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. Yazılı cevaplar içerik analizi ile analiz edilerek çalışmanın bulguları ortaya konulacaktır.

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, 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 eğitimcilere, 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 konusu ile ilgili bilişsel yapılarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada 1987 yılında "Ortak Geleceğimiz" adı altında yayımlanan raporda (WCED, 1987) ilk kez tanımlanmış olan sürdürülebilir kalkınma konusu seçilmiştir. Çünkü bu raporda da belirtildiği gibi, çevre sorunları sadece bireylerin ya da ülkelerin değil bütün insanlığın ortak sorunu olup, bu sorunun 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.

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 alması bu çalışmanın ayrıca önemini ortaya koymaktadır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu sayede öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma konusu ile ilgili bilişsel yapılarını detaylı olarak incelemek hedeflenmiştir. Çalışmaya toplam 20 kimya öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların tamamı 2017-2018 güz döneminde Çevre Koruma dersini almışlardır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem 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.

Çalışmada veriler araştırmacı 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. Yazılı cevaplar içerik analizi ile analiz edilerek çalışmanın bulguları ortaya konulacaktır.

Kimya öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma konusu ile ilgili kendilerine yöneltilen açık uçlu sorulara verdikleri yazılı cevaplar içerik analizine göre analiz edilecektir. Çalışma kapsamında içerik analiziyle elde edilen bu bulgular sürdürülebilir kalkınma konusu ile ilgili temalar altında incelenecek ve kategoriler oluşturulacaktır. Oluşturulan temaların ve kategorilerin incelenmesi sonucunda kimya öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma konusu ile ilgili bilişsel yapıları ortaya çıkarılarak, elde edilen bulgular alanyazın ile karşılaştırılıp etraflıca tartışılacaktır. Böylelikle öğretmen adaylarının tüm insanlığın ortak sorunu olan çevre sorunlarının sınırlandırılmasında ve çözümünde önemli bir yeri olan sürdürülebilir kalkınma kavramı ile ilgili mevcut bilgi yapıları ve varsa olası kavram yanılgıları hakkında detaylı bilgiler sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kimya öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma konusu ile ilgili kendilerine yöneltilen açık uçlu sorulara verdikleri yazılı cevaplar içerik analizine göre analiz edilecektir. Çalışma kapsamında içerik analiziyle elde edilen bu bulgular sürdürülebilir kalkınma konusu ile ilgili temalar altında incelenecek ve kategoriler oluşturulacaktır. Oluşturulan temaların ve kategorilerin incelenmesi sonucunda kimya öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma konusu ile ilgili bilişsel yapıları ortaya çıkarılarak, elde edilen bulgular alanyazın ile karşılaştırılıp etraflıca tartışılacaktır. Böylelikle öğretmen adaylarının tüm insanlığın ortak sorunu olan çevre sorunlarının sınırlandırılmasında ve çözümünde önemli bir yeri olan sürdürülebilir kalkınma kavramı ile ilgili mevcut bilgi yapıları ve varsa olası kavram yanılgıları hakkında detaylı bilgiler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Bilişsel yapı, durum çalışması, içerik analizi, sürdürülebilir kalkınma

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.

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.

Lale, Z. (2016). Sürdürülebilir kalkınma temeline dayalı yaşanabilir çevre oluşturulması: eskişehir tepebaşı ilçesi örneği. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

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, available at: 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.

Selvi, M., & Yakışan, M. (2005). Akış haritaları yoluyla öğrencilerin bilişsel yapılarının belirlenmesi: Ekolojik döngüler. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 2(1), 46–55

Shavelson, R. J. (1972). Some aspects of the correspondence between content structure and cognitive structure in physics education. Journal of Educational Psychology, 63(3), 225–234.

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 (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yücel, F (2003). Sürdürülebilir kalkınmanın sağlanmasında çevre korumanın ve ekonomik kalkınmanın karşıtlığı ve birlikteliği. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(11).

(17497) Lise Öğrencilerinin Sosyal Kaygı ve Kaçınma Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin incelenmesi

AHMET GÜRSES
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

TUBA DALĞA
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ELİF ŞAHİN
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Aile çocuğun okula başlamasından önce kişilik yapısının temellerinin atıldığı ve gelişimsel yönden önemli dönemlerin yaşandığı bir ortam olduğundan, anne ve babanın çocuk üzerinde etkisi sadece kişilik yapısının şekillenmesinde değil ileriki yıllarda çocuğun eğitim yaşantısı, meslek seçimi gibi birçok alanda da kendini göstermektedir. Bu durum ebeveynlerin çocuklar üzerindeki etkisinin önemini açıkça ortaya koymaktadır. Başarı durumu açısından, çocukların çoğu ailesi tarafından okuldaki derslerinde başarılı olmaları konusunda doğrudan ya da dolaylı olarak zorlanmaktadır. Yapılan araştırmalarda, çocukların akademik başarılarıyla kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya koyulmuştur. Okullarda kaygının en yoğun yaşandığı dönemler sınav dönemleridir. Bu noktada sınav kaygısı, özel bir kaygı çeşidi olup kişinin değerlendirilmesi söz konusu olduğunda hissedilen korkuyla karışık bir tedirginlik duygusudur. Sınav kaygısı pek çok ülkede ilkokuldan sonraki eğitim ve öğretim döneminde yoğun olarak yaşanan ve beraberinde birçok olumsuzluğu getiren güncel bir konudur. Özellikle çocuğun zihinsel yeterliliği ve okul başarısı dikkate alınmadan, sınav döneminde yapılan zorlamalar kaygı gibi davranış bozukluklarının da temelini oluşturmaktadır Yüksek düzeyde akademik başarı beklentisi öğrenciler üzerinde bütün okul hayatı döneminde bir baskı oluşturmakta ve böylece sınav kaygısı birçok öğrenci için akademik yaşamlarında ciddi bir problem haline gelmektedir. Sınav kaygısı, son zamanlarda akademik performansa etki eden davranışlar bütünü olarak kabul edilmektedir. Doğal olarak sınav kaygısı, yetersiz ders çalışma alışkanlıklarını, aşırı fizyolojik tepkileri ve sınavla ilişkili olmayan zihinsel etkinlikleri kapsamaktadır. Bireyin, potansiyelini ortaya koyabilmesi için sınav sırasında dikkatinin tümünü sınav sorularına vermesi gerekir. Ancak sınav kaygısı yüksek olan bireylerin yaşadığı endişe, dikkatin bölünmesine ve sınavla ilgili olmayan şeylere yönelmesine neden olur. Öğrenci, dikkatini sınava vermekte güçlük çeker ve dikkat, sınav soruları ile bireyin kendi performansına ilişkin yorum ve değerlendirmeleri arasında bölünür. Bir süre sonra öğrenci, dikkatinin çoğunu akademik başarısıyla ilgili olumsuz yorum ve değerlendirmelere yöneltir. Başarısından şüphe duyar ve diğerlerinin kendisinden daha üstün performans göstereceğini düşünür. Böylece sınava odaklanması gereken zihinsel enerji, hedefinden uzaklaşıp, dağılır ve öğrencinin gösterdiği performans, potansiyelinin altına düşer. Birçok araştırmacı sınav kaygısını, kaygılı davranışları içeren aşırı tepkiler olarak da tanımlamaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler, kaygıların büyük bir engel olduğuna inanmaktadırlar. Öğrencilerin sahip oldukları sınav kaygısının en büyük nedenlerinden biri yaşadıkları sosyal kaygılardan kaynaklanmaktadır. Sosyal kaygı bireyin hayatının hemen hemen tüm alanlarını etkileme eğilimindedir. Sosyal kaygısı olan bireyler evlilik hayatlarında, iş hayatlarında, eğitim alanlarında ve sosyal ilişkilerinde önemli bir takım sorunlar yaşarlar. Sosyal kaygı, tanıdık olmayan bireylerin varlığında ya da başkalarının gözü bireyin üzerindeyken duyulan korku ve kaçınma hastalığının karakteristiğidir. En çok korkulan durumlar başkalarının önünde konuşma, yeni insanlarla tanışma girişiminde bulunma zorunluluğu, otorite konumundaki kişilerle konuşma, toplantılara katılma gibi durum ve ortamlardır. Birey çoğunlukla bu ortam ve durumlardan kaçınır. Bu çalışmanın amacı, kaygı ve kaygıya sebep olan etmenlerin ve kaçınma duygusunun, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma yarı deneysel araştırma desenine göre tasarlanmış olup, bunun için 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Erzurum ili Tevfik İleri Anadolu Lisesi 11. ve 12. sınıfta öğrenim gören toplam 113 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Öğrencilerin kaygı düzeyleri ve kaçınma durumlarını belirlemek için Liebowıtz Sosyal Kaygı Ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçek sosyal etkileşim veya performans durumlarında sosyal kaygı bozukluğu olan kişilerin korku ve/veya kaçınma düzeylerini belirlemek için hazırlanmıştır. Ölçek dörtlü likert tipinde bir ölçektir. Bunlar kaygı alanında 1.yok ya da çok hafif, 2. Hafif, 3. Orta derece, 4. Şiddetli şeklinde kaçınma alanında ise 1.kaçınma yok ya da çok ender, 2. Zaman zaman kaçınırım, 3. Çoğunlukla kaçınırım, 4. Her zaman kaçınırım şeklindedir. Liebowıtz Sosyal Kaygı Ölçeği için yapılan güvenilirlik analizinin sonuçlarına göre cronbach's alpha ≤ 0,898 dir. Bu değer 0,70-1 arasında ve 1'e yakın bir değer olduğundan güvenilirliği yüksektir. Öğrencilerin başarı düzeyleri araştırmacı tarafından yürütülen Kimya dersinde aldıkları başarı notları dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Başarı notları 11. sınıflarda açık uçlu sorularla,12. sınıflarda ise çoktan seçmeli sorularla belirlenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 20.0 istatistik programına aktarılarak hesaplanmıştır. 11. Ve 12. Sınıflar arasındaki kaygı düzeyleri bağımsız t-testine göre analiz edilmiştir. Öğrencilerin başarı notları ile kaygı düzeyleri ve kaçınma durumları arasındaki ilişkiye korelasyon ve regresyon yöntemi ile bakılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bağımsız t-testi sonuçlarına göre p>0,05 olduğundan kaygı düzeyi açısından sınıflar arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre p>0,05 olduğundan kız ve erkek öğrenciler arasında da kaygı düzeyi açısından anlamlı bir fark görülmemiştir.. Korelasyon sonuçlarına göre başarı ve kaygı düzeyi arasında r= -0,064, başarı ve kaçınma durumu arasında ise r= -0,103 olduğundan aralarında negatif yönde zayıf doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre R2 değerine bakıldığında başarı % 0,13 oranında kaygı düzeyi ve kaçınma durumu faktörlerine bağlı olarak şekillenmiştir. P=0,486>0,05 olduğundan akademik başarı düzeyi ile kaygı düzeyi ve kaçınma durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Sonuç olarak, lise öğrencilerinin sosyal kaygı ve kaçınma düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gösteren matematiksel model aşağıdaki gibi elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Sosyal kaygı, kaçınma, sınav kaygısı, Akademik başarı

Kaynakça

Kayapınar, E. (2006). Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Ve yerleştirme Sınavı (OKS)'na

Hazırlanan İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uzun, Ö. (2016). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Fobi, İçe Ve Dışa Dönük Kişilik Özellikleri Ve Okul Başarı Durumu. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı.

Erözkan, A. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Ve Başaçıkma Davranışları, Muğla Üniversitesi SBE Dergisi, sayı 12.

Çapulcuoğlu, U., Gündüz, B. (2013). Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başaçıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik Ve Anne-Baba Tutumları. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E Dergi, cilt 3, sayı 1.

Rodriguez, M. ,(1997). Anxiety Reactions of EFL Students Toward In-Class Activities and Instructors' Personal Characteristics and Behaviors. Universidad de Chile, Lenguas Modernas, 24, 101-112.

Soykan C, Özgüven HD, Gençöz T, Liebowitz Social Anxiety Scale: the Turkish version, Psychol rep 2003 Dec; 93(3 Pt 2): 1059-69

Dilbaz N. Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirliği 37. Ulusal Psikiyatri KONGRESİ Özet Kitabı, İstanbul 2001, s. 132

(17617) Proje Tabanlı Öğrenmenin Kimya Öğretmen Adaylarının Proje Tabanlı Öğretime İlişkin Özyeterliklerine Etkisi

SİNEM DİNÇOL ÖZGÜR
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğreneni merkeze alan yaklaşımlar ile öğrenenler bilgiyi nasıl elde edileceğini, kaynağına nasıl ulaşılacağını ve problemlerin çözümünde nasıl kullanılacağını öğrenmektedirler (Llewellyn, 2007). Fen bilimleri eğitiminde öğrenenlerin öğrenme sürecinde aktif rol aldıkları yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrencilerin anlamlı öğrenmeler sağlamalarında etkili olduğu görülmektedir (Bodner, 1986; Hameed, Hackling & Garnett,1993; Johnson & Gott, 1996). Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan öğrenme modellerinden biri de "Proje Tabanlı Öğrenme"dir. Proje tabanlı öğrenme, hayal etmeye, tasarı geliştirmeye, plan yapmaya ve kurgulamaya dayalı (Erdem, 2002) öğrenenlerin özgün bir problemin çözümüne yönelik anlamlı ve önemli soruları cevaplamak; bilgi, beceri, tutum ve bilimsel kavramları öğrenmek amacıyla işbirliği, inceleme ve sorgulama çalışmaları yürüttükleri, ulaştıkları sonuçları çevresindekilerle paylaştıkları öğrenen merkezli, kapsamlı bir öğrenme yaklaşımıdır (Blumenfeld, Soloway ve Marx, 1991; Krajcik, Czerniak & Berger, 1999; Thomas, 2000).

Özyeterlik inançları, bireylerin kendilerini nasıl hissettiklerini, düşünmelerini, davranışlarını belirleyen (Bandura, 1994), onların yaşamlarını etkileyen, olası durumlar karşısında belirli bir performans gösterme yeteneklerine ilişkin inançları, gereken eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıdır (Bandura, 1977, 1982). Öğretmen özyeterliği ise, öğretmenlerin öğrenenlerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları, öğretmenin becerileri ile öğrenende istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına yönelik, görevi yerine getirme becerileri hakkındaki yargıları olarak tanımlanmaktadır (Ashton, 1984, Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004).

Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğretim ile ilgili özyeterlik inançları ile öğrencilerin başarıları ve motivasyonları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir (Allinder, 1995; Graham, Harris, Fink ve McArthut, 2001; Ross, 1994). Literatürde, öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme konusunda bilgi eksiklikleri olduğu, bu nedenle sınıflarında uygulamalar yapmakta, öğrencileri yönlendirmekte zorluklar yaşadıkları ifade edilmektedir (Baysura, Altun ve Toy, 2015; Mergendoller ve Thomas, 2001). Bu bağlamda, kısa bir süre sonra meslek yaşamlarına başlayacak olan öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme yaklaşımını kendi sınıflarında uygulayabilmeleri için, lisans eğitimleri süresince proje tabanlı öğrenme uygulamalarına ilişkin deneyim kazanmaları önem taşımaktadır. Bu araştırmada, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kimya öğretmen adaylarının proje tabanlı öğretim yapabilmelerine ilişkin özyeterliklerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1) Kimya öğretmen adaylarının proje tabanlı öğretime ilişkin özyeterlikleri ön test- son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2) Kimya öğretmen adaylarının proje tabanlı öğretime ilişkin özyeterlikleri ölçeği faktörleri (proje sürecine hâkimiyet, rehberlik etme; planlama, hazırlık ve yansıtma; uygulama ve değerlendirme; dönüt verme ve alternatif değerlendirme ile grup süreci ve üst düzey öğrenme) ön test- son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden tek grup ön test-son test araştırma deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalında okuyan 13 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının 4' ü erkek 9'u kız öğrenci olup, yaşları 19 ile 24 arasında değişmektedir. Araştırma 2017- 2018 güz döneminde gerçekleştirilmiştir.

Proje Tabanlı Öğretime İlişkin Özyeterlilik Ölçeği: Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğretim yapabilmelerine ilişkin özyeterlikleri Yıldız-Fidan (2017) tarafından geliştirilmiş olan Proje Tabanlı Öğretime İlişkin Özyeterlilik Ölçeği ile belirlenmiştir. Ölçek 24 maddeden ve 5 faktörden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin faktörleri: "Proje Sürecine Hâkimiyet, Rehberlik Etme", "Planlama, Hazırlık ve Yansıtma", "Uygulama ve Değerlendirme", "Dönüt Verme ve Alternatif Değerlendirme" ile "Grup Süreci ve Üst Düzey Öğrenmedir". Ölçeğin tümüne ve faktörlerine ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı sırasıyla; 0.92, 0.91, 0.80, 0.75, 0.87, 0.68 olarak hesaplanmıştır (Yıldız- Fidan, 2017).

Uygulama süreci 9 haftayı kapsamaktadır. İlk hafta kimya öğretmen adaylarına çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir ve Proje Tabanlı Öğretime İlişkin Özyeterlilik Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. İkinci hafta öğretmen adaylarına proje tabanlı

öğrenme yaklaşımı ve aşamaları konusunda bilgi verilmiştir. Kendilerine grup arkadaşları ile Kimyasal Bağlar konusunda proje hazırlayacakları açıklanmıştır. Takımlar oluşturulmuş ve her takıma konuları dağıtılmıştır. Öğretmen adayları 5 haftalık süreçte projelerini hazırlamışlardır. Bu süreçte çalışma takvimini oluşturmuşlar ve belirlenen kontrol noktalarında araştırmacı ile iletişime geçmişlerdir.Projelerin bitiminde gruplar projelerinin sunumunu gerçekleştirmişlerdir. Tüm grupların proje sunumlarını tamamlamalarının ardından son hafta ölçek öğretmen adaylarına son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kimya öğretmen adaylarının proje tabanlı öğretim yapabilme özyeterliklerine etkisinin belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden tek grup ön test-son test araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan ölçüm ya da gözlemler ile belirlenir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Araştırmanın çalışma grubu, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalında okuyan 13 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının 4' ü erkek 9'u kız öğrenci olup, yaşları 19 ile 24 arasında değişmektedir. Araştırma 2017- 2018 güz döneminde gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğretim yapabilmelerine ilişkin özyeterlikleri Yıldız-Fidan (2017) tarafından geliştirilmiş olan Proje Tabanlı Öğretime İlişkin Özyeterlilik Ölçeği ile belirlenmiştir. Ölçek 24 maddeden ve 5 faktörden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin faktörleri: "Proje Sürecine Hâkimiyet, Rehberlik Etme", "Planlama, Hazırlık ve Yansıtma", "Uygulama ve Değerlendirme", "Dönüt Verme ve Alternatif Değerlendirme" ile "Grup Süreci ve Üst Düzey Öğrenmedir". Ölçeğin tümüne ve faktörlerine ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı sırasıyla; 0.92, 0.91, 0.80, 0.75, 0.87, 0.68 olarak hesaplanmıştır (Yıldız- Fidan, 2017).

Uygulama süreci 9 haftayı kapsamaktadır. İlk hafta kimya öğretmen adaylarına çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir ve Proje Tabanlı Öğretime İlişkin Özyeterlilik Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. İkinci hafta öğretmen adaylarına proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve aşamaları konusunda bilgi verilmiştir. Kendilerine grup arkadaşları ile Kimyasal Bağlar konusunda proje hazırlayacakları açıklanmıştır. Bir grup 4, diğer gruplar ise 3 öğretmen adayından oluşacak şekilde takımlar oluşturulmuş ve her takıma konuları dağıtılmıştır. Öğretmen adayları 5 haftalık süreçte projelerini hazırlamışlardır. Bu süreçte çalışma takvimini oluşturmuşlar ve belirlenen kontrol noktalarında araştırmacı ile iletişime geçmişlerdir.Projelerin bitiminde gruplar projelerinin sunumunu gerçekleştirmişlerdir. Tüm grupların proje sunumlarını tamamlamalarının ardından son hafta ölçek öğretmen adaylarına son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kimya öğretmen adaylarının proje tabanlı öğretim yapabilme özyeterliklerine etkisinin belirlenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

Araştırmanın birinci araştırma sorusuna ilişkin olarak; kimya öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamaları öncesi ve sonrası proje tabanlı öğretime ilişkin öz- yeterlikleri toplam puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları, öğretmen adaylarının proje tabanlı öğretime ilişkin özyeterlilik ölçeğinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z= 2.48$, $p = .013$, $p< .05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, proje tabanlı öğrenme uygulamaları yapmalarının öğretmen adaylarının proje tabanlı öğretim yapabilmelerine ilişkin özyeterlikleri üzerinde önemli etkisinin olduğu söylenebilir.

İkinci araştırma sorusu doğrultusunda; proje tabanlı öğretime ilişkin özyeterlikleri ölçeği faktörleri (proje sürecine hâkimiyet, rehberlik etme; planlama, hazırlık ve yansıtma; uygulama ve değerlendirme; dönüt verme ve alternatif değerlendirme ile grup süreci ve üst düzey öğrenme) ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesine yönelik yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, "proje sürecine hâkimiyet, rehberlik etme ($z= 1.96$, $p= .049$, $p< .05$.)" ve "dönüt verme ve alternatif değerlendirme ($z= 2.14$, $p= .032$, $p< .05$.)" faktörleri ön test- son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, proje tabanlı öğrenme uygulamaları yapmalarının öğretmen adaylarının proje sürecine hâkimiyet, rehberlik etme ile dönüt verme ve alternatif değerlendirme özyeterliklerini geliştirmede önemli etkisinin olduğu söylenebilir. Ancak "planlama, hazırlık ve yansıtma"; "uygulama ve değerlendirme" ile "grup süreci ve üst düzey öğrenme" faktörleri ön test- son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kimya öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamaları öncesi ve sonrası proje tabanlı öğretime ilişkin öz- yeterlikleri toplam puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları, öğretmen adaylarının proje tabanlı öğretime ilişkin özyeterlilik ölçeğinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.48$,$p=.013$,$p<.05$.

Proje tabanlı öğretime ilişkin özyeterlikleri ölçeği faktörleri ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesine yönelik yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, ”proje sürecine hâkimiyet, rehberlik etme (z= 1.96, p= .049, p< .05.)” ve “dönüt verme ve alternatif değerlendirme (z=2.14, p=.032,p<.05)” faktörleri ön test- son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : proje tabanlı öğrenme, proje tabanlı öğretim özyeterliği, öğretmen adayları

Kaynakça

Allinder, R.M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. Remedial and Special Education, 16 (4), 247-254.

Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. Journal of Teacher Education, 35(5), 28-32.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37, 122-147.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).

Baysura, O.D., Altun, S., & Yücel-Toy, B. (2015). Perceptions of teacher candidates regarding project-based learning. Eurasian Journal of Educational Research, 62, 15-36.

Blumenfeld, P. C, Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J.S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning, Educational Psychologist, 26 (3 & 4), 369-398.

Bodner, G.M. (1986). Constructivism: A theory of knowledge. Journal of Chemical Education, 63 (10), 873–878.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education. Sixth Edition, Boston: McGraw-Hill.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. Educational Researcher, 33(3), 3-13.

Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., & McArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. Scientific Studies of Reading, 5(2), 177-203.

Hameed, H., Hackling, M. W., & Garnett, P. J. (1993). Facilitating conceptual change in chemical equilibrium using a CAI strategy. International Journal of Science Education, 15 (2), 221-230.

Johnson, P., & Gott, R (1996). Constructivism and evidence from children ideas. Science Education, 80 (5), 561-577.

Krajcik, J. S., Czerniak, C. M., & Berger, C. (1999). Teaching children science: A project-based approach. Boston, MA: McGraw-Hill.

Llewellyn, D. (2007). Inquire within: Implementing inquiry-based science standards in grades 3-8. (2nd Edition).Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Mergendoller, J. R., and Thomas, J. W. (2001). Managing project-based learning: principles from the field. Buck Institute for Education. Retrieved from (18.02.2018):

http://www.bie.org/images/uploads/general/f6d0b4a5d9e37c0e0317acb7942d27b0.pdf

Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. Teaching and Teacher Education, 10 (4), 381-394.

Thomas, J.W. (2000). A review of research on project based learning. Retrieved from(18.02.2018): http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf

Yıldız-Fidan, N. (2017). Fen bilgisi öğretmenlerinin proje tabanlı öğretim yapabilmelerine ilişkin özyeterlilikleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

(17645) Lise Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerinin Kritik Düşünme Beceri Düzeyleri İle İlişkisinin İncelenmesi

AHMET GÜRSES	KÜBRA DALAZ	KÜBRA GÜNEŞ	ELİF ŞAHİN	TUBA DALĞA	T. BARKIN BARIN
ATATÜRK ÜNİ.	ATATÜRK ÜNİ.	ATATÜRK ÜNİ.	ATATÜRK ÜNİ.	ATATÜRK ÜNİ.	ATATÜRK ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Esas olarak kritik düşünme düşünmeyi bilmek veya öğrenmek olarak tanımlanabilir. Düşünmeyi geliştirmeye yönelik eski zamanlardan bugüne kadar birçok görüş ve çalışma ortaya konulmuştur. Düşünme bir beceri olarak ele alınmış ve düşünme becerilerine yönelik birçok tanımlamalar yapılmıştır (Tok ve Sevinç, 2010). Özden (2000) düşünme becerilerinin; kritik düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerinden oluştuğunu belirtmektedir. Öte yandan Beyer (1988) düşünme becerilerini üç düzeyde ele almaktadır. Beyer'e göre düşünme becerileri, (1) problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma becerileri, (2) kritik düşünme becerileri ve (3) bilgiyi işleme becerilerinden oluşmaktadır. (Seferoğlu ve Akbıyık 2006). 1990 yılında Amerika Psikoloji Derneği (APA) tarafından Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'dan 46 kuramcının katılımı ile bir çalışma gerçekleştirilmiş ve kritik düşünmenin disiplinler arası bir tanımı yapılmıştır. Kritik düşünme, "Bireyin neye inanacağına ve ne yapacağına karar vermesi için çözümleyici, bilinçli, değerlendirmeye yönelik yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi" biçiminde tanımlanmıştır (Aliustaoğlu ve Tuna 2015).

Kritik düşünme, düşünme yetisinin en üst basamağıdır. Bu beceri sayesinde kişi farklı bilgileri ve araçları kullanarak sonuca ulaşabilmektedir. Bu test özellikle strateji belirleme, uzun vadeli stratejik planlar oluşturacak kişiler için kullanılmaktadır. İlgili literatüre bakıldığında kritik düşünmenin ölçülmesi için pek çok yola başvurulduğu görülmektedir. Bunlar çeşitli testler, gözlem tekniği, bireysel görüşmeler ve bu tekniklerin birleştirmesinden oluşmaktadır. Norris ve Ennis (1989) kritik düşünme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen testleri iki ana kategoriye ayırarak incelemişlerdir. Birinci kategoriyi, kritik düşünmenin belli bir boyutunu ya da bazı boyutlarını ölçmeye yönelik olarak hazırlanmış özgün testler, ikinci kategoriyi ise, kritik düşünmenin pek çok boyutunu kapsar nitelikte çok yönlü olarak hazırlanan testler oluşturmaktadır. Çok yönlü testler yaygın olarak kullanılan ölçme araçlarıdır. Bu testlerin, elle kolayca doldurulabilme ve kolay değerlendirilme gibi avantajları bulunmaktadır. Yaygın olarak kullanılan çok yönlü testler şu şekildedir (Norris ve Ennis, 1989):

- Cornell Kritik Düşünme Testi, Düzey X- Cornell Critical Thinking Test, Level X- (1985), Robert Ennis ve Jason Millman tarafından geliştirilen test, temel eğitim 4. sınıftan üniversiteye kadar kullanılabilir niteliktedir. Bu testin Level Z versiyonu ise ortaöğretim düzeyinden itibaren kullanılmaya elverişlidir. Testin bu versiyonu üniversite öğrencileri hatta yetişkinler için de uygundur.

-***Ennis- Weir Kritik Düşünme Yazılı Testi- Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test- (1985),*** Ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyi için tasarlanmıştır. Test özellikle belli bir programın etkisini sınamak için, öntest-sontest olarak desenlenmiş araştırmalar için uygun bir ölçme aracı olarak tasarlanmıştır.

- New Jersey Akıl Yürütme Becerileri Testi- New Jersey Test of Reasoning Skills- (1983), Virginia Shipman tarafından geliştirilmiştir. Temel eğitim 5. sınıf düzeyinden üniversite düzeyine kadar kullanılabilme özelliğine sahiptir. Test maddelerinin yarıya yakını "çıkarım" becerilerini ölçmeye yöneliktir.

- Watson Glaser Kritik Akıl Yürütme Gücü Testi- Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal- (1980), ortaöğretim 1. sınıf öğrencileri ve üzeri için uygun olan bu ölçek, Watson ve Glaser tarafından geliştirilmiştir. Test, soru örnekleri ve ek bilgiler de içererek kullanıcıya yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Vural ve Kutlu 2004).

Bu çalışmanın amacı: lise öğrencilerinin kritik düşünme beceri düzeylerinin belirlenmesi ve akademik başarı düzeylerinin kritik düşünme beceri düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma yarı deneysel araştırma desenine göre tasarlanmış olup, bunun için 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Erzurum ili Erzurum Anadolu Lisesinde 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören toplam 100 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Testin uygulanması için iki ders saati uygun görülmüştür. Cornell Kritik Düşünme Testi Z ve X formundan oluşmaktadır. Yüksekokul öğrencileri, kolej çağı öğrenciler ve yetişkinler için Cornell Kritik Düşünme Testi Z formu kullanılırken, daha küçük çocuklar için X formu uygundur. Bu sebeple veri toplama aracı olarak öğrencilerin kritik düşünme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Ennis ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen Cornell Kritik Düşünme testi düzey Z tipi test esas alınarak özgün bir test kullanılacaktır. Cornell Kritik Düşünme Testi Z seviyesi kritik düşünme becerisinin farklı boyutlarını ölçmektedir.

Geliştirilen Cornell Kritik Düşünme Beceri Testi (düzey Z) 52 maddeden oluşmaktadır. Testteki her maddede üç seçenek ve bir doğru cevap bulunmaktadır. Cornell Kritik Düşünme Becerileri testinin yedi alt başlığı bulunmaktadır; Sonuç çıkarma/çıkarsama (1-10), Anlambilim (11-21), Güvenilir/inanılır olma (22-25), Sonucu tahmin etme (26-38), Araştırma planlama (39-42), Bir tanım ve varsayımı tanımlama (43-46), varsayım tanıma (47-52). Kritik düşünme becerisi testi kritik düşünen bireylerin tutumlarını ve eğilimlerini ölçmez. Test, toplam puan üzerinden hesaplandığında alınabilecek en yüksek puan 52'dir. Öğrencilerin başarı düzeyleri Kimya dersinde aldıkları başarı notları dikkate alınarak değerlendirilecektir. Uygulamalardan elde edilen veriler SPSS 20,0 istatistik programı kullanılarak analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici sonuçlar

Yapılacak olan kritik düşünme düzeyi ölçeğinin sonuçları bağımsız t-testine göre analiz edilecektir. Yapılacak t-testi sonuçlarına göre 11. Ve 12. Sınıflar arasındaki kritik düşünme düzeyleri karşılaştırılacaktır. Kritik düşünme düzeyi ile akademik başarı arasındaki anlamlılık bağımlı örneklem t-testi analiz yöntemiyle belirlenecektir. Kritik düşünme düzeyi ve akademik başarı arasındaki korelasyon incelenecektir. Kritik düşünme düzeyinin artması başarı düzeylerini olumlu olarak etkilemesi beklenen sonuçlar arasındadır. Ayrıca özellikle lise kimya derslerinde ortaya çıkan akademik başarı düzeylerinin nitelik değerlendirmesinin yapılması ve böylece başarı puanlarının gerçekçiliğinin anlaşılması da mümkün olacaktır. Orta öğretim başarı puanlarının üniversite giriş sınavlarında da dikkate alınması söz konusu puanların güvenilirliği konusunda kısmi zayıflıklara yol açmaktadır. Bu sebeple, kritik düşünme becerileri düzeylerinin belirlenmesinin, öğrencilerin gerçek başarılarının anlaşılması açısından da kritik bir gösterge olması beklenilmektedir. Kritik düşünme becerileri yüksek düzeyli olan öğrencilerin kavramsal öğrenme düzeylerinin de yüksek olması beklenilen bir durumdur.

Anahtar Kelimeler: Kritik düşünme becerisi, Cornell kritik düşünme becerileri testi, Akademik başarı, Öğrenme

Kaynakça

Aliustaoğlu F., Tuna, A. (2015). Öğretmen Adaylarının Kritik Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi (Kastamonu Üniversitesi Örneği), *The Journal of International Education Science* 2(4), 131-142

Beyer, B. K. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership,* 7, 26-30.

Norris, S. P., Ennis, R. (1989). Evaluating Critical Thinking, Pasific Grove, Ca: Critical Thinking Press.

Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve öğretme,* Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Seferoğlu, S. S., & AKBIYIK, C. (2006). Kritik düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(30) 193-200.

Tok, E., & Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin kritik düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(27), 67-82.

Vural, A. G. R. A., & Kutlu, Y. D. D. O. (2004). Kritik düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(2), 189-200.

(17781) Evaluation of the Renewed Chemistry Curriculum

AZİZ YAĞAN
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ZEYNEL DOĞRUYOL
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

The development of qualifications in education and training has to be one of the important tasks of education and training institutions. All activities in education and training institutions are carried out within the framework of a previously prepared program. In the institution, the behaviors to be given to the individual are included in the education programs. For this reason, the quality of education depends on a large scale applied program. The deficiencies and deficiencies of the implemented programs must be eliminated. According to the changes in production, science fields, economy, society, it is inevitable that the quality of education increases as the curriculums are rearranged, that is, programs are developed. chemistry curriculum in Turkey are constantly improved in line with the changing and evolving field. Whether a program is effective or not responds to needs is understood when the program is running.

The purpose of the renewal of the curriculums and changes made by the Head Council of Education and Morality (TTKB) at a top policy document; "Curricula have been renewed in order to meet the needs of the times in the direction of innovation and development in learning-teaching theories and approaches, the changing needs of individual and society." The Ministry of National Education has suspended draft curricula from 10 January 2017 to 10 February 2017, requesting feedback on draft programs. The Ministry has made the drafts prepared for the first time accessible to the public and announced that the individuals and institutions requesting them can report opinions and that improvements will be made in line with these opinions. All of the teachers are obliged to give their opinions about the draft. Teachers' opinions on the draft were communicated to the ministry through reports by school, district and district censuses. The ministry has announced that it will finalize draft by considering all the reports. Following this process, final version of the curriculum was announced on 18 July 2017. However, the revised curricula have been implemented gradually and it has been decided to be implemented in 1st, 5th, and 9th grades in the 2017-2018 academic year and to be implemented in 2018-2019 academic year in all branches and classes.

The secondary chemistry curriculum consists of the Basic Level 9th and 10th grade and the Advanced level 11th and 12th grade. The Basic Chemistry course is prepared in a curriculum designed to provide a culture of chemistry related to the daily life of the individual, but free from detail. In the Advanced Chemistry curriculum, the subject is prepared with a rich content in terms of principles, concepts, theories, laws, and mathematics-based applications with the assumption that the individual will face chemistry based professions. In terms of Basic and Advanced level, the aim of the chemistry curriculum is to bring about changes in class times with the general objectives, the skills envisaged to be taught, teaching and learning approach, measurement and evaluation approach, achievements. In this study, the previous chemistry curriculum, the draft curriculum and the final version of the curriculum are compared.

Araştırma Yöntemi

The aim of this study is to get teachers' opinions about the purpose, structure, approaches, unit content, learning areas, learning-teaching and evaluation processes of chemistry curriculum.

In this study, 25 chemistry teachers working in Diyarbakır province will be obtained with semi-structured interviews and document analysis on the new curriculum. The content of chemistry curriculum will be summarized by analyzing chemistry curriculum as a document. Then, chemistry teachers will conduct interviews to determine the views of the chemistry course on the revised curriculum. The open-ended questions to be determined at the end of the field examination and the document analysis will be directed to the teachers using the semi-structured interview technique. Through a descriptive approach in the analysis of data, teachers' views will be classified and summarized under certain categories. Also, the frequency (f) will show how many teachers are sharing each interview.

The research will be carried out using the interpretive case study method. Field literature review will be directed to teachers using open-ended questions and semi-structured interview techniques to be determined by document analysis. The general structure of the renewed curriculum will include ideas about what innovations, improvements, deductions, subject changes and changes are introduced in the curriculum that the teachers are continuing to implement, whether they can provide solutions for the problems that are still present, and also the main features of the curriculum. Teachers who are practitioners of the programs will determine the type of school they work in, their gender and their professional seniority.

Evaluation of the Renewed Chemistry Curriculum

The development of qualifications in education and training has to be one of the important tasks of education and training institutions. All activities in education and training institutions are carried out within the framework of a previously prepared program. In the institution, the behaviors to be given to the individual are included in the education programs. For this reason, the quality of education depends on a large scale applied program. The deficiencies and deficiencies of the implemented programs must be eliminated. According to the changes in production, science fields, economy, society, it is inevitable that the quality of education increases as the curriculums are rearranged, that is, programs are developed. chemistry curriculum in Turkey are constantly improved in line with the changing and evolving field. Whether a program is effective or not responds to needs is understood when the program is running.

The purpose of the renewal of the curriculums and changes made by the Head Council of Education and Morality (TTKB) at a top policy document; "Curricula have been renewed in order to meet the needs of the times in the direction of innovation and development in learning-teaching theories and approaches, the changing needs of individual and society." The Ministry of National Education has suspended draft curricula from 10 January 2017 to 10 February 2017, requesting feedback on draft programs. The Ministry has made the drafts prepared for the first time accessible to the public and announced that the individuals and institutions requesting them can report opinions and that improvements will be made in line with these opinions. All of the teachers are obliged to give their opinions about the draft. Teachers' opinions on the draft were communicated to the ministry through reports by school, district and district censuses. The ministry has announced that it will finalize the draft by considering all the reports. Following this process, the final version of the curriculum was announced on 18 July 2017. However, the revised curricula have been implemented gradually and it has been decided to be implemented in 1st, 5th, and 9th grades in the 2017-2018 academic year and to be implemented in 2018-2019 academic year in all branches and classes.

The secondary chemistry curriculum consists of the Basic Level 9th and 10th grade and the Advanced level 11th and 12th grade. The Basic Chemistry course is prepared in a curriculum designed to provide a culture of chemistry related to the daily life of the individual, but free from detail. In the Advanced Chemistry curriculum, the subject is prepared with a rich content in terms of principles, concepts, theories, laws, and mathematics-based applications with the assumption that the individual will face chemistry based professions. In terms of Basic and Advanced level, the aim of the chemistry curriculum is to bring about changes in class times with the general objectives, the skills envisaged to be taught, teaching and learning approach, measurement and evaluation approach, achievements. In this study, the previous chemistry curriculum, the draft curriculum and the final version of the curriculum are compared.

The aim of this study is to get teachers' opinions about the purpose, structure, approaches, unit content, learning areas, learning-teaching and evaluation processes of chemistry curriculum.

In this study, 25 chemistry teachers working in Diyarbakır province will be obtained with semi-structured interviews and document analysis on the new curriculum. The content of chemistry curriculum will be summarized by analyzing chemistry curriculum as a document. Then, chemistry teachers will conduct interviews to determine the views of the chemistry course on the revised curriculum. The open-ended questions to be determined at the end of the field examination and the document analysis will be directed to the teachers using the semi-structured interview technique. Through a descriptive approach in the analysis of data, teachers' views will be classified and summarized under certain categories. Also, the frequency (f) will show how many teachers are sharing each interview.

The research will be carried out using the interpretive case study method. Field literature review will be directed to teachers using open-ended questions and semi-structured interview techniques to be determined by document analysis. The general structure of the renewed curriculum will include ideas about what innovations, improvements, deductions, subject changes and changes are introduced in the curriculum that the teachers are continuing to implement, whether they can provide solutions for the problems that are still present, and also the main features of the curriculum. Teachers who are practitioners of the programs will determine the type of school they work in, their gender and their professional seniority.

It will be revealed how much the teachers who will be evaluated for the chemistry curriculum discuss the novelty of the program, the new teaching methods and content acquisitions. Effort and reasons for approach of the teachers to chemistry curriculum will be tried to be revealed. It will also be attempted to determine how chemistry curriculum that take places in the 2017-2018 academic year affects the motivation of teachers.

It is thought that this study will contribute to the dynamic structure of the program developer with the findings to be reached. Since program is out of the sketch and has actually entered into practice, findings of this research will have the infrastructure results of the finalization process, starting with the program proposal. Findings and proposals to be obtained may be revised in the coming years or may be a significant contribution to next curriculums that will be prepared from scratch.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

It will be revealed how much the teachers who will be evaluated for the chemistry curriculum discuss the novelty of the program, the new teaching methods and content acquisitions. Effort and reasons for approach of the teachers to chemistry curriculum will be tried to be revealed. It will also be attempted to determine how chemistry curriculum that take places in the 2017-2018 academic year affects the motivation of teachers.

It is thought that this study will contribute to the dynamic structure of the program developer with the findings to be reached. Since program is out of the sketch and has actually entered into practice, findings of this research will have the infrastructure results of the finalization process, starting with the program proposal. Findings and proposals to be obtained may be revised in the coming years or may be a significant contribution to next curriculums that will be prepared from scratch.

Anahtar Kelimeler : Renewed Chemistry Curriculum; Diyarbakır; Teacher Opinion

Kaynakça

B. Bayrak, A. M. Erden, 'Fen Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi' Kastamonu Eğitim Dergisi, Mart 2007 Cilt:15 No:1, 137-154.

M. ÜCE, H. Sarıçayır, 'Ortaöğretim 12. sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili kimya öğretmenlerinin görüşleri' Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences, Haziran 2013, Cilt-Sayı: 38, 167-177.

N. Seçken, N. Kunduz, '9. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi' Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 2013 Özel Sayı (1), 344-358.

G. Demircioğlu, A. Aslan, M. Yadigaroğlu, 'Yenilenen Kimya Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri ile Destekli Analizi' Journal of Research in Education and Teaching, Şubat 2015, Cilt: 4 Sayı: 1 Makale No: 14 ISSN: 2146-9199.

M. N. Gömleksiz, İ. Bulut, 'Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi' Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 32, 2007, 76-88.

C. Nakiboğlu, 'Deneyimli Kimya Öğretmenlerinin Ortaöğretim Kimya Ders Kitaplarını Kullanımlarının Ġncelenmesi' Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 10, Sayı 1, 2009, 91-101.

(15757) A-Didaktik Ortamlarda Matematik Öğretiminin Sınıf Öğretmen Adaylarının Matematik Eğitimi Derslerine Yönelik Tutumlarına Etkisi

MUSTAFA GÖK
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

ELİF ERTEM AKBAŞ
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Tutum terimi, duygusal durumlar, davranışsal eğilimler, inançlar, görüşler ve algılanan sosyal mesafeler için kullanılmaktadır (Hunter, Danes, & Cohen, 1984). Matematik eğitiminde tutum teriminin tanımına ilişkin bir uzlaşma olmadığı ve farklı birçok şekilde tanımlandığı görülmektedir. Matematiğe yönelik tutumu bazı matematik eğitimcileri okul matematik derslerine yönelik olumlu ya da olumsuz duygusal eğilim (Haladyna, Shaughnessy, & Shaughnessy, 1983) olarak tanımlarken, bazıları matematiğe yönelik duygusal tepki, matematiğe ilişkin inançlar ve davranışlar (Hart, 1989) şeklinde açıklamışlardır. Matematiğe yönelik tutumlar iki farklı şekilde gelişmektedir. Birincisi, sürekli tekrarlanan bir duygusal tepkinin otomatikleşmesinden kaynaklanmaktadır. Diğeri ise mevcut bir tutumun yeni ama onunla ilgili bir duruma aktarılması şeklinde ortaya çıkmaktadır (McLeod, 1989). Literatürde matematiğe karşı tutumun oluşmasına neden olan faktörlerden bazıları, matematiği algılama biçimi, matematiğin değerli olduğuna inanç, matematiksel görevlerde başarılı olacağı düşüncesi, matematikten hoşlanma, matematik problemleri çözmekten zevk alma ve matematik öğretim sürecinde edinilen deneyimler şeklinde belirtilmektedir (Tobias, 1991 den akt. Yücel & Koç, 2011). Diğer taraftan son zamanlarda yapılan çalışmaların odağının matematiğe yönelik tutumların nasıl değiştirilebileceği olduğu anlaşılmaktadır.

Matematik dersi öğretim programında (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar) öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin aktif olduğu öğretim yaklaşımlarının benimsenmesi ve öğretimde matematik oyunlarına yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2017). Ancak programda öğrenci merkezli öğretim durumlarında, grup çalışmasının teşvik edildiği ve eğlenceli bir ortamda problem çözümünün nasıl tasarlanacağı ile ilgili çok az açıklama verilmiştir. Bunlar büyük ölçüde öğretmenlere ya da geleceğin öğretmenleri olarak öğretmen adaylarına bırakılmıştır. Öğretmen adaylarına lisans eğitimlerinde bu tür öğretim durumlarına ilişkin teorik bilgiler verilmektedir. Ancak bu teorik bilgileri öğretmen adaylarının içselleştirebilecekleri öğretim durumlarıyla ne kadar karşı karşıya bırakıldıkları tartışmalıdır.

Öğretmenlerin matematikle ilgili sahip oldukları algıların onların öğretim yaklaşımlarını ve öğrencilerin başarılarını etkilediği belirtilmektedir (Van de Walle, Karp, & Bay-William, 2010; Yenilmez, 2007). Bununla birlikte ilerde öğretmen olacak sınıf öğretmen adaylarının, lisans döneminde aldıkları matematik öğretimi dersinin onların öğretmen mesleğini icra ettikleri süreçte matematik öğretimi noktasında önemli bir role sahip olacağı düşünülmektedir. Bu fikir doğrultusunda, sınıf öğretmen adaylarının matematikle ilgili sahip oldukları tutumları etkileyebilecek bir ortam tasarımının nasıl mümkün olabileceği düşüncesiyle bu çalışma ortaya çıkmıştır. Bu tür bir ortam tasarımı için Didaktik Durumlar Teorisi (DDT) kuramsal çerçeve olarak kullanılmıştır.

Brousseau (1997) önderliğinde geliştirilen DDT içerisinde yer alan a-didaktik durumlar kapsamında söz konusu ortamlar tasarlanabilir. Çünkü a-didaktik ortamlar, bir problem durumunda öğrencilerin hedef bilgiye ulaşmasında oyun bağlamının kullanıldığı öğrenci merkezli yaklaşımların tasarlanmasında dinamik bir yaklaşım sunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, DDT kapsamında hazırlanan etkinliklerin sınıf öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmelerle DDT çerçevesinde tasarlanan etkinliklerin sınıf öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutumlarına ilişkin faktörler belirlenmeye çalışılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada sınıf öğretmen adaylarının DDT göre almış oldukları matematik öğretimi eğitiminin sınıf öğretmen adaylarının matematik dersine yönelik tutumları üzerine etkisi araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışma tek grup ön test-son test zayıf deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012). Araştırmanın verileri, bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören toplam 87 öğretmen adayından gönüllülük esasına göre toplanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; 12 tanesi olumlu, 6 tanesi olumsuz yargı içeren toplam 18 maddeden oluşan matematik eğitimi derslerine yönelik tutum ölçeği (Karakaş Türker & Turanlı, 2008) ile yarı yapılandırılmış görüşme kayıtları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcıların seçilmesi için amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında verilen eğitim haftada 2 saat olacak şekilde 7 hafta süresince gerçekleştirilmiştir. İlk iki hafta DDT'nin kavramları ve aşamaları tanıtılmıştır. Sonraki haftalarda sırayla Erdoğan, Gök ve Bozkır (2014), Gök ve Erdoğan (2017), Gök, İnan ve Akbayır (2017a, 2017b), İnan, Gök ve Akbayır (2017) çalışmalarında DDT'ye göre tasarlanmış etkinlikler

uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan "Matematik Eğitimi Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği" , Karakaş Türker ve Turanlı (2008) tarafından geliştirilmiş olup güvenirliği 0.928 olarak belirtilmiştir. Bu ölçekten toplanan veriler SPSS 18.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Verilen eğitimin sınıf öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerinde tutumlarına etkisi olup-olmadığı ilişkili örneklemler t-testi ile analiz edilmiştir. Uygulama sonrasında yapılan görüşmeler içerik analizi yaklaşımıyla analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre, sınıf öğretmen adaylarına DDT çerçevesinde a-didaktik ortamlarda gerçekleştirilen matematik öğretiminin onların matematik eğitimi derslerine yönelik tutumlarında olumlu yönde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca uygulama sonrasında yapılan görüşmelerin içerik analizlerinden verilen eğitimin sınıf öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılacaktır. Ayrıca araştırma kapsamında belirlenecek olan faktörler öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerinin olumlu yönde geliştirilmesine yönelik yeni çalışmalara kapı aralayacağı varsayılmaktadır. Eğer öğretmen adaylarının duyuşsal özellikleri onların öğretim yaklaşımlarını ve öğrencilerin başarısını etkilediği varsayımıyla, bu tür çalışmalar öğretmen adaylarına matematik eğitimi derslerinin onların duyuşsal özelliklerini destekleyecek şekilde sunulmasında ufuk açıcı yol haritası sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Tutum, Matematik Eğitimi Dersi, Didaktik Durumlar Teorisi, A-didaktik Durumlar, Sınıf Öğretmen Adayları

Kaynakça

Brousseau, G. (1997). Theory of didactical situations in mathematics (Edited and translated by N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, & V. Warfield). *Dordrecht, NL: Kluwer*.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. *Pegem A Yayıncılık*.

Erdoğan, A., Gök, M., & Bozkır, M. (2014). Orantı kavramının adidaktik bir ortamda öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*, 535-562.

Gök, M., & Erdoğan, A. (2017). Sınıf ortamında rutin olmayan matematik problemi çözme: Didaktik durumlar teorisine dayalı bir uygulama örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 140-181.

Gök, M., İnan, M., & Akbayır, K. (2017a). *Introducing euclid division to prospective primary school teachers by designing an educational digital game*. Paper presented at the International Conference on Research in Education and Science (ICRES), Aydın, Türkiye.

Gök, M., İnan, M., & Akbayır, K. (2017b). *Teaching the fundamental theorem of arithmetics to prospective primary school teachers by designing a mobile game*. Paper presented at the International Conference on Research in Education and Science (ICRES), Aydın, Türkiye.

Haladyna, T., Shaughnessy, J., & Shaughnessy, J. M. (1983). A causal analysis of attitude toward mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19-29.

Hart, L. E. (1989). Describing the affective domain: Saying what we mean. In D. B. McLeod & V. M. Adams (Eds.), *Affect and Mathematical Problem Solving* (pp. 37-45). New York: Springer Verlag.

Hunter, J. E., Danes, J. E., & Cohen, S. H. (1984). *Mathematical models of attitude change: Change in single attitudes and cognitive structure* (Vol. 1). London: Academic Press.

İnan, M., Gök, M., & Akbayır, K. (2017). *Application of mathematics teaching with an educational mobile game for preservice primary teachers*. Paper presented at the Caucasian Mathematics Conference (CMC-II), Van, Türkiye.

Karakaş Türker, N., & Turanlı, N. (2008). Matematik eğitimi derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(3), 17-29.

McLeod, D. B. (1989). Beliefs, attitudes, and emotions: New views of affect in mathematics education *Affect and mathematical problem solving* (pp. 245-258): Springer.

MEB. (2017). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-William, J. M. (2010). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (7 ed.). USA: Pearson Education.

Yenilmez, K. (2007). Attitudes of Turkish high school students toward mathematics. *International Journal of Educational Reform, 16*(4), 318-335.

Yücel, Z., & Koç, M. (2011). The relationship between the prediction level of elementary school students' math achievement by their math attitudes and gender. *Elementary Education Online, 10*(1), 133-143.

(15980) Geçmişten Günümüze Öğretim Programları: Geometrik Kavramların Ortaokul Matematik Programlarındaki Yeri

NİLÜFER KÖSE
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

DENİZ ÖZEN ÜNAL
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Geometri aksiyomatik bir sistem oluşturup bu aksiyomatik sisteme dayalı tüm olası sonuçlara ulaşan, kendi içinde bir dünya yaratan mantıksal ilişkiler alanı olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan yola çıkılırsa geometri analitik düşünmeyi geliştirdiği gibi matematiğin bir ilişkiler ağı olduğunun anlaşılmasına da yardımcı olur. Üstelik geometri tümdengelimsel muhakeme, çıkarımda bulunma, modelleme, kavram imajı-tanımı gibi karmaşık ve heterojen yapıya sahip bilişsel etkinlikleri de kapsar (Duval, 1994). Bu kapsama öğrencilerin geometride zorlanmalarını da beraberinde getirir. Geometri öğretilmesi en zor alanlardan biri (Duval, 2005) olarak anılmakta ve ulusal/uluslararası sınavlarda (TIMSS/PISA vb.) öğrencilerin matematik performanslarında da kendini göstermektedir (Büyüköztürk, Çakan, Tan ve Atar, 2014; TEDMEM, 2014). 2011 yılında gerçekleştirilen TIMSS sınavında Türkiye 8. sınıf matematik başarı ortalaması ile 42 ülke arasında 24. sırada yer alırken, 4. sınıf matematik başarı ortalaması ile 50 ülke arasında 35. sırada yer almıştır (Büyüköztürk, Çakan, Tan ve Atar, 2014). Her iki sınıf düzeyinde de TIMSS ortalamasının altında kalan öğrencilerimizin PISA sınavındaki durumu da pek iç açıcı değildir. PISA 2012 sınav sonuçları Türk öğrencilerin %42'sinin matematikte temel becerilerden yoksun olduğunu gözler önüne sermiştir (Tedmem, 2014). Bu zorluğun üstesinden gelmek için ise geometrinin matematiği ilişkilendirmede ideal bir araç olduğu ve çoklu düşünme biçiminin geliştirilmesine aracılık ettiği (Goldenberg, Cuoco & Mark, 1998) öğrencilere hissettirilmelidir. Geometri öğrencilerde başta görsel, sözel, çizim, mantıksal ve uygulamalı becerileri (Hoffer, 1981) olmak üzere pek çok farklı beceriyi geliştirmektedir. Bu nedenle geometriyi ister "uzay bilimi" ister "öğrenenlerin matematiksel yapıyı hissedebildikleri bir çevre-mantıksal bir yapı" olarak (Freudenthal, 1973) görelim, geometrinin sağladığı temel becerileri öğrencilere kazandırma ve farklı bir düşünme alışkanlığına yönlendirme sorumluluğunu taşımaktayız.

Bu nedenle geometri öğretiminin öğretim sistemlerinde yapılan reformlar ışığında analiz edilmesi ve analiz sonuçlarının uygulamaya geçirilmesi gelecek nesiller için son derece önemlidir. Bu analiz sınav sonuçlarının değerlendirilmesi boyutunda kalmamalı, bu sonuçları etkileyen etmenlerin neler olduğuna da odaklanılmalıdır. Hiç şüphesiz Cumhuriyetten bu yana yürürlükte olan öğretim programları bu odak kapsamında ele alınabilir. Öğrencilerin hangi matematiksel kavramları hangi düzeylerde kazandıklarının önemli olduğu düşünüldüğünde geçmişten günümüze öğretim programlarının incelenmesi ve analiz edilmesi gerçekleştirilecek program geliştirme çalışmaları için de değerlidir. Bu doğrultuda bu araştırmada 1926 yılından itibaren uygulanan 10 ortaokul matematik dersi öğretim programı geometri içerikleri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmiş, analiz edilmiş ve bu analiz sonuçları yorumlanarak tartışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

1926'dan 2017 yılına kadar ortaokul matematik dersi öğretim programlarındaki geometri içeriklerinin incelendiği bu çalışmada analizler nitel olarak gerçekleştirilmiştir. Tarih sırasıyla 1926, 1931, 1938, 1949, 1977, 1990, 1998, 2005, 2013 ve 2017 olmak üzere toplamda 10 öğretim programı analiz sürecine dâhil edilmiştir. İçerik analizinin uygulandığı bu süreçte öncelikle 10 programdaki geometri kapsamındaki içerikler kodlanmıştır. Bu içeriklerde ölçme ile ilgili olan açı ölçme, geometrik şekillerin çevre uzunlukları ve alanları, geometrik cisimlerin yüzey alanları ve hacim ölçme, dik üçgende dar açıların trigonometrik oranları ve Türk Bayrağının çizimi kapsam dışı bırakılmıştır.[1] Tümevarımsal bir yaklaşımla kodlama iki ayrı matematik eğitimcisi tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Önceden herhangi bir kod listesi oluşturulmamış, tüm kodların öğretim programlarından elde edilmesine dikkat edilmiştir. Kodlar üzerinde araştırmacıların görüş birliği sağlanmıştır. Kodlama sürecinden sonra ise bu kodlar gözden geçirilerek tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Temaların oluşturulmasında ise sınıf düzeyinden ziyade öğretim programlarındaki ortak içeriklere odaklanılmıştır. Tema ve alt temaların sunumunda ise tablolardan yararlanılmış, tablolarda hem yıl hem sınıf bilgisine yer verilmiştir. Analiz sonucunda öğretim programlarından öncelikle "içerik" ve "öğretme-öğrenme süreci" olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. İçerik teması kendi içinde "temel geometrik kavramlar", "temel çizimler/inşalar", "çokgenler", "çember ve daire" ile "simetri, eşlik-benzerlik, geometrik dönüşümler ve örüntü-süslemeler" ve "geometrik cisimler" olmak üzere altı alt temaya ayrılmıştır. Bu çalışmada program inceleme sürecinde ele alınan ilk tema olan "içerik" teması ele alınmıştır.

Eğitim programları üzerine çalışan araştırmacıların, alan eğitimcilerinin, öğretmenlerin ve ilgili tüm paydaşların hayalinde ideal bir öğretim programına ulaşma isteği söz konusudur. Bu istek doğrultusunda gerçekleştirilen reform hareketlerinin

yansımaları ise hiç şüphesiz öğretmenlerin öğretimleri ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkilidir. Öğrenme-öğretme sürecindeki bu değişimin özellikle geometrik kavramlar olmak üzere, tüm matematiksel kavramların anlamlandırılması ve ilişkilendirilmesinde önemli bir rolü olduğu düşünüldüğünde programların analizi ileri araştırmalara da temel oluşturur. Bu doğrultuda bu çalışmada, 1926 yılından itibaren uygulanan 10 ortaokul matematik dersi öğretim programı geometri içerikleri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmiş, analiz edilmiş ve bu analiz sonuçları yorumlanarak tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada ilk olarak programlarda verilen geometrik kavramların tanımından ziyade tanıtımının yapıldığı ve tanımlara yer verilmemesinin geometrik kavramların bir boyutunu eksik bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında geometri bağlamında en kapsamlı içeriğe 2005 programının sahip olduğu görülmüştür. Dönüşüm geometrisi, cisimlerin farklı yönlerden görünümleri, geometrik cisimlerin simetrileri, örüntü ve süslemeler, fraktal, bir düzlem ile cismin arakesiti ve geometrik cisimlerin (özellikle küre) inşası gibi yeni alt öğrenme alanları ilk kez 2005 programına eklenmiştir. Bununla birlikte bazı programlarda yoğun olarak ele alınan temel geometrik kavramlar (1977), temel çizimler (1990, 1998, 2005), çokgenler (1990, 1998) ve çember-daire (1990, 1998, 2005) gibi konu alanlarının ilgili kazanımlarının 2013 ve 2017 programlarında azaltılması ulaşılan diğer bir sonuç olarak ele alınabilir.

Son olarak programlarda geçmişten günümüze ele alınan temel konuların değiştiği, bazı kavramların çıkarıldığı, bazı yeni kavramların eklendiği ve kapsamlarının farklı biçimlerde ele alındığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Matematik Öğretim Programı, Geometri Öğrenme Alanı, Geometri Öğretimi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş. & Atar, H. Y. (2014). *TIMSS 2011 Ulusal Matematik ve Fen Raporu: 8. Sınıflar*. Ankara: İşkur matbaacılık.

Duval, R. (2005). Les condition cognitives de l'apprentissage de la géométrie: Développment de la visualisation, différenciation des raisonnements et coordination de leurs fonctionnements, *Annales de Didactique et Sciences Cognitives*, *10*, 5-53.

Freudenthal, H. (1973) *Mathematics as an educational task*. Reidel Publishing, Dordrecht.

Goldenberg, E. P., Cuoco, A. A. & Mark, J. (1998). A role for geometry in general education. In R. Lehrer & D. Chazan (Eds.), *Designing Learning Environments for Developing Understanding of Geometry and Space* (pp.3-44). Mahwh, NJ: Lavrance Erlbaum Associates.

Hoffer, A. (1981). Geometry is more than proof. *The Mathematics Teacher*, *74* (1), 11-18.

Maarif Vekâleti (MV). (1931). Ortamektep Müfredat Programı (1931-1932 ders senesi tadilatı). İstanbul: Devlet Matbaası

Kültür Bakanlığı (KB). (1938). Ortaokul Programı, Ankara: Devlet Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1949). Ortaokul Programı. Ankara: Devlet Basımevi.

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (MEGSB). (1977). Ortaokul Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB-TTKB). (1990). İlköğretim Matematik Dersi Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB-TTKB). (1998). İlköğretim Okulu Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB-TTKB). (2005). İlköğretim Matematik Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB-TTKB). (2013). Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB.

TEDMEM (2014). *PISA 2012: Türkiye Üzerine Değerlendirme ve Öneriler*. Ankara: Öncü basımevi.

(16261) Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Tahmini Öğrenme Yol Haritası Çerçevesinde Tasarlanan Bir Öğretim Deneyindeki Matematiksel Soyutlama Süreçleri

FAİK CAMCİ — MEB

DİLEK TANIŞLI — ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dünyada matematik eğitimine yönelik başlatılan reform hareketlerinden sonra (NCTM, 1980; 1989) Türkiye'de de 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından radikal reform hareketleri başlatılarak farklı bir yaklaşım çerçevesinde yeni matematik dersi öğretim programları hazırlanmıştır (MEB, 2005). Önceki programların yapılandırılması, tümüyle doğrudan bilgi aktarımının benimsendiği davranışçılık yaklaşımı çerçevesinde oluşturulmuş olup konu içerikleri, hedef ve davranışlarla betimlenmekte iken (MEB, 1998) yeni programlarda bu yaklaşım bir kenara bırakılarak eğitimde yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş; davranış yerine kazanıma, bilişsel gelişime ve kavramsal öğrenmeye vurgu yapılmıştır (MEB, 2005). Son yıllarda ülkemizde hazırlanan matematik programlarında programın temel aldığı yaklaşım açıkça ifade edilmemesine karşın ağırlıklı olarak yapılandırmacılığın bilişsel boyutunun dikkate alındığı söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşım, günümüz matematik eğitimindeki birçok deneysel ve teorik çalışmanın odak noktasını oluşturmakta, matematik eğitimindeki reform hareketlerinin şekillendirilmesine katkı sağlamakta, öğrenmenin ve öğrencilerin daha iyi anlaşılmasında matematik eğitimcilerine kullanışlı yollar sunmaktadır (Simon, 1995). Bununla birlikte matematiğin nasıl öğretileceğine yönelik yönlendirici genel bir çerçeve sunmaktadır. Ancak yapılandırmacı yaklaşım, matematiğin öğretimine dönük olarak pedagojik özel bir öğretim yolu ortaya koymamaktadır (Cobb, 1994; diSessa ve Cobb, 2004; Simon, 1995). Bu nedenle alan yazında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ve öğrencilerin matematiksel düşünmelerine karşı duyarlı öğretim modellerine duyulan ihtiyaç vurgulanmaktadır (Simon, 1995). Bu bağlamda Türkiye'de 2005'ten bu yana yeni anlayışla hazırlanan matematik dersi öğretim programları uygulanmasına karşın henüz matematik eğitiminde istenen ilerlemenin sağlanamadığı söylenebilir. Nitekim PISA matematik okuryazarlığı alanındaki ortalama puanlar yıllara göre incelendiğinde Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 performanslarının PISA 2009 ve 2012'ye göre daha düşük olduğu görülmektedir (Taş, vd., 2016). Dolayısıyla uygulanan programlar ile istenen verimin alınamamasında iki noktada boşluk olduğu göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki derslerde öğrenme ile öğretme arasında başka bir deyişle teori ile uygulama arasında köprü kurma konusundaki eksikliktir. İkinci nokta ise yapılandırmacılık yaklaşımının benimsendiği matematik öğretiminde öğrenmenin bilişsel boyutunun daha çok ön plana alınarak sosyal boyutunun yeterince dikkate alınmamasıdır. Bu doğrultuda sınıf tabanlı öğretim deneyi olan bu araştırmada öğrenme ile öğretme arasında köprü olan TÖYH çerçevesinde tasarlanan bir öğretim deneyinin gerçekleştirilmesi, öğretim deneyinin ise geometri ve ölçme öğrenme alanına ait dikdörtgen prizmalarda hacim ölçme konusu üzerine olması düşünülmüştür. Gerek ulusal gerekse de uluslararası alanda yapılan çalışmalar (Battista, 2007; Zembat, 2009; Tan-Şişman ve Aksu, 2016) bu konuda öğrencilerin desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu gereklilikten yola çıkılarak araştırmada sınıftan odak olarak belirlenen üç öğrencinin matematiksel soyutlama süreçlerinin izlenerek soyutlama mekanizmalarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu öğrencilerin dikdörtgen prizmalarda hacim ölçme konusuna ilişkin matematiksel soyutlama mekanizmalarını ortaya çıkarmak için Piaget'in geliştirdiği soyutlama teorisinin kullanılması planlanmıştır. Ancak matematiksel soyutlamalarında yapılandırmacığın sosyal boyutunun önemli olduğu düşünülerek sınıf uygulamalarında Emergent Perspective (Gelişen Bakış Açısı) (Cobb ve Yackel, 1996) doğrultusunda yapılandırmacılığın bilişsel ve sosyal perspektiflerinin birlikte ele alınması hedeflenmiştir. Bu noktada sınıf uygulamalarında yapılandırmacılığın sosyal perspektifi içerisinde yer alan sosyal ve sosyomatematiksel normların öğrenmeyi destekleyici bir öğe olarak göz önünde bulundurulması planlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır:

Odak öğrencilerin TÖYH çerçevesinde tasarlanan öğretim deneyi süreci sonunda dikdörtgen prizmaların hacmini ölçme konusuna ilişkin ortaya çıkan soyutlama mekanizmaları nasıldır?

TÖYH çerçevesinde tasarlanan öğretim deneyi sürecinde odak öğrencilerin matematiksel soyutlamaları üzerinde öğrencilerin bireysel eylemleri ile birlikte sınıf sosyal ve sosyomatematiksel normlarının destekleyici rolü nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada araştırmanın deseni, araştırmacının rolü, katılımcılar, verilerin toplanması ve analizi ile geçerlik ve güvenirlik süreçlerinde nitel araştırma yaklaşımları benimsenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlayıcı yaklaşıma dayalı olarak nitel araştırma içerisinde yer alan (Wood, Cobb ve Yackel, 1990) ve matematik eğitiminde sıklıkla kullanılan öğretim

deneyi desen olarak kullanılmıştır. Öğretim deneyi, öğrencilerin öğrencilerin söylediklerini ve yaptıklarını anlamayı amaçlayan kavramsal bir araçtır (Steffe & Thompson, 2000). Bu bağlamda öğretim yoluyla öğrencilerin matematiksel düşüncelerinin modellerini inşa etmek, öğretim deneyinin en önemli özelliklerinden biri olarak görülmektedir (Cobb ve Steffe, 1983). Araştırma, altıncı sınıfta öğrenim gören 12 öğrenciyle gerçekleştirilmiş ve bu öğrenciler arasından seçilen ders başarısı düşük, orta ve yüksek olan üç öğrenci odak grup olarak belirlenmiştir. Sınıf uygulamaları, küçük grup ve sınıf tartışmaları şeklinde iki aşamada yürütülmüştür. Araştırma sürecinin başında ön klinik görüşmeler, Piaget'in öğrenme ilkelerine ve TÖYH'nin öğrenme amacına uygun olarak öğrencilerin ön bilgileri ve dolayısıyla yeterliklerini belirlemek için odak öğrencilerle dikdörtgen prizmaları tanıma, prizmaların temel özelliklerini belirleme ve birim küp yapılarında sayma ve oluşturma becerilerine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Ön klinik görüşmelerde elde edilen verilerin analizi doğrultusunda TÖYH çerçevesinde dokuz hafta süren birinci, ikinci ve üçüncü etap öğretim dizileri planlanmış ve yürütülmüştür. Bu öğretim dizilerinin hemen sonrasında ise odak öğrencilerin öğretim dizilerinde amaçlanan konuları nasıl yapılandırdıklarını daha ayrıntılı olarak anlamak için öğrencilerin her biriyle klinik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler; odak öğrencilerle gerçekleştirilen ön, ara ve son klinik görüşmelerden, sınıf içi uygulama videolarından, öğrenci çalışma kâğıtlarından ve yarı yapılandırılmış günlüklerden elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, sürekli ve geriye dönük olmak üzere iki düzeyde analiz edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, tahmini öğrenme yol haritası çerçevesinde tasarlanan bir öğretim deneyinde altıncı sınıf öğrencilerinin dikdörtgen prizmaların hacmini ölçme konusuna ilişkin sınıf sosyal ve sosyomatematiksel normlarını dikkate alarak matematiksel soyutlama süreçlerini izlemek ve bu süreç sonunda soyutlama mekanizmalarını ortaya çıkarmaktır. Bu öğretim deneyinde 12 öğrenciden oluşan bir ortaokul altıncı sınıf grubu ile küçük grup ve sınıf tartışmaları şeklinde iki aşamada yürütülen dokuz haftalık sınıf uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Küçük gruplar; düşük, orta ve yüksek ders başarı düzeyine sahip üç öğrenciden oluşturulmuş ve bu gruplar içerisinden bir grup ise grup öğrencilerinin matematiksel soyutlama süreçlerini izlemek ve soyutlama mekanizmalarını ortaya çıkarmak için odak olarak belirlenmiştir. Odak öğrencilerinin soyutlama mekanizmalarını ortaya çıkarmak için teorik çerçeve olarak Piaget'in soyutlama teorisi kullanılmıştır. Araştırmada odak öğrencilerle gerçekleştirilen ön, ara ve son klinik görüşmelerin ve öğretim derslerinin video kayıtları, küçük grup tartışmalarındaki etkinliklerde kullanılan çalışma kâğıtları ve yarı yapılandırılmış öğrenci günlükleri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, TÖYH çerçevesinde tasarlanan öğretim deneyi sonunda odak olan üç öğrencinin de dikdörtgen prizmalarda hacim ölçme konusuna ilişkin derin (düşünmeye dayalı) düzeyde soyutlama yaptıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte bu süreçte odak öğrencilerin derin soyutlamalarında kendi bireysel eylemlerinin yanı sıra sosyal ve sosyomatematiksel normların destekleyici bir rol oynadığı görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Odak öğrencilerle gerçekleştirilen ön klinik görüşmelerde öğrencilerin dikdörtgen prizmaları tanıma ve temel özelliklerini belirlemede çeşitli hatalı yapılandırmalara sahip oldukları gözlenmiştir. Bununla birlikte üç öğrenci de birim küplerle oluşturulmuş yapılarda ortak ve farklı zihinsel eylemlere sahip olmakla birlikte birim küp yapılarını sayma ve oluşturma konusunda çeşitli zorluklar yaşamışlardır. Birinci ve ikinci etap öğretim dizileri ve buna ilişkin ara klinik görüşmeler sonunda odak öğrencilerin belirgin gelişim göstererek ön klinik görüşmelerdeki eksikliklerini giderdikleri görülmüştür. Üçüncü etap öğretim dizisi ve sonrasında gerçekleştirilen son klinik görüşmeler sonunda ise üç öğrenci dikdörtgen prizmalarda hacmi anlamlandırarak hacim ölçme bağıntılarının altında yatan prensipleri, zihinsel ilişkiler kurarak açıklayabilmişlerdir. Dolayısıyla üç öğrenci de sınıf uygulamalarında ortaya çıkan ve yapılandırdıkları hacim ölçme bağıntılarını derin (düşünmeye dayalı) olarak soyutlamışlardır. Bu süreçte öğrencilerin hacim ölçme bağıntılarını derin düzeyde soyutlamalarında kendi bireysel eylemleri ile birlikte sınıf uygulamalarında ortaya konan sosyal ve sosyomatematiksel normlar, destekleyici bir rol oynamıştır.

Anahtar Kelimeler : Tahmini öğrenme yol haritası, Matematiksel soyutlama, Sosyal ve sosyomatematiksel normlar, Öğretim Deneyi, Dikdörtgen prizmalar

Kaynakça

Battista, M. T. (2007). The development of geometric and spatial thinking. F. K. Lester, Jr. (Ed.) *In Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning (s. 843-908),* Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Cobb, P. ve Steffe, L. P. (1983). The constructivist Researcher as Teacher and Model Builder. *Journal for Research in Mathematics Education,* 14 (2), 83-94.

Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher,* 23(7), 13-19.

Cobb, P., and Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist,* 31, 175–190.

diSessa, A., and Cobb, P. (2004). Ontological innovation and the role of theory in design experiments. *The Journal of the Learning Sciences,* 13, 77–103.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1998). *İlköğretim Okulu Matematik Dersi Öğretim Programı: 1.- 8. Sınıflar,* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu.* Devlet Kitapları, Müdürlüğü, Ankara.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (1980). *An Agenda for Action: Recommendations for School Mathematics of the 1980s,* Reston, Virginia: NCTM.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (1989). *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics,* Reston, Virginia: NCTM.

Simon M.A. (1995) Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal Research Mathematics Education*, 26, 114–145.

Steffe, L. P. and Thompson, P. W. (2000). Teaching Experiment Methodology: Underlying Principles and Essential elements. In R. Lesh and A. E. Kelly (Eds.), *Handbook of Research Design in Mathematics and Science Education.* (pp. 267-307) Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Taş, U.E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H.B. ve Özgürlük. B. (2016). PISA 2015 Ulusal raporu. *Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Ölçme, değerlendirme ve sınav hizmetleri genel Müdürlüğü.*, Ankara.

Tan-Sisman, G. and Aksu, M. (2016). A Study on Sixth Grade Students' Misconceptions and Errors in Spatial Measurement: Length, Area, and Volume. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 14: 1293–1319.

Wood, T., Cobb, P. and Yackel, E. (1990). The contextual nature of teaching: Mathematics and reading instruction in one second-grade classroom. *JSTOR: The Elementary School Journal,* 90(5), 497-513.

Zembat, İ.Ö. (2009). Ölçme, temel bileşenleri ve sık karşılaşılan kavram yanılgıları. (Ed.) Bingölbali, E. ve Özmantar, M.F. *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve kavram yanılgıları ve çözüm önerileri içinde bölüm:5*. Ankara: Pegem akademi.

(16306) Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Zihnin Geometrik Alışkanlıklarının İncelenmesi

ARİFE TOLGA — MEB

BERNA CANTÜRK GÜNHAN — YÖK

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde teknoloji ve bilimin ilerlemesiyle dünyanın değişimine ayak uydurabilen, gördüğü yeniliklere adapte olup yaşamına geçirebilen, problemlerin üstesinden farklı düşünme yollarıyla gelebilen ve toplumsal beklentilere cevap verebilecek bireylerin yetiştirilmesi istenmektedir. Yeni öğretim programı, öğrencinin matematik öğrenme sürecinde aktif katılımcı olduğu, öğrenme ortamında rahatça araştırmalarını yapabildiği, eleştirilerini paylaşabildiği, farklı çözüm yollarını sunabildiği sınıf ortamlarının oluşmasını savunmaktadır (MEB, 2015). Böyle bir öğrenme ortamı öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirir. Matematiğin temel öğrenme alanlarından biri olan geometri bireylerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir yere sahiptir. Geometri, bireyin düşünmesini sağlayan ve şekilleri zihninde canlandırarak çözüme ulaşmasını sağlayan bir bilim dalıdır (Hızarcı, 2004). Günlük yaşam ile matematiksel kavramlar arasında ilişkiler kurmada etkin bir rol oynayan geometri öğrenme alanı, matematik programında yadsınamaz bir öneme sahiptir. Geometri alanı öğretimde zordan karmaşığa doğru olan bir süreç olup, bu süreçte öğrencinin eksikliklerini tamamlamadan bir üst bilgi ile tanışması sorun çıkarmaya sebep olabilir. Bu nedenle geometrinin öğretmen tarafından iyi kavranması, öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelinmesinde oldukça önemlidir (Gürbüz ve Durmuş, 2009). Öte yandan matematik öğretim programlarında bireylerin problem çözme becerilerine katkıda bulunacak çalışmalara değer verilmektedir (Gordon, 2011). Bu süreçte problem hemen çözülemediğinde devreye düşünme alışkanlıkları girer (Costa ve Kallick, 2000). Geometrik düşünme alışkanlıklarına yönelik öğrencilerin geometrik düşünme becerilerinin arttırılması amacıyla Driscoll, ve arkadaşları (2007), Zihnin Geometik Alışkanlıklarını (ZGA) tanımlamış, bu alışkanlıkların öğretmenler tarafından neden anlaşılması gerektiği ile öğrencilerin geometrik düşünmelerine nasıl bir katkıda bulunacağını açıklamışlardır. Zihnin geometrik alışkanlıkları teorik çatısı 4 alt bileşene sahiptir (Bozkurt ve Koç, 2016; Driscoll vd., 2007). Bunlar:

1) İlişkilendirme (Reasoning with relationships)
2) Geometrik fikirleri genelleme (Generalizing geometric ideas)
3) Değişmezleri araştırma (Investigating invariants)
4) Keşif ve yansıtmayı dengeleme (Balancing exploration and reflection)

İlişkilendirme sürecinde bir, iki ve üç boyutlu geometrik şekil ve cisimlerin kendi arasındaki ve diğerleriyle olan eşlik, benzerlik ve paralellik ilişkileri aktif olarak araştırılır. Geometrik fikirleri genelleme sürecinde geometrik olguların anlaşıldığı ve tanımlandığı aşamadır. Bir geometrik şekle veya cisme ait özellik o şeklin veya cismin tamamında olup olmadığı araştırılır. Değişmezleri araştırma süreci verilen bir problemde değişen kısımların yanında nelerin değişmeyip, nelerin aynı kaldığı incelenir. Bu araştırma şekillerin öteleme, dönme, yansıma, genişleme vb. yollarla dönüşüme uğradığında şeklin hangi özelliklerinin değişip değişmediği incelenir. Keşif ve yansıtmayı dengeleme süreci problemin çözümünde farklı yaklaşımlar kullanılarak, sürekli gelinen yere kadar olan kısmın değerlendirildiği aşamadır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin geometrik alışkanlıkları kavramasında ve bunu problemlerde kullanmasında yardımcı olması büyük önem arz eder. Zihnin geometrik alışkanlıkları yoluyla öğrencilerin matematiksel düşünme yolları kazanması, onların üst düzey düşünme becerileri kazanmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden öğretmenler öğrencileriyle birlikte rahatça geometrik fikirler yürütebileceği, geometrik problemler üzerinde rahatça çalışabilecekleri öğrenme ortamları sağlamalıdır. Ortaokul matematik öğretmenlerinin sahip olduğu geometrik alışkanlıklar, öğrencilerin düşünme becerilerini etkilemesinden dolayı oldukça önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların olağan ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik problemlerin çözümünde kullandıkları geometrik alışkanlıkları nasıl yansıttıklarının derinlemesine incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması

araştırma deseni olarak benimsenmiştir. Durum çalışması yalnız başına bir bireyin, bir çevrenin, tek bir çeşit dokümanın ve olayın ayrıntılı olarak incelenmesidir (Kazak, 2001, 146). Bu çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Bergama ve Kınık ilçesinde devlet okullarında görev yapmakta olan 3 ortaokul matematik öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak ortaokul matematik öğretmenlerinin zihnin geometrik alışkanlıklarını ortaya çıkarmak ve incelemek amacıyla açık uçlu problemler kullanılmış olup bu süreçte onlarla klinik mülakatlar yapılmıştır. Çalışma kapsamında öğretmenlerin geometrik alışkanlıklarını yansıtacakları şekilde 8'er problem hazırlanmıştır. Öğretmenlerle 2 oturum gerçekleştirilmiş ve bu kişiler oturum başına dört tane probleme cevap vermişlerdir. Bu çalışma için belli kavramlar ve temalar çerçevesindeki birbirine benzeyen verileri bir araya getirerek bu verileri okuyucunun anlamlandırabileceği bir şekilde dönüştürmesi nedeniyle içerik analizi tercih edilmiştir (Bauer, 2003; Fraenkel ve Wallen, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmacı, araştırma sürecinde tüm adımların planlanması, yürütülmesi aşamalarında tarafsızlığını korumuş, nesnel bir bakış açısı sergilemiş, görüşmeci olarak yapılan görüşmeler sırasında yönlendirme yapmaksızın öğretmenlerin düşünme süreçlerini ortaya çıkaracak sorular yöneltmiştir. Bu süreçte içerik analizi yapılarak açık uçlu soruları yanıtlayan öğretmenlerin işlemleri, açıklamaları, hataları yorumlanarak zihnin geometrik alışkanlık süreçleri incelenmiştir.

Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin zihnin geometrik alışkanlıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu İzmir ilinin Bergama ve Kınık ilçelerindeki MEB'e bağlı üç devlet ortaokulundaki 3 matematik öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmenin verileri klinik mülakatlarla toplanmıştır. Öğretmenlere zihnin geometrik alışkanlıklarının alt bileşenlerini içeren 8'er adet açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırma sürecinde elde edilen veriler sorular bazında analiz edilmiş olup, her soru zihnin geometrik alışkanlıklarının bileşenlerine göre incelenmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin genelleme ve keşfetme alışkanlık süreçlerini göstermede diğer alışkanlıklara nazaran biraz daha zorlandığı görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerden İlişkilendirme bağlamında 7x7x7'lik bir küpün en ortasındaki 1x1x1'lik küpün kesilip çıkarılmasının istendiği soruda 3 öğretmenden küpün yüz sayısı ile kesim sayısını ilişkilendirmeleri beklenmiştir. Diğer soruda öğretmenlerden çevresi 18 birim olan, iki köşesi (0,2) ve (0,6) noktaları üzerinde olan üçgenin üçüncü köşesi için olası tüm durumların neler olabileceğine cevap vermeleri istenmiştir. Öğretmenlerden olası durumlar içeren üçüncü noktanın hareketli olmasından dolayı sonsuz sayıda nokta sayısını genellemeleri beklenmiştir. Öğretmenlere sorulan açık uçlu sorulardan dönme merkezlerinin araştırılmasının istendiği soruda; öğretmenlere öncelikle kağıt üzerinde herhangi bir P noktası ve AB doğru parçası alıp, bu doğru parçasının P noktası etrafında döndürmeleri sonucu neyi fark ettikleri sorulmuştur. Diğer istenen ise bazı eş doğru parçası çiftlerinin verilip, soldaki doğru parçasının sağdaki doğru parçası üzerine gelecek şekilde döndürmeleri olmuştur. Keşif ve yansıtmayı dengeleme bağlamında öğretmenlerden üretici düşünerek dönme merkezlerini bulmaları beklenmiştir. Değişmezleri araştırma anlamında dönme merkezinin dönecek olan doğru parçalarına olan uzaklığının sabit olduğunu düşünmeleri beklenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Zihnin Geometrik Alışkanlıkları, Geometri Problemleri

Kaynakça

Bauer, M. W. (2003). Classical content analysis: A review. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), **Qualitative researching with text, image and sound** (pp. 131-151). London: Sage.

Bozkurt, A. ve Koç, Y. (2016). Zihnin geometrik alışkanlıkları. E. Bingölbali, S. Arslan ve Zembat, İ. Ö (Eds.), **Matematik Eğitiminde Teoriler** (277–290). Ankara: Pegem Akademi.

Costa, A. L. & Kallick, B. (2000). **Discovering and exploring habits of mind. Alexandria**, VA: Association for Supervision & Currculum Development.

Driscoll, M., Wing DiMatteo, R., Nikula, J., Egan, M. (2007). **Fostering Geometric Thinking: A Guide for Teachers, Grades 5-10.** Portsmouth, NH: Heinemann

Gordon, M. (2011). **Mathematical Habits Of Mind: Promoting Students' Thoughtful Considerations**. Journal of Curriculum Studies, 43(4), 457-469.

Gürbüz, K., ve Durmuş, S. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Dönüşüm Geometrisi, Geometrik Cisimler, Örüntü ve Süslemeler Alt Öğrenme Alanındaki Yeterlikleri. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt:9 Sayı:1. (Haziran 2009).

Hızarcı, S. (2004). Sunuş. S. Hızarcı, A. Kaplan, A. S. İpek ve C. Işık (Edt.), **Euclid Geometri Ve Özel Öğretimi**. Ankara: Öğreti Yayınları

Kazak, N.(2001). **Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

MEB (2015). **Ortaokul Matematik Dersi 5,6,7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı**. Ankara, 2015.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri** (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

(16324) A-didaktik Oyun Ortamında Ortaokul Öğrencilerinin Yansıtıcı Oyun Şemaları

MERVE ATASAY
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ABDULKADİR ERDOĞAN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yeni teknolojilerin hayatımıza girmesiyle birlikte kişilerden beklenen bilgi ve beceriler de her geçen gün değişmektedir. Artık dünyada en çok bilgiyi bilen değil, bildiği bilgileri en iyi şekilde kullanan ve karşılaştıkları problemleri en etkili şekilde yorumlayabilen ve çözebilen bireyler aranmaktadır. Bu durum yaşadığımız çağda bir gereksinim olmuştur. Bu nedenle eğitim bireylere yordama, analiz etme, problem çözme, iletişim gibi becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2017). Matematik eğitiminin temel amacı da bireylerin, matematiksel süreçler olarak ifade edilen problem çözme, akıl yürütme ve ispat, iletişim, ilişkilendirme ve temsil etme süreçlerini yaşaması ile matematiksel düşünme becerisini kazanmalarını sağlamaktır (Mason, Burton, ve Stacey, 2010; NCTM, 2000).
Çocuklar küçük yaşlardan itibaren birçok problemle karşılaşmakta ve onları çözmeye çalışmaktadırlar. Bu durumu en çok da oyun oynama durumları içinde aktif olarak yaşamaktadırlar. Çocuklar için oyunlar sadece bir eğlence aracı değil, hayatla ilgili belli beceri ve davranışları kazandıkları iyi bir eğitim aracıdır (McNeil ve Uttal, 2009). Brousseau'nun (2002) ortaya attığı Didaktik Durumlar Teorisi oyunların, öğretim hedefleri için etkin bir şekilde tasarlanabilmesini mümkün kılan araçları sunmaktadır. Bu araçlardan en önemlisi, öğrencilerin öğretmenin bilgi bağlamındaki müdahalelerinden bağımsız bir şekilde bilgiyi keşfetmelerine imkan veren a-didaktik ortam tasarımıdır. Bu ortam, oyun tasarımının parametrelerine, oyuncunun stratejilerine ve rakibin stratejilerine bağlı olarak değişerek ve gelişerek oyunu kazanma veya kaybetmenin hangi şartlara bağlı olduğunun oyuncular tarafından keşfedilmesine ve bu keşiflerin tutarlı ve kabul edilebilir bir hale getirilmesine kadar belirleyici bir rol oynamaktadır. A-didaktik bir ortam beş aşamalı bir süreç sayesinde işe koşulmaktadır. Bunlar; öğretmenin öğrencilere oyunu veya problemi tanıttığı ve öğrencilerin oyunu oynamak veya problemi çözmek için yetkiyi kendi üzerlerine aldığı *sorumluluk devretme* aşaması, öğrencilerin oyunu incelediği ve ilk stratejilerini geliştirdiği *eylem* aşaması, geliştirdikleri stratejileri açıkladıkları *ifade etme*aşaması, doğruluğuna inandıkları stratejileri savundukları ve ispatlamaya çalıştıkları *doğrulama* aşaması ve son olarak öğretmenin devreye girerek oynanan oyundan elde edilen bilgileri matematiğin bir konusuyla ilişkilendirdiği *kurumsallaştırma* aşamasıdır. Bu aşamalardan özellikle eylem, ifade etme ve doğrulama süreçlerinde öğrencinin eylem ve söylemleri ön plandadır, öğretmen rehber ve moderatör konumunda yer almaktadır. Diğer yandan, Soldano ve Arzarello (2016) öğrencilerin bir oyunu kazanmak ve geçerli bir strateji geliştirmek için ortaya koydukları oynamalardan sonuçlar çıkardığı oynamaları *yansıtıcı oyun* olarak adlandırmış ve bu yansıtıcı oyunların üç işlevi olduğunu tespit etmiştir. Bunlar; iyi oynamanın nasıl olduğunun araştırıldığı *sezgisel işlev*, öğrencilerin buldukları yöntemleri kanıtlarıyla gösterdiği *açıklayıcı işlev*, kazandıran stratejinin farklı durumlarda da geçerli olup olmadığının incelendiği *kontrol edici işlev*dir.
Bu çalışmanın amacı a-didaktik bir ortama göre tasarlanmış oyunlarda öğrencilerin yansıtıcı oyun şemalarını incelemektir. Çalışmada farklı öğrenci gruplarının oynadıkları oyunlarda ne tür yansıtıcı oyun işlevlerinin ortaya çıktığına ve bu işlevlerin a-didaktik oyun ortamı tasarımı ile olan ilişkisine odaklanılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak belirlenmiştir. Durum çalışması araştırması, katılımcıların anlamaları, düşünme süreçleri, niyetleri gibi değişkenleri ve bağlamsal etkilenmeleri içeren süreçleri daha derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır (Woodside, 2010).
Araştırma, Eskişehir ilindeki merkez iki ayrı ortaokuldan sekizer yedinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Her iki okuldaki öğrencilerle ayrı ayrı çalışılmıştır. Araştırma ortamı olarak, öğrencilerin seçmeli ders saatinde okulun müsait olan boş bir sınıfı kullanılmıştır. Araştırmacı, katılımcı gözlemci rolünde araştırma ortamında bulunmuş, sadece oyunların kurallarının anlatımını yapmış, onun dışında öğrencilerin oynamaları konusunda hiçbir müdahalede bulunmamış ve geri bildirim vermemiştir. Her okulda öğrenciler dörder kişilik iki gruba ayrılmış ve bu grupların oynamaları ayrı ayrı kamera ve ses kaydı alınarak gözlemlenmiştir. Haftalık oyun seansı iki ders saati sürmüştür. Oyunlar iki hafta süreyle oynatılmıştır. Toplamda beş farklı oyun oynatılmıştır.
Araştırmada kullanılan oyunlar daha önce bir proje kapsamında özel olarak tasarlanmış, matematiksel açıklamalara dayanan ve ahşap tasarımlı materyalleri ile iki kişinin karşılıklı rakip olarak oynadığı oyunlardır. Bu sunum kapsamında her iki okulda da oynatılan bir oyun incelenecektir.
Verilerin analizi yapılırken öncelikle video ve ses kayıtlarının yazılı dokümanları hazırlanmış ve öğrencilerin oynama şekilleri

görselleştirilmiştir. İçerik analizi yöntemi ile öğrencilerin oynama işlevleri belirlenmiş ve bunlara göre kodlama yapılmıştır. Her iki okulda gerçekleştirilen seanslar ayrı ayrı incelenmiş, bu bulgular karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıklar ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Brousseau'nun (2002) ortaya attığı Didaktik Durumlar Teorisi oyunların, öğretim hedefleri için etkin bir şekilde tasarlanabilmesini mümkün kılan araçları sunmaktadır. Diğer yandan, Soldano ve Arzarello (2016) öğrencilerin bir oyunu kazanmak ve geçerli bir strateji geliştirmek için ortaya koydukları oynamalardan sonuçlar çıkardığı oynamaları yansıtıcı oyun olarak adlandırmış ve bu yansıtıcı oyunların üç işlevi olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmanın amacı da a-didaktik bir ortama göre tasarlanmış oyunlarda ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı oyun şemalarını incelemektir. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak belirlenmiştir.Bu çalışma sonucunda somut materyale dayalı matematiksel oyunların öğrenciler tarafından oynanması sürecinde, öğrenci oynamalarının beş farklı işlevde yer aldığı görülmüştür. Öğrencilerin gerçekleştirdiği oynama işlevleri ile Didaktik Durumlar Teorisinde sunulan aşamaların ilişkili olduğu ve a-didaktik ortamın bu işlevlerin ortaya çıkmasını desteklediği görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma sonucunda somut materyale dayalı matematiksel oyunların öğrenciler tarafından oynanması sürecinde, öğrenci oynamalarının beş farklı işlevde yer aldığı görülmüştür. Bunlar; oyunun kurallarını ve yapısını öğrenmek için yapılan *tanımlayıcı işlev*de oynama, çıkarımlar yapmayı sağlayan *sezgisel işlev*de oynama, fark edilen durumların odağa alınarak incelendiği *araştırmacı işlev*de oynama, bulunan stratejilerin anlatılması amacıyla yapılan *açıklayıcı işlev*de oynama ve belirlenen stratejinin her durum için geçerliliğini incelemek amaçlı *kontrol edici işlev*de oynama olarak belirlenmiştir. Bu oynama işlevleri her iki okuldaki gruplar için de benzer şekilde gözlemlenmiştir. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin gerçekleştirdiği oynama işlevleri ile Didaktik Durumlar Teorisinde sunulan aşamaların ilişkili olduğu ve a-didaktik ortamın bu işlevlerin ortaya çıkmasını desteklediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Matematiksel Oyun, Didaktik Durumlar Teorisi, A-didaktik Ortam, Yansıtıcı Oyun Şeması

Kaynakça

Brousseau, G. (2002). *Theory of didactical situations in mathematics: didactique des mathématiques, 1970-1990*. (Trans. N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland and V. Warfield). New York: Kluwer Academic Publishers.
Mason, J., Burton, L., & Stacey, K. (2010). *Thinking mathematically.* (second edition). Harlow: Pearson.
McNeil, N. M., & Uttal, D. H. (2009). Rethinking the use of concrete materials in learning: Perspectives from development and education. *Child Development Perspectives, 3*(3), 137-139.
Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Matematik dersi öğretim programı.* Ankara: MEB.
National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston: The National Council of Teachers of Mathematics.
Soldano, C., & Arzarello, F. (2016). Learning with touchscreen devices: game strategies to improve geometric thinking. *Mathematics Education Research Journal, 28*(1), 9-30.
Woodside, A. G. (2010). *Case study research: Theory, methods, pratice*. Bingley: Emerald

(16341) Tanımların Yorumlanması: Hangi Dörtgen İçin Hangi Tanım?

DEMET YEŞİL	DUYGU YILDIRIM	TUĞBA YULET YILMAZ	NİLÜFER KÖSE
MEB	MEB	MEB	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematik ile gerçek dünya arasında arabuluculuk yapan geometri matematiğin önemli bir öğrenme alanıdır. Geometrik kavramların, kavram gelişimine yardımcı olabilmesi için, öğrencilerin mevcut bilgileri üzerine inşa edilerek doğru bir şekilde tanımlanmasıyla şekle ait imgenin zihinde canlandırılmasını sağlamak esastır. Tanımlar matematiksel düşüncelerin temel taşı olduğu için, bir kavramın doğru tanımlanması, gerek ve yeter koşullarla kavramı en iyi tanımlayan özelliklerin seçilmesini gerektirir. Tanım-teorem-ispat şeklinde devam eden aksiyomatik bir yapıya sahip olan geometrinin fiziksel dünyadaki en büyük yansıması ise ortaokul düzeyinde yer alan dörtgenler konusudur (Jamison, 2000). Matematikteki tanımlar herkesin üzerinde görüş birliğine vardığı tanımlar olmasına karşın bir kavramın birden fazla tanımı da yapılabilmektedir.

Dörtgenlerin literatürde kapsayıcı ve harici gibi farklı tanımlanış biçimleri bulunmaktadır (Usiskin & Griffin, 2008). Kapsayıcı tanımlar ile dörtgenler arası hiyerarşik ilişki ortaya çıkarılırken, hariç tutan tanımlar ile dörtgenler birbirinden bağımsız olarak tanımlanabilmektedir. Her iki tanım doğru olmakla birlikte, kapsayıcı tanımlarda dörtgenler arasında hiyerarşik bir sınıflandırma ortaya çıkmaktadır. Bu sınıflandırma aracılığıyla dörtgenlerin ilişkilendirilmesi öğrencilerin zihinsel gelişimi açısından oldukça önemli olup, onların geometrik düşünme becerilerini geliştirme olanağı sağlar ve geometrinin tümdengelimsel yapısına giriş süreci olarak kabul edilebilir (Okazaki ve Fujita, 2007; Fujita, 2008). Yapılan çalışmalarda (Tall ve Vinner, 1981; De Villiers, 1994; Fujita ve Jones, 2007; Kondratieva ve Radu, 2009; Türnüklü, Alaylı ve Akkaş, 2013) dörtgenlere ilişkin farklı tanımların bulunması nedeniyle öğrencilerin dörtgenleri anlamakta zorlandıkları belirtilmiştir. Üstelik dörtgenlerin tanımlanmasında harici ya da kapsayıcı tanımların kullanılmasının dörtgenler arası ilişki kurmayı etkilediği de ifade edilmiştir. Ayrıca dörtgenler arasındaki bu ilişkilendirmede bazı öğrencilerin ters hiyerarşik ilişki kurdukları da ulaşılan diğer sonuçlardandır. Bu sonucu etkileyen en önemli etmenin öğretmenlerin dörtgen tanımları üzerinde derinlemesine sorgulama yapmamaları olabilir. Öyleyse matematik öğretmelerinin ve matematik eğitimcilerinin dörtgen tanımlarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığını bilmeleri ve öğretimlerinde uygun tanımları seçmeleri önemlidir. Bu önem doğrultusunda paralelkenara, eşkenar dörtgene, dikdörtgene ve kareye ait tanımların öğrenciler tarafından nasıl anlaşıldığı ve nasıl yorumlandığı ile öğrencilerin hangi tanımları anlamakta zorlandıkları araştırmaya değer bulunmuştur.

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı öğrencilerin paralelkenar, dikdörtgen, eşkenar dörtgen ve kareye ait verilen tanımları nasıl yorumladıkları, sınıflandırdıkları ve sınıflandırdıkları dörtgen özellikleri ile seçtikleri tanımları nasıl ilişkilendirdiklerini incelemektir. Çalışmada ayrıca öğrenciler için en anlamlı/anlaşılır gelen ya da anlamakta zorlandıkları tanımların ortaya çıkarılması da amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Ortaokul öğrencilerinin paralelkenar kavramını nasıl yorumladıklarını anlamak ve hangi tanımları daha anlaşılır bulduklarını incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim-öğretim yılında iki farklı devlet ortaokulunda öğrenim gören 16 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenci seçiminde öncelikle gönüllülük esası dikkate alınmış, ardından öğrencilerin farklı (orta ve yüksek) başarı düzeylerinde olmalarına dikkat edilmiştir. Bu başarı düzeyleri belirlenirken matematik öğretmeninin öğrenciler hakkındaki görüşleri ve öğrencilerin sınav sonuçları baz alınmış, ayrıca seçilen öğrencilerin sözlü ifade becerilerinin yüksek olmasına dikkat edilmiştir.

Bu araştırmada veriler klinik görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin düşünme yapılarını, bilişsel süreçlerini derinlemesine anlamaya olanak sağlayan klinik görüşmeler (Ginsburg, 1981; Clement, 2000) için araştırmanın amacı dikkate alınarak paralelkenarlara (paralelkenar, dikdörtgen, eşkenar dörtgen, kare) ait harici ve kapsayıcı tanımlar belirlenmiş ve öğrencilerden bu tanımları yorumlamaları istenmiştir. Görüşme sürecinde öncelikle öğrencilere paralelkenar, dikdörtgen, eşkenar dörtgen ve kareyi nasıl tanımlayabilecekleri sorulmuş, ardından verilen tanımları yorumlamaları, sınıflandırmaları ve sınıflandırdıkları dörtgen özellikleri ile seçtikleri tanımları ilişkilendirmeleri istenmiştir. Böylelikle öğrenciler için en anlamlı gelen tanımların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırmada verilerin analizinde ise tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Temalar, araştırma verilerinden ortaya çıkartılan kavramlardır (Bogdan ve Biklen, 1998) ve katılımcının görüşme sırasında kullandığı ifadelerden meydana gelebileceği gibi

araştırmacının, alandaki bilgi yeterliliğine dayanarak verilerde var olan bilgilere isimler vermesiyle de oluşturulabilir (Patton, 1990). Bu doğrultuda veriler üç araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından bağımsız bir biçimde kodlanarak ilgili tema ve alt temalar altında birbiriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenmiştir.

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin paralelkenar ailesine (dikdörtgen, eşkenar dörtgen ve kare) ilişkin verilen tanımları yorumlamalarını, sınıflandırmalarını ve sınıflandırdıkları dörtgen özellikleri ile seçtikleri tanımları ilişkilendirmelerini incelemektir. Araştırmada ayrıca öğrenciler için en anlamlı/anlaşılır gelen ya da anlamakta zorlandıkları tanımların ortaya çıkarılması da amaçlanmıştır. Verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim-öğretim yılında iki farklı devlet ortaokulunda öğrenim gören 16 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Klinik görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematik eğitiminde geometri alanında gerçekleştirilen en popüler araştırma konularından biri dörtgenlerdir. Özellikle yamuk kavramındaki "en az" ve "sadece" niceleyicilerinin etkili olduğu iki farklı tanım üzerine başlayan tartışmalar pek çok çalışmanın odağında yer almıştır. Tanım üzerine gerçekleştirilen bu tartışmalar öğrencilerin geometrik şekiller arasında ilişkilendirme yapmalarını sağladığı gibi şekillerin sınıflandırılabilmesine de aracılık eder. Üstelik ders kitaplarında ve yardımcı kitaplarda aynı dörtgenler için aynı gerek ve yeter koşulları vurgulayan ancak farklı ifadelerden oluşan tanımlar da söz konusudur. Özellikle küçük yaşlardan itibaren öğrencilerin aşina oldukları kare ve dikdörtgen için öğrencilerin hangi tanımları seçtikleri, verilen eşdeğer tanımları fark edip edememeleri ve farklı koşulları vurgulayan tanımlardan ilgili dörtgeni sınıflandırabilmeleri önemlidir. Bu bağlamda bu çalışma kare ve dikdörtgeni de kapsayacak şekilde paralelkenar ailesine ait tanımların oluşturulma sürecine değil, verilen dörtgen tanımlarının yorumlanması ve sınıflandırılması sürecine odaklanmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin paralelkenar ailesine ait verilen tanımları nasıl yorumladıkları, nasıl sınıflandırdıkları ve hangi tanımlarda zorlandıkları gerçekleştirilen görüşmelerden örnekler ile sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler : Matematik eğitimi, Geometri, Dörtgenler, Kavram Tanımı

Kaynakça

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods.* Third ed. Boston: Allyn and Bacon.

Clement, J. (2000). Analysis of clinical interviews: Foundations and model viability. Kelly, A. E. & Lesh, R. A. (Eds.), *Handbook of Research Design in Mathematics and Science Education* (pp. 547-589). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

De Villiers, M. (1994). The role and function of a hierarchical classification of quadrilaterals, *Learning of Mathematics*, 14(1), 11-18.

Fujita, T., & Jones, K. (2007). Learners' understanding of the definitions and hierarchical classification of quadrilaterals: Towards a theoretical framing. *Research in Mathematics Education* , *9* (1), 3-20. http://dx.doi.org/10.1080/14794800008520167.

Fujita, T. (2008). Learners' understanding of the hierarchical classification of quadrilaterals. Joubert, M. (Ed.), *Proceedings of the British Society for Research into Learning, 28*(2), 31-36.

Ginsburg, H.P. (1981). The clinical interview in psychological research on mathematical thinking: Aims, rationales, techniques. *For the Learning of Mathematics, 1*(3), 4-11.

Jamison, R.E. (2000). Learning the language of mathematics. *Language and Learning Across the Disciplines*, *4*(1), 45-54.

Kondratieva, M. F. & Radu, O. G. (2009). Fostering connections between the verbal, algebraic, and geometric representations of basic planar curves for student's success in the study of mathematics. *The Mathematics Enthusiast*, *6* (1), 213-238.

Okazaki, M. & Fujita, T. (2007). Prototype phenomena and common cognitive paths in the understanding of the inclusion relations between quadrilaterals in Japan and Scotland. *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 4*, 41-48.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* Second Edition. London: Sage Publications.

Tall, D., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, *12* (2), 151-16.

Türnüklü, E., Alaylı, F. ve Akkaş, E.N. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının dörtgenlere ilişkin algıları ve imgelerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(2), 1213-1232.

Usiskin, Z., & Griffin, J. (2008). *The classification of quadrilaterals. A study of definition*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

(16350) Ortaokulda Sözsüz İspatların Kullanımı

ABDULKADİR ERDOĞAN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EMRE ÜLKER
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Sözlük tanımı olarak ispat, kanıt göstererek bir şeyin gerçek yönünü ortaya çıkarma ve kanıtlama anlamına gelmektedir. Matematiksel anlamda ise, ispatın net bir tanımı yapılamamakla birlikte, en genel anlamda matematiksel bir önermenin doğruluğunun veya yanlışlığının ikna edici şekilde ortaya konulması olarak düşünülebilir. Matematiğin temel yapı taşlarından birisi olan ispat matematiksel bilginin gelişimi, kurulumu ve iletimi için vazgeçilmezdir. Matematikte ispat kavramının gelişimi Antik Yunanlılar dönemi ile başlamış ve bu sayede matematik deneme yanılmaya dayalı bir uğraş olmaktan çıkıp kesinliğin bilimi olarak anılmaya başlanmıştır. Stylianides (2007)'e göre günümüzde pek çok ülkede, ilköğretim matematik öğretiminde, aritmetik kavramlar, hesaplamalar ve algoritmalar üzerinde durulmakta ve ispat kavramına sınırlı şekilde yer verilmektedir. Fakat öğrencilerden ortaöğretime başladıklarında yapılan bir ispatı anlayabilmeleri ve bazı temel ispatları yapabilmeleri beklenmektedir. Bu durum ilköğretimden ortaöğretime geçişte programlar tarafından oluşturulan bir "didaktik boşluk" olarak adlandırılabilir (Balacheff, 1988; Sowder ve Harel, 1998).

Sözsüz ispatlar, belli bir matematiksel ifadenin neden doğru olabileceğinin ve bunun ispatına nasıl başlanacağının anlaşılması için okuyucuya yardımcı olan şekil ve diyagramlardır (Alsina ve Nelsen, 2010). Sözsüz ispatların bir varsayımı tanımlama, temsil etme, doğrulama ve genelleme gibi matematiksel süreç becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur (Gierdien, 2007). Bunun ötesinde, sözsüz ispatlar görsel algıya hitap ettiği için daha akılda kalıcıdır. Sözsüz ispatlar matematiksel olgulara somut bir yaklaşım sunarlar, matematiği gerçek hayattaki şekiller içine entegre ederek matematiği daha sempatik ve somut gösterirler, şekiller ve diyagramlar kullanıldığı için okuyucuya bu gösterimler arasındaki ilişkileri ve daha genel olarak cebir, geometri gibi alanlar arasındaki ilişkileri görme ve oluşturma şansı verirler (Delahaye, 1998).

Bu çalışmanın amacı, sözsüz ispatların formel ispata geçişi kolaylaştıracak ve söz konusu didaktik boşluğu dolduracak bir araç olarak nasıl kullanılabileceğini incelemektir. Çalışmada Gerçekçi Matematik Eğitiminin (Van den Heuvel-Panhuizen ve Drijvers, 2014) sunduğu teorik çerçeveden yararlanılmış ve bu bağlamda çalışma kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin ispata yönelik yaşadığı süreçler (çıkarımda bulunma, çıkarımı kontrol etme, matematiksel dili kullanma, genelleme vb.) nelerdir ve bu süreçler nasıl gerçekleşmektedir?

2. Geometri ve cebir gibi alanlar arası ilişkilendirme nasıl kurulmaktadır?

3. Etkinlikler sürecinde, öğrencilerin ispata yönelik yaşadığı süreçler nasıl değişmekte ve gelişmektedir?

Bu sorulara verilecek yanıtlar doğrultusunda ortaokul seviyesindeki öğrencilerin ortaöğretim seviyesinde ispata ani geçişiyle oluşan ispat konusundaki didaktik boşluğu doldurmak için sözsüz ispatların yardımcı eğitici araçlar olup olamayacağının cevabı verilmeye çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Ortaokul seviyesinde ve GME çerçevesinde, sözsüz ispatların formel ispata geçiş aracı olarak nasıl kullanılabileceğini inceleyen bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden öğretim deneyi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmacılardan biri tarafından ortaokul seviyesinde kullanılabilecek sözsüz ispatlar belirlenmiş ve bu altı sözsüz ispata ulaşmayı sağlayacak altı sözel probleme dayalı altı öğretim seansı tasarlanmıştır. Her bir seans iki ders saati ve uygulama toplamda altı hafta sürmüştür. Çalışma, 2016-2017 öğretim yılının bahar döneminde Kütahya ili Tavşanlı ilçesinin merkez bir ortaokulunda, araştırmacının derslerine girdiği yedinci sınıfların bir şubesindeki 17'si erkek ve 13'ü kız olmak üzere toplam 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf ortamındaki 30 öğrenci beşerli altı gruba ayrılmıştır. Tasarlanan problemler öğrencilere sözsüz ispat modellerini kurmalarını sağlayacak sayma pulları eşliğinde sunulmuştur. Uygulama boyunca her gruba bir not defteri verilmiş ve ulaştıkları sonuçları bu defterlere kaydetmeleri istenmiştir. Ayrıca daha detaylı bir veri analizi yapmak için bir grubun (odak grup) görüntü ve ses kaydı alınmıştır.

Öğrencilerin uygulama boyunca çalışmalarını yazdığı, notlar aldığı defterler uygulama sonunda toplanmıştır. Uygulama boyunca araştırmacı gözlemler yapmış, gözlem notları tutmuş, fotoğraflar çekmiş, uygulama bitiminde de genel olarak uygulamanın nasıl geçtiğine ilişkin notlar almıştır. Verilerin analizi öncelikle uygulama boyunca alınan ses ve video kayıtları derste tutulan notlar ışığında defalarca izlenerek ve gerekli görülen notlar alınarak yapılmıştır. Ses ve video kaydında odak

gruba odaklanılmıştır ancak diğer grupların yaptığı çalışmalar da tuttukları not defterleri, çekilen fotoğraf ve gözlem notlarının yardımıyla değerlendirilmeye çalışılmıştır. Her bir etkinlik sonunda geriye dönük analizler yapılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, sözsüz ispatların formel ispata geçişi kolaylaştıracak ve söz konusu didaktik boşluğu dolduracak bir araç olarak nasıl kullanılabileceğini incelemektir. Çalışmada Gerçekçi Matematik Eğitiminin (Van den Heuvel-Panhuizen ve Drijvers, 2014) sunduğu teorik çerçeveden yararlanılmış ve öğrencilerin ispata yönelik yaşadığı süreçlere (çıkarımda bulunma, çıkarımı kontrol etme, matematiksel dili kullanma, genelleme vb.) odaklanılmıştır. Çalışma, 2016-2017 öğretim yılının bahar döneminde Kütahya ili Tavşanlı ilçesinin merkez bir ortaokulunda, araştırmacının derslerine girdiği yedinci sınıfların bir şubesindeki 17'si erkek ve 13'ü kız olmak üzere toplam 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri öğrenci not defterleri, gözlem notları ve bir grubun çalışmalarının video kaydı ile toplanmıştır. Veriler çalışmanın teorik çerçevesi olan Gerçekçi Matematik Eğitiminin aşamalarına göre gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda, ilk etkinlikten son etkinliğe kadar öğrencilerin ispata yönelik bir takım süreçleri yaşadıkları, aritmetikten geometriye ve geometriden de cebire geçiş yaparak alanlar arası ilişkiler kurma fırsatı yakaladıkları ve ilk etkinlikten son etkinliğe doğru ispat süreçlerinde belirli bir gelişme yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonunda, ilk etkinlikten son etkinliğe kadar öğrencilerin ispata yönelik bir takım süreçleri yaşadıkları tespit edilmiştir. Her seansta öğrenciler problem durumunun çözümüne yönelik çıkarımlarda bulunmuş, bu çıkarımları grup içinde somut modeller ve aritmetik işlemler aracılığıyla kontrol etmiş, buldukları sonuçları cebirsel bir dille ifade ederek genellemelere ulaşmış ve ulaştıkları genellemeleri sözsüz ispat modelleri ile doğrulamışlardır. Çalışmada ayrıca öğrencilerin etkinlikler boyunca aritmetikten geometriye ve geometriden de cebire geçiş yaparak alanlar arası ilişkiler kurma fırsatı yakaladıkları belirlenmiştir. Son olarak, öğrencilerin ispata yönelik süreçlerinde ilk etkinlikten son etkinliğe doğru belirli bir gelişme gözlemlenmiş ve sözsüz ispatları modeller aracılığıyla daha kolay oluşturmaya ve sistematik bir şekilde oluşturmaya başladıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında ortaokulda sözsüz ispatların öğrencileri lisede karşılaşacakları formel ispata hazırlamak için etkin bir biçimde kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : İspat, Sözsüz İspat, Gerçekçi Matematik Eğitimi, Öğretim Deneyi.

Kaynakça

Alsina, C. & Nelsen R. B. (2010). An invitation to proof without words. *Europan Journal of Pure and Applied Mathematics,* 3(1), 118-127

Balacheff, N. (1988). Aspects of proof in pupils' practice of school mathematics, D. Pimm (ed.), in *Mathematics, Teachers and Children*, (pp. 216–235). Hodder and Stoughton, London,

Delahaye, J. P. (1998). Les preuves sans mots. *Pour La Science.* (244), 100-105.

Gierdien, M. F. (2007). From 'proofs without words' to 'proofs that explain' in secondary mathematics. *Pythagoras*, (65), 53-62.

Sowder, L. & Harel, G. (1998). Types of students' justifications. *The Mathematics Teacher,* 91(8), 670–675.

Stylianides, A. J. (2007). The notion of proof in the context of elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics,* (65), 1-20.

Van den Heuvel-Panhuizen M., Drijvers P. (2014). Realistic Mathematics Education. In: Lerman S. (eds). *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer, Dordrecht.

(16355) Üniversite Öğrencilerinin Fonksiyon Kavramına İlişkin Anlayışlarının Sıradan ve Sıra Dışı Temsiller Bağlamında İncelenmesi

AYÇA AKIN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

H. SEDA SEZGİN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Fonksiyonel düşünme akademik alanların hemen hemen hepsinde özellikle matematik eğitimi, fen eğitimi, mühendislik eğitimi ve teknoloji eğitiminde [FeTeMM (STEM)] önemli bir değere sahiptir. Fonksiyonel düşünme bireylerin gerçek yaşamını daha basit ve güvenilir hale getirmektedir. Çünkü bireyler fonksiyonel düşünme becerisi yardımı yoluyla fonksiyon kavramına ilişkin gerçek yaşam problemlerini çözebilmektedir. Örneğin, bir binanın ya da köprünün en fazla kaç şiddetindeki bir depremde yapısal dengesini koruyacağı, ölümcül bir virüs ortaya çıktığında dünyadaki türlere ne olacağı, bir kasırganın yönünün nereye gideceği ve benzeri belirli bir koşul altında herhangi bir olayının nasıl olacağını tahmin etme durumları hep fonksiyonel düşünme becerisi kullanılarak ortaya çıkmaktadır (Blanton, 2008). Öncelikle fonksiyon kavramına ilişkin esnek, üretken ve uygun anlayışlar; "*üniversite matematiğinin merkezidir, modern matematiğin temelidir ve… analizi (kalkülüsü) kavramayı amaçlayan her öğrenci için önemli ve gereklidir*" (Oehrtman, Carlson ve Thompson, 2008, s. 27). Fonksiyon kavramına ilişkin anlayış geliştirmek yüksek matematikteki sürdürülebilir başarı için kritik ve önemli olmakla birlikte fonksiyonel ilişki oluşturma ortaokul matematiğinin merkezinde yer almaktadır. Çünkü fonksiyonel düşünme, öğrencilerin cebirsel düşünmelerini geliştirmek ve fonksiyonu tam olarak anlamaları için güçlü bir dayanak oluşturmaktadır (Moore ve ark., 2014; Ellis, 2011). Buna ek olarak, fonksiyon kavramı bağlamında niceliksel muhakeme ve kovaryasyonel muhakeme yapmak öğrencilerin eş zamanlı ve sürekli olarak nicelikleri düşünmelerini sağlamaktadır (örn., Moore ve Bowling, 2008; Köklü ve Jakubowski, 2010). Öğrencilerin bu muhakeme biçimlerini kullanması ise onlara fonksiyon kavramını dinamik olarak yapılandırma ve fonksiyonla ilgili diğer önemli matematiksel kavramlara (örn., değişim oranı, türev ve integral) ilişkin anlayış kazanma fırsatı vermektedir.

Erken yıllardan itibaren fonksiyon kavramı gibi geliştirilmesi gereken becerilerden biri niceliksel muhakemedir. Niceliksel muhakeme bir durum ya da olayın bağlamını kavrama (örn., yarıştaki bir koşucu), algılanan durum ile ilgili nicelikleri oluşturma (örn., geçen süre ve yarışçı tarafından alınan mesafe), nicelikler arası ilişkileri belirleme (örn., geçen süre, yarışçı tarafından alınan mesafe ve yarışçının ortalama hızı arasındaki ilişkiler) ve niceliklerin birlikte nasıl değiştiğini analiz etme gibi zihinsel eylemleri içermektedir (Moore ve Carlson, 2012). Niceliksel muhakemeyi tam olarak anlamak için öncelikle nicelik kavramını kapsamlı bir biçimde tanımlamak gerekmektedir. Nicelik ölçüm sürecini hesaba katmayı gerektiren bir nesne ya da olayın algılanan özelliğidir (Thompson, 2011). Bir niceliğin oluşum sürecinde, bireyin nesne, nesnenin ölçülebilen özelliği ve bu ölçülebilen özelliğe uygun ölçü birimi hakkında kavrayışa sahip olması ve nesnenin bu ölçülebilen özelliğine sayısal değer atamak için nasıl bir ölçme yapıldığının farkında olması beklenmektedir (Kaput, 1995; Thompson, 2011). Kısaca nicelikler, bilişsel nesne ve kavramsal oluşumlardır. Çünkü nicelikler, bireylerin olay ya da durumlar ile ilgili kavrayışları ve zihinsel eylemleriyle ilişkilidir (Kaput, 1995; Moore ve Carlson, 2012). Bununla birlikte fonksiyon kavramının matematiğin merkezinde olması nedeniyle niceliklerin birbirine göre değişimini öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren canlandırması gerekmektedir. Küçük yaşlarda yapılan nicelikler arası ilişki kurma ve niceliklerin değişimini zihinde canlandırma gibi eylemler, öğrencilerin sezgisel olarak fonksiyonu anlamasını ve böylece ileriki gelişim dönemlerinde fonksiyonun formal tanımını yapılandırmasını sağlamaktadır (Eisenmann, 2009). Bu nedenle, birçok matematik eğitimi araştırmacısı (örn., Smith, 2003; Weber, 2012) fonksiyon kavramının gelişim sürecinde niceliksel muhakemenin kilit görev üstlendiğini savunmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada sıradan ve sıra dışı temsiller bağlamında üniversite öğrencilerinin fonksiyon kavramına ilişkin anlayışlarının doğası ve niceliksel muhakemelerinin keşfedilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Sıradan ve sıra dışı temsiller bağlamında üniversite öğrencilerinin fonksiyon kavramına ilişkin anlayışlarının doğası ve niceliksel muhakemelerinin keşfedilmesi amacıyla yapılan bu araştırmada karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Karma yöntem, araştırmacılarının araştırma amacı ve araştırma sorularını genişleterek açıklamak ve bunun için nitel ve nicel araştırma desenlerini birlikte kullanmasını sağlamaktadır (Creswell, 2009). Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden gömülü desen yaklaşımı ele alınmıştır. Gömülü desende nicel araştırma yöntemleri bağlamında toplanan veri, ana veri setini temsil ederken; nitel araştırma yöntemleri bağlamındaki ikinci bir veri seti destekleyici veri setini temsil etmektedir (Creswell ve Clark, 2011). Öncelikle bu araştırmada, 400 üniversite öğrencisine fonksiyon kavramına ilgili sıradan ve sıra dışı temsilleri içeren açık uçlu problem çözme aracı uygulanmıştır. Bu uygulamaya katılan 400 öğrencisinin 170'i Mühendislik ve Mimarlık

Fakültesinde, 80'i Sağlık Bilimleri Fakültesinde ve 150'si de Eğitim Fakültesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin yaş aralığı 19 ile 40 arasında değişim göstermektedir. Açık uçlu problem çözme aracının uygulanmasının ardından veriler betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz sonuçlarına göre düşünme yapıları çeşitlilik gösteren 20'i üniversite öğrencisi araştırmanın ikinci aşaması olan nitel çalışmanın katılımcısı olmuşlardır. Araştırmada farklı düşünme yapısına sahip 20 öğrencinin fonksiyon kavramına ilişkin anlayışlarını ve niceliksel muhakemelerini çok yönlü ve derinlemesine ortaya konulması için nitel veriler klinik görüşme tekniği ile toplanmıştır. Klinik görüşme tekniği matematik eğitimi araştırmacılarına, sesli düşünme protokollerine göre öğrencilerin problem çözme sürecini davranışlarını gözlemlemesine ve onların bilişsel ve duyuşsal yapılarındaki değişimler ile ilgili çıkarım yapmasına fırsatı vermektedir (Goldin, 2000). Araştırmadan elde edilen nitel veriler ise analizinde açık kodlama ve eksen kodlama yaklaşımı ile analiz edilmiştir (Strauss ve Corbin, 1998).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun, sıradan grafik temsillerindeki fonksiyonu belirleyebildiklerini göstermiştir. Diğer yandan bu öğrencilerin sıra dışı grafik temsillerindeki fonksiyonu belirlemekte güçlük çektikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların çoğunun sıra dışı grafik temsillerindeki fonksiyonları belirlerken yatay eksende temsil edilen değişkeni bağımsız değişken olarak ele aldıkları görülmüştür. Bu araştırmanın en önemli sonuçlarından biri üniversite öğrencilerinin fonksiyon kavramına dayalı sıradan ve sıra dışı grafik temsilleri ile ilgili problemlerin çözüm sürecinde niceliksel muhakeme yapmak yerine ezbere, alışılagelmiş kurallar ya da formüller kullanarak fonksiyon temsillerini belirlemeye çalışmalarıdır. Katılımcılar sıradan ve sıra dışı grafik temsilleri bağlamındaki fonksiyonları belirlerken genellikle dikey çizgi testi ve yatay çizgi testini kullanmaya başvurmuşlardır. Öğrencilerin kullandıkları alışılagelmiş kurallar ise fonksiyon kavramına ilişkin sınırlı anlayış geliştirmelerine neden olmuştur. Öte yandan bu araştırma üniversite öğrencilerinin çok az bir kısmının sıradan ve sıra dışı temsiller bağlamında niceliksel muhakeme yaparak fonksiyon kavramına ilişkin esnek ve uygun anlayış geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler : Fonksiyon kavramı, Niceliksel muhakeme, Sıradan temsiller, Sıra dışı temsiller ve Üniversite öğrencileri

Kaynakça

Blanton, M. (2008). *Algebra and the elementary clasroom: Transforming thinking, transforming practice.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd Edition). Sage Publications Incorporated.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications Incorporated.

Ellis, A. B. (2011). Algebra in the middle school: Developing functional relationships through quantitative reasoning. In J. Cai and E. Knuth (Eds.), *Early algebraization: A global dialogue from multiple perspectives* (pp. 215-238). Springer Berlin Heidelberg.

Eisenmann, P. (2009). A contribution to the development of functional thinking of pupils and students. *The Teaching of Mathematics, 12*(2), 73-81.

Goldin, G. (2000). A scientific perspective on structures, task-based interviews in mathematics education research. In A. E. Kelly & R. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 517–545). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Kaput, J. (1995). Long term algebra reform: Democratizing access to big ideas. In C. Lacampagne, W. Blair, & J. Kaput (Eds.), *The algebra initiative colloquium* (pp. 33-52). Washington, DC: U.S. Department of Education.

Köklü, Ö., & Jakubowski, E. (2010). From interpretations to graphical representations: A Case study investigation of covariational reasoning. *Eurasian Journal of Educational Research, 40*, 151-170.

Moore, K. C., & Bowling, S. A. (2008). Covariational reasoning and quantification in a college algebra course. *Proceedings for the Eleventh Special Interest Group of the Mathematical Association of America on Research in Undergraduate Mathematics Education Conference on Research in Undergraduate Mathematics Education*. San Diego- Mission Valley, California.

Moore, K. C., & Carlson, M. P. (2012). Students' images of problem contexts when solving applied problems. *The Journal of Mathematical Behavior, 31*(1), 48-59.

Moore, K. C., Silverman, J., Paoletti, T., & LaForest, K. (2014). Breaking conventions to support quantitative reasoning. *Mathematics Teacher Educator, 2*(2), 141-157.

Oehrtman, M., Carlson, M., & Thompson, P. W. (2008). Foundational reasoning abilities that promote coherence in students' function understanding. In M. P. Carlson, & C. Rasmussen (Eds.), *Making the connection: Research and teaching in undergraduate mathematics education* (pp. 27–42). Washington, D.C.: Mathematical Association of America.

Smith, E. (2003). Statis and change: Integrating patterns, Functions, and algebra throughout the k-12 curriculum. In J. Kilpatrick, W. Martin, & D. Shifter (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 136-150). Reston, Virginia: NCTM.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*(2nd Edition). Thousand Oaks: Sage Publications.

Thompson, P. W. (2011). Quantitative reasoning and mathematical modeling. In L. L. Hatfield, S. Chamberlain & S. Belbase (Eds.), *New perspectives and directions for collaborative research in mathematics education, WISDOMe Mongraphs* (Vol. 1, pp. 33-57). Laramie, WY: University of Wyoming.

Weber, E. (2012). *Students' ways of thinking about two variable functions and rate of change in space*. Unpublished Doctoral Dissertation. Tempe AZ: Arizona State University.

(16364) Matematikte Üstün Yeteneklilik: Teoriye Genel Bakış

GÖNÜL YAZGAN SAĞ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Zekâ, genel anlamda bir "durumu" algılama kapasitesini ve bu durumu çevre koşullarına göre davranışa uyarlanabilen bir "bilgi" olarak edinme kapasitesini ifade etmektedir. Yetenek ise, zor olanı kişinin doğal bir şekilde yapabilme kapasitesi olarak tanımlanabilir. "Üstün…" sıfatı ise bireyin potansiyelini kullanmada gösterdiği performans açısından, aynı yaş ve ortamda bulunan diğer bireyler ile karşılaştırıldığında anlamlı bir farkın olması anlamında kullanılmaktadır (Callard-Szulgit, 2003; NCTM, 1995). Peki, burada bahsedilen potansiyel göstergeleri ve anlamlı fark neye göre ortaya çıkmaktadır? Potansiyelin göstergelerinin neler olabileceği ya da anlamlı bir farkın nasıl ölçüleceği gibi konular özneldir ve her araştırmayla yeni bir boyut kazanmaktadır.

Bir kişinin "üstün yetenekli" olarak nitelendirilmesi, o kişinin içinde bulduğu kültürün değerlerine bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Ayrıca var olan literatürde, bu nitelendirmenin yüzyıllar boyunca değişerek yeniden üretildiği görülmektedir. Antik Isparta, Antik Yunan, Roma, Çin ve Japon tarihi incelendiğinde üstün yeteneklilik kavramının öncelikle askeri becerilerle ilgili olduğu, bunun yanında sosyal statünün ve cinsiyetin ön planda olduğu görülmektedir (Davis ve Rimm, 2004). Osmanlı İmparatorluğunda ise devlete sivil ve askeri alanlarda yetişmiş insan kazandırma amacıyla, üstün yeteneklilik ele alınan bir konu olmuştur (Arı, 2004). Enderun mektebi ırk ve dini ne olursa olsun, yetenekli insanlara değer verip, onlara, yeteneklerini geliştirme imkânı sağlanmıştır (Bilgili, 2004). Günümüz literatüründe üstün zekâ ve yeteneklilik tanımlamaları için Francis Galton, Alfred Binet, Lewis Terman ve Leta Hollingworth gibi alanda önde gelen araştırmacıların yaptığı çalışmaların referans noktası olarak kabul edildiğini söylemek çok da yanlış olmaz. Ancak bunun yanında Sovyetler Birliği'nin 1957 yılında uzaya ilk uyduyu (Sputnik) fırlatan ülke olması, başta Amerika olmak üzere diğer Batı ülkeleri için tanılama, eğitimin çeşitlendirilmesi, matematik ve fen programlarının geliştirilmesi gibi alanlardaki çalışmalara daha büyük bir ilgili ile odaklanılmasına yol açmıştır (Davis ve Rimm, 2004).

Üstün yeteneklilik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde temel sıkıntılardan birisinin, üstün yeteneklilik kavramının alandan bağımsız bir şekilde ele alınması olduğu görülmektedir (Singer, Sheffield ve Leikin, 2017). Son 10 yıldır matematik alanında da üstün yeteneklilik, çalışma olanı olarak daha fazla ilgi görmeye başlamış ve bu alan ile ilgili özellikle hatırı sayılır dergilerde özel sayılar ve kitaplar literatüre kazandırılmıştır. Bunula beraber yine matematik eğitimi literatüründe son yıllarda öğrencilerin matematiksel kabiliyetlerinin gelişimine vurgu yapılmaktadır. (Leikin, Berman ve Koichu, 2009; Sriraman ve Lee, 2010; Karp ve Leikin 2011; Koshy, Ernest ve Casey, 2009; Leikin ve Pitta-Pantazi, 2013; Singer, Ellerton ve Cai, 2015; Leikin ve Sriraman, 2016). Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı; matematik eğitimi literatürü bağlamında üstün yeteneklilik kavramının nasıl ele alındığını incelemek ve bu literatürde yer alan üstün yeteneklilik modellerini değerlendirmektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma; matematik eğitimi literatürü bağlamında üstün yeteneklilik kavramının nasıl ele alındığını incelemeyi ve bu literatürde yer alan üstün yeteneklilik modellerini değerlendirmeyi amaçlayan bir derleme çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda öncelikli olarak genel üstün yeteneklilik literatürü göz önünde bulundurulmuş; zekâ ve yetenek kavramları derinlemesine irdelenmiştir. Genel üstün yeteneklilik çalışmaların incelenmesi tarihsel süreç içinde ele alınmıştır. İnceleme için bir diğer husus ise kültürel farklılıklar bağlamında üstün yeteneklilik algılamalarının ne gibi farklılıklar gösterdiğini göz önüne almak olmuştur. Çeşitli toplumlarda üstün yetenekliliğin nasıl algılandığı ve ne gibi niteliklere sahip olduğu detaylı bir şekilde ortaya konulmuştur. Günümüz literatüründe kabul gören araştırmacılara ve önemli olaylara yer verilmiştir. Sonrasında ise literatürde matematikte üstün yetenekliliğin nasıl ele alındığı incelenmiştir. Özellikle son 10 yıl içinde yapılan matematik eğitimi araştırmaları ayrıntılı bir şekilde irdelenmiştir. Bu anlamda, matematikte üstün yetenekliliğin nasıl tanımlandığı ortaya konulmuş ve yine son zamanlarda gündeme gelen matematiksel potansiyele sahip öğrenciler için daha farklı bakış açılarının neler olduğu açıklanmıştır. Bu inceleme ile birlikte yaratıcılığın ve dolayısıyla matematiksel yaratıcılığın, matematikte üstün yeteneklilik tanımlamalarındaki rolü ve etkililiği görülmüştür. Özellikle son yıllarda yapılan çalışmaların, "matematik eğitimi teorileri" ile "yaratıcılık ve üstün yeteneklilik teorilerini" bir araya getirerek oluşturulan matematik eğitimi teorilerini gündeme getirdiği belirlenmiştir. Bunun yanında literatürde problem çözme davranışlarını göz önüne alarak yapılan tanımlamalara da rastlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematik eğitimi literatüründe çoğunlukla matematikte üstün yetenekli öğrencilerin öne çıkan ve dikkat çeken karakteristikleri yer almaktadır. Ayrıca «matematik eğitimi ve teorileri» ile «yaratıcılık ve üstün yeteneklilik eğitimi teorileri» arasındaki boşluk bu çalışmalarda özellikle vurgulanmaktadır (Leikin, 2009; Singer, Sheffield ve Leikin, 2017; Sriraman, Haavold ve Lee, 2013). Son yıllarda literatürde kabul gören çalışmalar, matematikte yetenekli olma ile matematikte yaratıcı olmayı ilişkilendirmektedir (Kontoyianni Kattou, Pitta-Pantazi ve Christou, 2013; Pitta-Pantazi, Christou, Kontoyianni ve Kattou, 2011). Hatta Usiskin (2000) matematiksel yaratıcılığın, matematiksel yeteneği içerdiğini belirtmektedir. Yine bir diğer yaklaşım ise matematikte üstün yetenekliliğin, matematiksel kabiliyet ve matematiksel yaratıcılığın ara kesitinde yer aldığı yönündedir (Pitta-Pantazi ve diğ., 2011). Bunun yanında yapılan literatür incelemesi sonucunda matematikte üstün yetenekliliğin, problem çözme davranışı olarak da tanımlanması gündeme gelmiştir (Leikin, Koichu ve Berman, 2009).

Anahtar Kelimeler : Üstün yeteneklilik, Matematikte üstün yeteneklilik, Yaratıcılık, Matematikte üstün yeteneklilik modelleri

Kaynakça

Arı, B. (2004). Osmanlı devletinde yüksek bürokrasi için üstün yeteneklilerin tespiti ve sarayda özel eğitim süreci. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, (s.21–30), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Bilgili, A. E. (2004). Bir Türk Eğitim Geleneği olarak Enderun'un yeniden inşası. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, (s.31–45), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Callard-Szulgit, R. (2003). *Parenting and teaching the gifted*. Oxford, UK: A Scarecrow Press.

Davis, G. A. ve Rimm, S. B. (Editörler) (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Press.

Karp A. ve Leikin R. (Editörler) (2011). Mathematical gift and promise: Exploring and developing. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, Özel sayı, 11*(1).

Kontoyianni, K., Kattou, M., Pitta-Pantazi, D. ve Christou, C. (2013). Integrating mathematical abilities and creativity in the assessment of mathematical giftedness. *Psychological Test and Assessment Modeling, 55*(3), 289–315.

Koshy, V., Ernest, P. ve Casey, R. (2009). Mathematically gifted and talented learners: Theory and practice. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 40*(2), 213–228.

Leikin, R. (2009). Bridging research and theory in mathematics education with research and theory in creativity and giftedness. Editörler: R. Leikin, A. Berman ve B. Koichu, *Creativity in mathematics and the education of gifted students* (s. 383–409). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Leikin, R., Berman, A. ve Koichu, B. (Editörler). (2009). *Creativity in mathematics and the education of gifted students*. Rotterdam: Sense Publishers.

Leikin, R., Koichu, B. ve Berman, A. (2009). Mathematical giftedness as a quality of problem-solving acts. Editörler: R. Leikin, A. Berman ve B. Koichu, *Creativity in mathematics and the education of gifted students* (s. 115–128). Rotterdam: Sense Publishers.

Leikin, R. ve Pitta-Pantazi, D. (Editörler) (2013). Creativity and mathematics education. *ZDM Mathematics Education, Özel sayı, 45*(2).

Leikin, R. ve Sriraman B. (Editörler). (2016). *Creativity and Giftedness: Interdisciplinary perspectives from mathematics and beyond*. Advances in Mathematics Education Series. Switzerland: Springer.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (1995). *Assessment standards for school mathematics*. Reston, VA: Author

Pitta-Pantazi D., Christou C. , Kontoyianni K. ve Kattou M. (2011) A model of mathematical giftedness: Integrating natural, creative, and mathematical abilities. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 11*(1),39–54.

Singer, F. M., Ellerton, N. F. ve Cai, J. (Editörler). (2015). *Mathematical problem posing: From research to effective practice*. New York: Springer.

Singer, F.M., Sheffield, L.J. ve Leikin, R. (2017). Advancements in research on creativity and giftedness in mathematics education: Introduction to the special issue. *ZDM Mathematics Education, 49*(1): 5–12.

Sriraman, B., Haavold, P. ve Lee, K. (2013). Mathematical creativity and giftedness: a commentary on and review of theory, new operational views, and ways forward. ZDM *Mathematics Education, 45*(2), 215–225.

Sriraman, B. ve Lee, K. H. (Editörler). (2010). *The elements of creativity and giftedness in mathematics*. Rotterdam: Sense Publishers.

Usiskin, Z. (2000). The development into the mathematically talented. *Journal of Secondary Gifted Education, 11,* 152–162.

(16380) PISA Finansal Okuryazarlık Testinin Önlisans Düzeyinde Bir Türkiye Uygulaması

ABDULLAH ÖZKALE
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ

EMEL ÖZDEMİR ERDOĞAN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bireylerin bilgi ve becerilerini gerçek hayata yansıtabilme becerisi olarak özetlenebilecek okuryazarlık kavramı eğitim alanında popülaritesini her geçen gün artırmaktadır. Benzer bir tanımla finansal okuryazarlık, bireylerin finansal kararlarını bilgi, beceri ve deneyimleri ışığında bilinçli ve kendine güvenen bir şekilde almasıdır (Lusardi, 2012; OECD, 2016). Bütçe oluşturmak ve devamlılığını sağlamak, yatırım kalemlerinde çeşitlilik oluşturmak, yetersiz olduğu finansal konularda doğru desteği almak, reklamları objektif bir gözle değerlendirmek ve anlaşma metinlerini bilinçli bir şekilde incelemek finansal okuryazarlık kapsamında bazı beceriler olarak ifade edilebilir (Aprea vd. 2016; Ozkale & Erdoğan, 2017).

Finansal okuryazarlık iktisat ve ekonomi alanlarında sıkça çalışılan bir konudur. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)'nün çalışmaları ve farklı ülkelerin finansal okuryazarlık eğitimini önemsemesi eğitim alanında da ilgiyi bu konuya yöneltmiştir. Finansal okuryazarlık, modern yaşamın temel yeterliliklerinden biridir (OECD, 2016). Bu durumu önemseyen birçok ülke finansal okuryazarlık eğitimini okullaştırma girişimlerinde bulunmuştur. Bugün Amerika Birleşik Devletleri, Singapur, Kanada gibi çok sayıda ülkede finansal okuryazarlık bir ders olarak yer almakta ya da matematik gibi ilgili derslere entegre edilmektedir. Türkiye'de ise finansal okuryazarlık eğitimine yönelik henüz herhangi bir girişim söz konusu değildir. Türkiye'deki finansal okuryazarlık çalışmaları genel olarak yükseköğretim seviyesindeki öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerini ve algılarını araştırmacıların literatüre dayalı bireysel olarak geliştirdikleri ölçekler aracılığıyla belirlemeye dönüktür (Alkaya & Yağlı, 2015; Ergün, Şahin & Ergin, 2014; Kılıç, Ata & Seyrek, 2015; Temizel & Bayram, 2011; Tosun, 2016).

OECD bünyesinde sürdürülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) kapsamında öğrencilerin finansal okuryazarlık bilgi ve becerileri de ölçülmektedir. Bu sınavda günlük hayatta karşılaşılan finansal kavramlara hakimiyet, kredi, maaş, fatura gibi alanlarda hesaplama becerileri, alışverişlerde optimum seçeneğin belirlenmesi gibi yeterlilikler değerlendirilmektedir (OECD, 2016). Bu ortak sınavlar, katılımcı her bir ülkeye uluslararası düzeyde kendini değerlendirme imkanı vermesi açısından önemlidir. 2012 yılında ilk defa gerçekleştirilen PISA finansal okuryazarlık sınavına 18, 2015 yılındaki ikinci sınava 16 ülke katılmıştır. Bu okuryazarlık alanındaki en başarılı ülkeler Çin (Shanghai), Avustralya, Kanada ve Belçika'dır. Öğrenci yeterliliklerinin 1 'den 5'e artarak 5 temel seviyede incelendiği her iki yıla ait sınavda da öğrenci yoğunluğu 2. seviye ve altını işaret etmektedir. En üst seviyeye ulaşan öğrenci oranı her iki sınavda da %10 civarında kalmıştır. PISA sonuçlarında başarılı olan ülkelerin ortak noktasının finansal okuryazarlık eğitimine eğilmeleri olduğu görülmektedir.

Türkiye, OECD kurucu üyesi olarak PISA sınavlarına katılmaktadır. Ancak Türkiye'de henüz finansal okuryazarlık sınavı uygulanmamıştır. Bu nedenle Türkiye'nin PISA çerçevesindeki finansal okuryazarlık durumu hakkında herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Bu açıdan Türkiye'de PISA finansal okuryazarlık sorularının belirli bir örneklemde uygulanması ve sonuçlarının incelenmesi değerli görülmektedir. Bu çalışmada ön lisans öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerilerinin PISA perspektifi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin finansal okuryazarlık beceri düzeylerinin PISA soruları ile belirleneceği çalışmada öğrencilerin finansal içerikli sorulara yaklaşımları ve bunun nedenleri analiz edilecektir.

Araştırma Yöntemi

Yöntem olarak tarama modeli seçilen bu çalışmada öğrencilerin finansal okuryazarlık başarı düzeyleri analiz edilecektir. Tarama modeli, bir evren hakkında belirli konularda genel yargılara varmak için daha küçük bir örneklem üzerinde yapılan analizlerdir (Karasar, 2002). Tarama çalışmalarının amacı, araştırma konusu ile ilgili mevcut durumu yansıtmaktır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu çalışmada 2012 ve 2015 PISA finansal okuryazarlık soruları içerisinden bugüne dek açıklanmış olan 6 soru grubundan toplam 10 soru Türkçe' ye çevrilerek Batı Akdeniz' de bulunan bir devlet üniversitesinin bankacılık bölümünde öğrenim gören 32 ön lisans öğrencisine uygulanacaktır. Bu sorular için puanlama ve uygulama PISA sınavındaki şekliyle yapılacaktır. PISA 'da finansal okuryazarlık için 5 düzey belirlenmiştir: 1. düzey temel finansal kavramları anlamayı, 2. düzey bu anlamaya basit hesaplama ve seçimlerin eklenmesini, 3. düzey hesaplamalar üzerinden değişkene bağlı karşılaştırmaları, 4. düzey bileşik faiz gibi kompleks işlemlerin yorumlanması ve değerlendirilmesini, 5. düzey ise çok değişkenli finansal bağlama sahip rutin olmayan problemlerin üstesinden gelmeyi ifade etmektedir. Belirli puan aralıklarında oluşturulan bu düzeyler her sorunun kendi ağırlığı için belirlenen puanların ortalaması ile hesaplanmaktadır. Çalışmada ele alınan 6 soru için PISA'da belirlenmiş cevapların puanları ve seviyeleri bulunmaktadır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar, bu

puanlamada belirtilen kriterlere göre skorlanacaktır. Her soru için 1,5 dakika olacak şekilde öğrencilere süre verilecektir. Ayrıca öğrencilerin hesap makinası kullanımı serbest bırakılacaktır. Öğrenci başarı ortalamaları, seviye aralıklarındaki öğrenci sayıları, PISA sonuçları ile başarı yönünden karşılaştırmalar bu çalışmanın analizlerinin parçalarıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Finansal okuryazarlık, Türkiye için özellikle eğitim alanında yeni bir kavramdır. Önceki çalışmalar finansal okuryazarlık eğitimine yönelik ilköğretim ve ortaöğretim programlarında ilgili kavram ve kazanımların yeterli olmadığına vurgu yapmaktadır (Güvenç, 2017; Ozkale & Erdoğan, 2017). PISA finansal okuryazarlık sınav sonuçları finansal okuryazarlık eğitimine yer veren ülkelerin bu sınavlarda başarılı olduğu yönündedir. Bu nedenle OECD ortalaması 2. seviye ve altı olan sınav için bu çalışmada elde edilecek öğrenci başarı düzeyinin PISA ortalamasının altında kalması beklenmektedir. İkinci olarak; çalışmada kullanılacak soruların içeriğinde bileşik faiz, bordro ve hisse senedi gibi öğrencilerin yükseköğretim öncesi öğretim programlarında yer almayan kavramlar bulunmaktadır. Bu nedenle öğrenciler bu kavramları anlamlandırmada zorluk yaşayabilir. Bununla birlikte soruların ele alınmasında soru yapıları dikkate alındığında finansal muhakeme, optimum seçeneği tercih etme, finansal belgeyi okuma gibi becerilerin ortaya çıkması beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin sorularda yer alan matematiksel süreçlerdeki yeterliliğinin finansal okuryazarlık seviyesi ile pozitif bir ilişki göstermesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : PISA, Finansal okuryazarlık, Finansal okuryazarlık eğitimi

Kaynakça

Alkaya, A., & Yağlı, İ. (2015). Finansal Okuryazarlık-Finansal Bilgi, Davranış ve Tutum: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İİBF Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Journal Of International Social Research*, *8*(40).

Aprea, C., Wuttke, E., Breuer, K., Koh, N. K., Davies, P., Greimel-Fuhrmann, B., & Lopus, J. S. (Eds.). (2016). 'International Handbook of Financial Literacy', Springer.

Büyüköztürk, S., Kilic Cakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Ergün, B., Şahin, A., & Ergin, E. (2014). Finansal Okuryazarlık: İşletme Bölümü Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma. *Journal Of International Social Research*, *7*(34).

Güvenç*, H., (2017). Öğretim Programlarımızda Finansal Okuryazarlık, İlköğretim Online, 16(*3), 935-948. DOI: 10.17051/ilkonline.2017.330233

Karasar, N., (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (11. baskı). Ankara: Nobel yayınları.

Kılıç, Y., Ata, H. A., & Seyrek, İ. H. (2015). Finansal Okuryazarlık: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *Journal Of Accounting & Finance*.

Lusardi, A. (2012). Numeracy, financial literacy, and financial decision-making, *National Bureau of Economic Research.*

OECD (2014), PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century (Volume VI), PISA, OECD Publishing.

OECD (2016), "PISA 2015 financial literacy framework", in PISA 2015 assessment and analytical framework: science, reading, mathematic and financial literacy, OECD Publishing, Paris.

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy,* PISA, OECD Publishing, Paris.

Ozkale, A. & Erdoğan, Ö. E. (2017). Finansal okuryazarlık ve Türkiye matematik öğretim programlarındaki konumu. *International Journal of Human Sciences 14(4).*

Temizel, F., & Bayram, F. (2011). Finansal Okuryazarlık: Anadolu Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi (İİBF) Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *12*(1), 73-86.

Tosun, A.E., (2016). Lise Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Düzeyi Üzerine Bir Alan Araştırması, Yüksek Lisans Tezi, *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,* Trabzon.

(16394) 7. Sınıf Matemematik Dersinde Akıllı Tahta Kullanımının Öğrencilerin Matematik Dersi Tutumuna Etkisi

MELİKE ÇETİNKAYA **AYŞE ŞİMŞEK**
MEB MEB

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojinin son zamanlarda etkin olarak kullanıldığı alanlardan biri de eğitimdir. Yaşanan değişim ve gelişimlere adapte olmak, eğitimi çağın gerekliliklerine cevap verebilir niteliğe getirmek amacıyla eğitim teknolojilerinin öğrenme ortamlarına etkin bir şekilde entegre edilmesi bir ihtiyaç halini almıştır (Akkoyunlu, 1998; Adıgüzel, 2010). Bu bağlamda ülkemizde 2010 yıllının sonlarına doğru "Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)" projesi kapsamında eğitime destek olabilecek Bilişim Teknolojisi ekipmanlarının tüm düzeydeki okul, derslik, öğretmen ve öğrencilere ulaştırılması hedeflenmiştir (URL-2). Bu teknolojik ekipmanlardan biri olan akıllı tahta teknolojisi ile ülkemiz 2000'li yıllarda tanışmıştır (URL-1). FATİH projesi ile kullanımı hızla gelişen akıllı tahtalar web kaynaklarına erişim ve aynı anda tüm sınıfa sunabilme, video gösterebilme, el yazısı ile yazabilme, ders içeriğine uygun yazılım seçebilme, yazı ve şekilleri hızlı ve kolay düzenleyebilme, daha düzgün, anlaşılır, renkli çizimler yapabilme, sosyal etkileşimi arttırarak öğrenmeye katkı sağlama, daha anlamlı ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sunma, materyale dokunarak çeşitli işlemler yapabilmeye imkan verme gibi çeşitli özellikler sunarak eğitimde kullanımı yaygınlaşmıştır (Hall ve Higgins, 2005; Türel ve Demirli, 2010; Türel, 2010).

Çağdaş eğitim anlayışında edindiği bilgiyi yeni bilgiler edinmek için kullanan, olayları derinliğine kavrayan, eleştirel düşünen, muhakeme eden, bilimsel düşünme ve problem çözme gibi zihinsel becerileri kullanan ve geliştiren bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesinde matematik dersinin önemli bir yeri bulunmaktadır (Orbeyi ve Güven, 2008). Ancak yapılan çalışmalarla öğrencilerin çoğunun matematik dersine karşı olumsuz bir gözle baktığı ortaya konmuştur. Bu olumsuz algının oluşmasında ise matematiğin, düşüncenin direkt olarak kendisini değil, düşünceyi dile getiren özel simge ve sembolleri temsil etmesi (Yıldırım, 1996) ve dolayısıyla soyut bir dil kullanması, ailenin eğitim düzeyi, öğrencilerin cinsiyeti ve matematiksel zekâsı, matematiğin öğretim şekli gibi çeşitli faktörlerin yer aldığı görülmektedir (Hare, 1999). Matematik öğretiminde somut modellerin kullanılması önemlidir ve öğretimde bilginin farklı biçimlerde temsil edildiği durumlarda kullanılması öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkı sağlamaktadır (Yücel ve diğerleri, 2013). Bu doğrultuda akıllı tahtaların öğrenme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edecek şekilde derslerde etkin kullanımı öğrencilerin matematik dersi öğrenmelerini destekleyecektir.

Matematik dersinde akıllı tahta kullanıma ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde matematik dersindeki başarıyı ve matematik dersine karşı tutumu artırdığı belirtilmiştir (Yorgancı ve Terzioğu, 2013; Tezer ve Deniz, 2009). Ayrıca sıra akıllı tahta kullanımının öğrenme ortamı üzerinde olumlu etki yarattığı, öğrenci ilgisinin arttığı (Erduran ve Tataroğlu, 2009); konuların öğrenilmesine kalıcı bir etki bıraktığı öğrenciler üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığı yönünde görüşler ortaya koyulmuştur (Akgün ve Yücekaya, 2015).

Bu görüşlerin yanında öğretmen ve öğrencilerin matematik dersinde akıllı tahtayı teknik anlamda kullanmada sıkıntı yaşadıkları, öğretmenlerin müfradat yoğunluğu ve sınav odaklı öğretim anlayışına bağlı olarak akıllı tahtayı amacına uygun kullanmadıkları, akıllı tahtanın öğrencilerin not tutmasını olumsuz etkilediği, zaman kaybı ve gürültüye sebep olduğu da belirtilmiştir (Başıbüyük ve diğerleri, 2014).

Öğrenilmesi ve öğretilmesi diğer derslere göre daha zor olan matematiğin eğitim ortamına yeni giren bir teknoloji olan akıllı tahta ile etkileşimli bir sınıf ortamında kullanılmasının yansımalarının incelenmesi eğitim ortamında teknolojinin daha verimli kullanılması, eğitim sürecinin daha nitelikli planlanması, matematiğe yönelik olumlu algının arttırılması bakımından incelenmesi gereken bir konu olarak önemli görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmada matematik dersinde akıllı tahta kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma için gereken verilerin elde edilebilmesi amacıyla yansız atamanın yapılamamış olması nedeniyle öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2013). Deneysel araştırmada araştırmacı bir araştırma ortamı oluşturarak ilgili olduğu olay, değişken ve etkenleri ayarlamak, değiştirmek, ortadan kaldırmak gibi yollarla istediği duruma getirmekte yani kontrol etmektedir (Kaptan, 1993).

Bu araştırmada bağımsız değişken olan akıllı tahta kullanılarak yapılan öğretim etkinliklerinin, bağımlı değişken olan 7. Sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarına etkisi araştırılmaya çalışılmıştır.

Bu uygulama için öncelikle 7. Sınıf matematik müfredatının ilk iki ünitesindeki kazanımların işlenmesine uygun görülen süre olan 13 haftalık uygulama için gereken izinler alınmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılının başlangıcı itibari ile Ankara'da amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş bir ortaokulun tüm 7. Sınıflarına Önal (2013) tarafından geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanmış olan matematiğe yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Yapılan öntestten elde edilen verilerin analizi ile aralarında tutum puanı açısından anlamlı farklılık gözlenmeyen (p=0,481) iki sınıftan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Dönemin başında deneysel uygulamaya başlanmıştır ve uygulama için deney grubunda13 hafta boyunca tüm ders saatlerinde ders işlenişi sırasında akıllı tahta aktif olarak kullanırken, kontrol grubunda akıllı tahta 13 hafta boyunca hiç kullanılmamıştır. Her iki sınıfta da dersler anlatım, soru cevap ve problem çözme yöntemleri ile işlenmiş, her iki sınıf içinde ders yılının başında aynı günlük ders planları hazırlanmıştır. 13 haftalık deneysel sürecin sonunda matematiğe yönelik tutum ölçeği ikinci kez her iki gruba da uygulanmış ve araştırmanın bulguları elde edilmiştir.

Matematik dersinde eğitim ortamına yeni giren bir teknoloji olan akıllı tahtanın etkileşimli bir sınıf ortamında kullanılmasının yansımaları, eğitim ortamında teknolojinin daha verimli kullanılması, eğitim sürecinin daha nitelikli planlanması, matematiğe yönelik olumlu algının artırılması bakımından incelenmesi gereken bir konu olarak önemli görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmada matematik dersinde akıllı tahta kullanımının 7. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma deseni kullanılmış olup, araştırma için gereken verilerin elde edilebilmesi amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Çalışmada bağımsız değişken olan akıllı tahta kullanılarak yapılan öğretim etkinliklerinin, bağımlı değişken olan 7. Sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarına etkisi araştırılmaya çalışılmıştır. Gereken izinler alınarak 2017-2018 eğitim öğretim yılının başlangıcında Ankara'da amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş bir ortaokulun tüm 7. Sınıflarına Önal (2013) tarafından geliştirilen matematiğe yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Tutum puanı açısından aralarında anlamlı fark olmayan iki sınıf deney ve kontrol grupları olarak belirlenmiş bu sınıflardan deney grubunda 13 haftalık süreçte matematik dersi akıllı tahta kullanarak kontrol grubunda ise akıllı tahta kullanılmadan işlenmiştir. Uygulama sonunda grupların tutum puanları t testi ile karşılaştırılmış ve tutum puanları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırmada akıllı tahtanın 7. Sınıf matematik dersinde aktif olarak kullanılmasının öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerinin tutum puanı açısından denkliğini belirlemek adına grupların normal dağılımı incelenerek öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Normal dağılım gösteren öntest ve sontest verilerinde deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest tutum puan kıyaslamaları indipendent sample t testi ile yapılmıştır. Bu bulgulara göre öntest tutum puan ortalaması deney grubunda 80,90; kontrol grubunda 79,37 bulunmuştur ve öntest tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde sontest tutum puanları incelendiğinde deney grubunun tutum puan ortalamasının 79,45; kontrol grubunun tutum puan ortalamasının 77,60 olduğu ve sontest tutum puanları açısından iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür (p=0,510).

Araştırma sonucunda akıllı tahtanın matematik dersinde aktif olarak kullanılmasının öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerde bir olay, konu ya da duruma ilişkin tutum geliştirmenin kişilerin tutumlarının durağan kalma eğiliminden dolayı çok uzun bir süreç gerektirdiğini belirten araştırmalarla desteklenmektedir(Koballa ve Crawley, 1985).

Anahtar Kelimeler : Akıllı Tahta, Matematik Dersi Tutumu, Matematik

Kaynakça

Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim Okullarında Öğretim Teknolojilerinin Durumu Ve Sınıf Öğretmenlerinin Bu Teknolojileri Kullanma Düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*, 1-17.

Akgün, M., & Koru, G. (2015). Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Öğrenci Tutumu Ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Ankara İli Örneği). *Qualitative Studies*, (1), 1-12.

Akkoyunlu B. (1998). Eğitimde Teknolojik Gelişmeler. B. Özer (Ed.) *Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler*. Eskişehir Anadolu Üniveristesi Yayınları, No:1021. Açıköğretm Fakültesi Yayınları, No.564.

Başıbüyük, K., Erdem, E., Şahin, Ö., Gökkurt, B., & Soylu, Y. (2014). Matematik Derslerinde Akıllı Tahta Kullanımına İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(2), 72-97.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegema.

Erduran, A. Ve Tataroğlu, B. (2010). Matematik Dersinde Akıllı Tahtaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Turkish Journal Of Computer And Mathematics Education (Turcomat)*, *1*(3).

Hall, I. Ve Higgins, S. (2005). Primary School Students"Perception Of İnteractive Whiteboards.Journal Of Computer Assisted Learning. Dodge (Eds.), *Proceedings Of Society For Information Technology & Teacher Education*, 21(2).

Hare, M. (1999). *Revealing What Urban Early Childhood Teachers Think About Mathematics And How They Teach It:Implications For Practice*. University Of North Texas, December, S.11.

Kaptan, S. (1993). *Bilimsel Araştırma Ve İstatistik Teknikleri.* Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Koballa, T.R & Crawley, R.E. (1985). The İnfluence Of Attitude On Science Teaching And Learning. *School Science And Mathematics*, 85, 222-231.

Orbeyi, S. ve Güven, B. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirme Öğesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Eğitimde Kuram Ve Uygulama, 4 (1), S. 133-147.

Önal, N. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Tutumlarına Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması. *İlköğretim Online*, *12*(4).

Tezer, M., & Deniz, A. K. (2009, May). Matematik Dersinde İnteraktif Tahta Kullanarak Yapılan Denklem Çözümünün Öğrenme Üzerindeki Etkisi. In *Proceedıngs Of 9 Th Internatıonal Educatıonal Technology Conference*.

Türel, Y. K. (2010). Developing Teachers' Utilization Of Interactive Whiteboards. In D. Gibson & B.

Türel, Y. K., & Demirli, C. (2010). Instructional Interactive Whiteboard Materials: Designers'

Yıldırım, C. (1996). *Matematiksel Düşünme.* 2.Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yorgancı, S., & Terzioğlu, Ö. (2013). Matematik Öğretiminde Akıllı Tahta Kullanımının Başarıya Ve Matematiğe Karşı Tutuma Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *21*(3), 919-930.

Yücel, U., Daşcıoğlu, A., & Yaslan, İ. (2013). Teknolojiyi Verimli Kullanarak Matematik Öğretiminin Kalitesinin Arttırılması.

URL-1.http://www.wikizero.net/index.php?q=aHR0cHM6Ly90ci53aWtpcGVkaWEub3JnL3dpa2kvQWvEsWxsxLFfdGFodGE

URL-2. http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/

(16435) HTTM (History/Theory/Technology/Modeling) Öğrenme Sürecinde Oluşturulan Üst Düzey Matematiksel Modeller

ÇAĞLAR NACİ HIDIROĞLU

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimdeki yeni anlayışlar geleceğin yaşam koşullarına uyum sağlayarak ona yön veren, gerçek yaşam bilgilerini kullanarak farklı sonuçlar elde edebilen, bunları değerlendirebilen ve sentezleyebilen kişilerin yetiştirilmesini hedeflemektedir (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD],2016). Günümüzde ihtiyaç duyulan insan yeterlikleri doğrultusunda gerekli becerilerin geliştirilmesi için öncelikle bu tür becerileri ortaya çıkaran zengin öğretim tasarımlarına/öğrenme süreçlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Gardner(2008) gelecekte ön plana çıkacak yeterlikler için beş farklı zihin tipinden bahsetmektedir. Bunlar; disiplinli zihin, sentezci zihin, etik zihin, yaratıcı zihin ve saygılı zihindir. Disiplinli zihin; öğrenilen temel disiplinlere ve mesleklere özgü düşünme şekillerini kullanarak kendini işine odaklama, işini sürekli iyileştirme/geliştirme ve ustalaşmaya yönelik eylemleri kapsamaktadır. Sentezci zihin; tamamen farklı kaynaklardan karmaşık ve önemli bilgileri alarak bu bilgileri anlamlandırırken ve değerlendirirken nesnel bakış açıları kullanmakta ve bunları hem kendisi hem de başkaları için anlamlı olacak şekilde bütünleştirerek yeni bir yapı oluşturmaktadır. Yaratıcı zihin; orijinal soru/çözümler sunmak, bilinen şeylerin ötesine geçerek yeni şeyler geliştirmek için mevcut bilginin ve sentezlerin ötesine geçmektedir. Saygılı zihin; birey/gruplar arasındaki farklılıkları sempatiyle ve yapıcı bir yaklaşımla karşılamakta; farklı olanları anlamaya ve onlarla birlikte çalışmaya çaba göstermektedir. Etik zihin; çalışan/yurttaş olarak rolüne uygun davranan ve iyi çalışma ve vatandaşlık için çaba gösteren sorumluluk sahibi zihindir. Gardner'la(2008) birlikte, Krathwohl(2002) da Bloom'un yeni taksonomisindeki son basamak olan "ortaya çıkarma" basamağına vurgu yaparak bu süreci içeren zengin öğrenme ortamlarının yaratılamadığından bahsetmektedir.

OECD(2003), PISA sonuçlarını değerlendirirken öğrencilerin sahip oldukları yeterlikleri altı farklı düzeyde sınıflandırmaktadır. Rapora göre en iyi düzeydeki *(Düzey 6)* öğrenciler, kendi araştırmaları/modellemelerinden ulaştıkları bilgilerle karmaşık problem durumlarıyla ilişkili kavramlar oluşturabilir, genellemeler yapabilir ve bunları farklı durumlarda kullanabilirler. Farklı bilgi kaynakları ve gösterim biçimleri arasında bağlantı kurabilir ve bunların birinden ötekine kolaylıkla geçiş yapabilirler. İleri seviyede matematiksel düşünme ve muhakeme becerileri sergileyebilirler. Bu becerileriyle sembolik/formal matematiksel işlem ve bağıntılar üzerinde sağlamış oldukları hâkimiyetle, ilk kez karşılaştıkları durumlarda yeni strateji/yaklaşımlar geliştirebilirler. Bu düzeye erişmiş olan öğrenciler kendi buluşları, yorumları ve görüşleri ile bunların verilen durumlara uygunluğuna ilişkin düşüncelerini formüle edebilir ve başkalarına tam olarak anlatabilirler. PISA'da bu yeterliklerin sağlanabilmesi ve bu süreçteki becerilerin geliştirilebilmesi için de bu tür becerileri açığa çıkaran öğrenme ortamlarının yaratılması gerekmektedir.

Günümüzde modelleme yaklaşımlarına alternatif bir bakış getirmeyi amaçlayan, bütüncül ve pragmatik bir anlayış ile yapılandırılan HTTM öğrenme süreci, bilim tarihinden, matematik, fizik, kimya ve biyolojideki teorilerden yararlanarak, teknoloji ve modelleme destekli ortamda kavramların ve modelleme, teknoloji gibi becerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir (Hıdıroğlu ve Özkan Hıdıroğlu, 2017). HTTM etkinlikleriyle sağlanan öğrenme sürecinin son aşamaları olan tasarlama, çoklu modelleme ve ortaya çıkarmayla üst düzey matematiksel modeller oluşturulmakta ve Gardner'ın(2002) tüm zihin tiplerini, Kratwohl'un(2002) ortaya çıkarma ve OECD'nin(2003) Düzey 6 becerilerini ortaya çıkaran ve geliştiren bir öğrenme süreci yaratılmaktadır.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı, öğrencilerin HTTM öğrenme sürecinde tasarlama, çoklu modelleme ve ortaya çıkarma süreci sonunda oluşturdukları üst düzey matematiksel modellerin yapısının incelenmesidir. Araştırmanın problemi, "HTTM öğrenme sürecinde oluşturulan üst düzey matematiksel modeller nasıl ortaya çıkmaktadır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1) HTTM öğrenme sürecinde oluşturulan üst düzey matematiksel modeller nasıl ortaya çıkmaktadır?

2) HTTM öğrenme sürecinde oluşturulan üst düzey matematiksel modellerinin özellikleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma, temel nitel araştırma çalışmasıdır. Merriam'a (2013) göre, temel nitel araştırma çalışmaları bir durum/süreci ortaya koyarak, nasıl gerçekleştiğini ve gerçekleşmesinde hangi yolların izlendiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmada da HTTM öğrenme sürecinin son aşamasında oluşturulan üst düzey matematiksel modellerin yapısı ve onun ortaya nasıl çıktığı açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Denizli ilinin iyi düzeydeki bir ortaokulunda matematik derslerinde aktif olarak GeoGebra kullanılan 8. sınıftaki bir şubede öğrenim gören iki kişilik iki grupla gerçekleştirilmiştir. Katılımcı grubun belirlemesinde ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, daha önce kendileriyle matematiksel modelleme uygulamaları yapılmış ve çalışmaya istekli iki grup belirlenmiştir.

Araştırmanın verileri, HTTM öğrenme modeli kapsamında geliştirilmiş (Hıdıroğlu ve Özkan Hıdıroğlu, 2017) İskenderiye Deniz Feneri HTTM Etkinliği'ne ilişkin grupların çözümlerini içeren yazılı yanıt kağıtlarından, GeoGebra dosyalarından ve araştırmacının çözüm sürecinde aldığı gözlem notlarından elde edilmiştir. Araştırmada Aiken(1997) ve Punch'ın(2013) düşünceleri dikkate alınarak yarı yapılandırılmış gözlemden yararlanılmıştır. Gözlem notları alınırken Hıdıroğlu ve Özkan Hıdıroğlu'nun (2017) öğrenme süreci modelinde son basamaktaki temel basamak/bileşenler dikkate alınmış ve öğrencilerin sergiledikleri yaklaşımlara odaklanılmıştır. Öğrencilerin yazılı yanıt kağıtları ve GeoGebra dosyaları, araştırma sırasında üretilen dokümanlara (Merriam,2013) girmektedir.

Araştırmanın veri toplama sürecinde öncelikle söz konusu HTTM etkinliklerinin etkin uygulanabileceği ve öğrencilerin istekli ve istenildiğinde ulaşılabilir olabileceği durumlar belirlenmiştir. Gruplar belirlendikten sonra onlarla araştırmacı eşliğinde HTTM etkinliği ön uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Son olarak, İskenderiye Deniz Feneri HTTM Etkinliği ile öğrenme sürecinde, grupların oluşturdukları üst düzey matematiksel modellerin yapısı açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Veri analizinde Strauss ve Corbin'in (1990) kuramsal çerçeveye bağlı kodlama süreci dikkate alınmış ve Hıdıroğlu ve Özkan Hıdıroğlu'nun (2016) HTTM öğrenme süreci modeli doğrultusunda kod ve kategoriler oluşturulmuştur.

Çalışmanın amacı, öğrencilerin HTTM öğrenme sürecinde tasarlama, çoklu modelleme ve ortaya çıkarma süreci sonunda oluşturdukları üst düzey matematiksel modellerin yapısının incelenmesidir. Temel nitel araştırma niteliğindeki çalışma, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Denizli ilinin iyi düzeydeki bir ortaokulunda matematik derslerinde aktif olarak GeoGebra kullanılan 8. sınıftaki bir şubede öğrenim gören iki kişilik iki grupla gerçekleştirilmiştir. Veriler grupların çözümlerini içeren yazılı yanıt kağıtlarından, GeoGebra dosyalarından ve araştırmacının çözüm sürecinde aldığı gözlem notlarından elde edilmiştir. Veri analizinde kuramsal çerçeveye bağlı kodlama süreci dikkate alınmış ve HTTM öğrenme süreci modeli doğrultusunda kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Süreç boyunca GeoGebra (özellikle geometri ve cebir pencereleri) aktif olarak kullanılarak değişkenler ve matematiksel modeller ayrıntılı analiz edilmiştir. Üst düzey matematiksel modellerin oluşmasında yeni problem durumu, stratejik etkenlerdeki rol değişimleri, varsayımlar, eski deneyimler rol oynamıştır. HTTM öğrenme süreci tasarlama, çoklu modelleme ve ortaya çıkarma basamakları öğrencilerin matematik ve güncel gerçek yaşamı ileri düzeyde ilişkilendirdikleri zengin öğrenme ortamı oluşturmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İdeal çözümlerine ulaşan gruplar, HTTM öğrenme süreci doğrultusunda problem durumu/çözümlerinden yararlanarak güncel modelleme problemleri tasarlamışlardır. Problem tasarlarlarken günlük yaşam ve matematiksel deneyimleri etkili olmuştur. Gruplar bu süreçte ikişer güncel modelleme problemi durumu tasarlamıştır, fakat öğrenme sürecinde seçtikleri birisinin çözümünü gerçekleştirmişlerdir. Grupların ileriye yönelik tahminleri, deneyimleri, nitelikli bir çözüme ve ilginç sonuçlara ulaşma düşünceleri tasarladıkları iki problemden birisini seçmelerinde önemli olmuştur. Gruplar GeoGebra dosyalarından yararlanarak oluşturmaya çalıştıkları üst düzey matematiksel modellerin stratejik etkenleri (değişken, sabit gibi) ile önceki çözümlerinde oluşturdukları matematiksel modeller ve modellerin içerisindeki stratejik etkenler ve varsayımları karşılaştırmışlardır. Süreç boyunca GeoGebra (özellikle geometri ve cebir pencereleri) aktif olarak kullanılarak değişkenler ve matematiksel modeller ayrıntılı analiz edilmiştir. Üst düzey matematiksel modellerin oluşmasında yeni problem durumu, stratejik etkenlerdeki rol değişimleri, varsayımlar, eski deneyimler rol oynamıştır. HTTM öğrenme süreci tasarlama, çoklu modelleme ve ortaya çıkarma basamakları öğrencilerin matematik ve güncel gerçek yaşamı üst düzeyde ilişkilendirdikleri zengin bir öğrenme ortamı ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler : Matematiksel Modelleme, HTTM Öğrenme Süreci, HTTM Etkinlikleri, Üst Düzey Matematiksel Model.

Kaynakça

Aiken, L. R. (1997). *Qustionnaires and inventories: Surveying opinions and assessing personality*. New York: John Wiley & Sons.

Gardner, H. (2008). *5 minds for the future*. Boston, MA: Harvard Business Press.

Hıdıroğlu, Ç. N. ve Özkan Hıdıroğlu, Y. (2016). Modelleme yaklaşımlarına bütüncül bir bakış ve yeni bir öğrenme modeli önerisi: HTTM modeli ve kuramsal temeli. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Eds), *Eğitim Bilimlerinde Yenilik ve Nitelik Arayışı*, (s. 1109-1142) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD] (2003). *Education at a glance: OECD indicators 2003*. 11 Ekim 2016 tarihinde http://www.oecd.org/site/worldforum/33703760.pdf adresinden erişilmiştir.

Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD] (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. 11 Ekim 2016 tarihinde http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EaG2016_EN.pdf adresinden erişilmiştir.

Punch, K. F. (2013). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar* (2. Baskı) (D. Bayrak, H.B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Siyasal Kitabevi, Ankara.

(16481) Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet

TUĞBA ÇELİK
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİ.

ARZU AYDOĞAN YENMEZ
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİ.

İLKNUR ÖZPINAR
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetten farklı olarak doğuştan değil kültürel olarak edinilir. Bu nedenle toplumsal cinsiyetin içeriği her toplumda ya da kültürde farklılık göstermektedir. Toplumsal cinsiyet, cinsiyetler arasındaki eşitsiz güç ilişkilerini de kodlar. Gelişmiş ve çağdaş toplumlar kadın ve erkeğin toplumsal rollerini eşit biçimde tanımlar. Geleneksel toplum ve kültürler, kadınları daha çok aile içinde ve sınırlı meslek grupları içinde kodlayıp; erkeği aile içinde en baskın kişi,, güç gerektiren ya da toplumsal bakımdan daha aktif ve baskın mesleklerle betimler. Bu kodlar küçük yaştan itibaren bireylere sunulur. İlkokul ve ortaokul, eğitimin toplumsallaştırma işlevinin yoğun olarak yaşandığı bir süreçtir (Asan, 2010). Bu toplumsallaştırma sürecinde ders kitapları, çocukların en sık kullandığı yazılı kaynakları oluşturur; bu nedenle içindeki metinlerin ve görsellerin titizlikle oluşturulması gerekir. UNICEF'in 2003 yılında hazırladığı 'Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi' raporunda ders kitaplarında cinsiyet rollerinden arındırma çalışmalarının gerçekleşmediği bildirilmiştir (UNICEF, 2018). Toplumsal yaşamda cinsiyet eşitliğinin vurgulanmasına karşın ders kitaplarındaki (Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) metinlerde ve görsellerde erkek egemen yapı sürmektedir (Gümüşoğlu, 2008; Kırbaşoğlu Kılıç ve Bircan, 2011, Demirel, 2010, Kitiş Çınar, 2013). Bu metinlerde ve görsellerde ev işleri ile ilgili sorumluluklar hiyerarşisinin merkezinde anne yer alırken çalışma ve para kazanma sorumluluğu babaya ait kılınır. Anne, dışarıdan gelen kişileri kapıda karşılayan konumdadır, baba ise izin istenilen, alışveriş için kendisinden para alınan kişidir (Demirgüneş, Çelik, İşeri, 2015). Türkçe alanyazında toplumsal cinsiyet rollerinin niteliği daha çok sosyal bilimler üzerine kurgulanmış ders kitaplarına yoğunlaşılarak betimlenmiştir.Yaygın algının aksine, öğrenciler toplumsal rolleri ya da kültürel kodları yalnızca sosyal bilim, sanat ve dil içerikli derslerle almazlar. Fen Bilgisi, Matematik, Bilgisayar gibi derslerin kitaplarında, görsellerinde ya da etkinliklerinde de kültürel kodlar, etik değerler, evrensel konular gündeme gelir. Öte yandan alanyazında matematik kitaplarındaki metin ve görsellerde de cinsiyet ayrımcılığı yapıldığı öne sürülmektedir (Gümüşoğlu, 2008). Buna göre matematik problemlerinde kadınların sayısı genellikle azdır ve örneğin doğal sayılar konusu içinde Atilla ile Hasan"ın topladığı elmalar ile Oya ile Ayşe"nin astığı çamaşırların sayısını karşılaştırmaları istenerek, ilkokula adımını henüz atmış çocuklara cinsiyet rollerinin doğallığı benimsetilmektedir (Çebi vd., 2005). Bu çalışmada, UNICEF'in 2003 tarihli Türkiye raporunun üzerinden geçen on beş yıl gözetilerek ortaokul matematik ders kitaplarının metin ve görselleri toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında incelenecektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel nitelikte doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma, nitel verilerin (kelimeler, resimler, imgeler gibi sayısal olmayan veriler) toplanmasına dayalı ampirik araştırma yaklaşımıdır (Christensen, Burke Johnson, Turner, 2015).Nitel araştırma, bir tür veri toplama yöntemi ya da yaklaşımı şeklinde tanımlanabilmekteidr. Bu yaklaşım ya da yöntemde insanların algılamalarının deneyimlerinin, ve tutumlarının derin bir biçimde incelenmesi yatmaktadır (Güler, Halıcıoğlu, Taşğın, 2013). Nitel araştırmanın veri toplama türlerinden biri doküman analizidir. Doküman, kişilerin ya da kurumların yazışmaları, tutulan notlar, resmi ya da özel belgelerden oluşabilmektedir. Bu çalışmada ders kitapları doküman olarak kabul edilmiştir ve ortaokul matematik ders kitapları nın içerik çözümlemeleri, doküman analizi kullanılarak gerçekleştirilecektir. Bu doğrultuda 2017-2018 eğitim-öğretim yılında kullanılmak üzere Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış 4 adet ortaokul matematik ders kitabındaki metin ve resimlerin ana ve yan karakterler, kişilerin birlikte oluğu bireyler, eylemler, uzamlar, varlıklar, cinsiyetlere göre incelenecektir. Çalışmanın veri tabanını beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf düzeyindeki matematik ders kitaplarındaki metinler ve görseller oluşturacaktır. Çalışmanın veri tabanı öncelikle sınıflandırılacaktır. "Soru metinleri" "bilgi/açıklama metinleri" "çözüm metinleri" ve "görseller" başlıkları altında sınıflandırılacak olan veri tabanı, içeriğindeki toplumsal cinsiyet rollerine göre yorumlanacaktır. Matematik ders kitaplarındakimetin ve görseller "kadın" ve "erkek" cinsiyetlerine yönelik içerdiği bilgi, yönlendirme, yorumlara öğretilerine göre ele alınacak ve çözümlenecektir.

Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetten farklı olarak doğuştan değil kültürel olarak edinilir. Bu nedenle toplumsal cinsiyetin içeriği her toplumda ya da kültürde farklılık göstermektedir. Toplumsal cinsiyet, cinsiyetler arasındaki eşitsiz güç ilişkilerini de kodlar. Gelişmiş ve çağdaş toplumlar kadın ve erkeğin toplumsal rollerini eşit biçimde tanımlar. Geleneksel toplum ve kültürler, kadınları daha çok aile içinde ve sınırlı meslek grupları içinde kodlayıp; erkeği aile içinde en baskın kişi,, güç gerektiren ya da toplumsal bakımdan daha aktif ve baskın mesleklerle betimler. Bu kodlar küçük yaştan itibaren bireylere sunulur. İlkokul ve ortaokul, eğitimin toplumsallaştırma işlevinin yoğun olarak yaşandığı bir süreçtir (Asan, 2010). Bu

toplumsallaştırma sürecinde ders kitapları, çocukların en sık kullandığı yazılı kaynakları oluşturur; bu nedenle içindeki metinlerin ve görsellerin titizlikle oluşturulması gerekir. UNICEF'in 2003 yılında hazırladığı 'Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi' raporunda ders kitaplarında cinsiyet rollerinden arındırma çalışmalarının gerçekleşmediği bildirilmiştir (UNICEF, 2018). Toplumsal yaşamda cinsiyet eşitliğinin vurgulanmasına karşın ders kitaplarındaki (Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) metinlerde ve görsellerde erkek egemen yapı sürmektedir (Gümüşoğlu, 2008; Kırbaşoğlu Kılıç ve Bircan, 2011, Demirel, 2010, Kitiş Çınar, 2013). Bu metinlerde ve görsellerde ev işleri ile ilgili sorumluluklar hiyerarşisinin merkezinde anne yer alırken çalışma ve para kazanma sorumluluğu babaya ait kılınır. Anne, dışarıdan gelen kişileri kapıda karşılayan konumdadır, baba ise izin istenilen, alışveriş için kendisinden para alınan kişidir (Demirgüneş, Çelik, İşeri, 2015). Türkçe alanyazında toplumsal cinsiyet rollerinin niteliği daha çok sosyal bilimler üzerine kurgulanmış ders kitaplarına yoğunlaşılarak betimlenmiştir.Yaygın algının aksine, öğrenciler toplumsal rolleri ya da kültürel kodları yalnızca sosyal bilim, sanat ve dil içerikli derslerle almazlar. Fen Bilgisi, Matematik, Bilgisayar gibi derslerin kitaplarında, görsellerinde ya da etkinliklerinde de kültürel kodlar, etik değerler, evrensel konular gündeme gelir. Öte yandan alanyazında matematik kitaplarındaki metin ve görsellerde de cinsiyet ayrımcılığı yapıldığı öne sürülmektedir (Gümüşoğlu, 2008). Buna göre matematik problemlerinde kadınların sayısı genellikle azdır ve örneğin doğal sayılar konusu içinde Atilla ile Hasan"ın topladığı elmalar ile Oya ile Ayşe"nin astığı çamaşırların sayısını karşılaştırmaları istenerek, ilkokula adımını henüz atmış çocuklara cinsiyet rollerinin doğallığı benimsetilmektedir (Çebi vd., 2005). Bu çalışmada, UNICEF'in 2003 tarihli Türkiye raporunun üzerinden geçen on beş yıl gözetilerek ortaokul matematik ders kitaplarının metin ve görselleri toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında incelenecektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel nitelikte doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma, nitel verilerin (kelimeler, resimler, imgeler gibi sayısal olmayan veriler) toplanmasına dayalı ampirik araştırma yaklaşımıdır (Christensen, Burke Johnson, Turner, 2015).Nitel araştırma, bir tür veri toplama yöntemi ya da yaklaşımı şeklinde tanımlanabilmekteidr. Bu yaklaşım ya da yöntemde insanların algılamalarının deneyimlerinin, ve tutumlarının derin bir biçimde incelenmesi yatmaktadır (Güler, Halıcıoğlu, Taşğın, 2013). Nitel araştırmanın veri toplama türlerinden biri doküman analizidir. Doküman, kişilerin ya da kurumların yazışmaları, tutulan notlar, resmi ya da özel belgelerden oluşabilmektedir. Bu çalışmada ders kitapları doküman olarak kabul edilmiştir ve ortaokul matematik ders kitapları nın içerik çözümlemeleri, doküman analizi kullanılarak gerçekleştirilecektir. Bu doğrultuda 2017-2018 eğitim-öğretim yılında kullanılmak üzere Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış 4 adet ortaokul matematik ders kitabındaki metin ve resimlerin ana ve yan karakterler, kişilerin birlikte oluğu bireyler, eylemler, uzamlar, varlıklar, cinsiyetlere göre incelenecektir. Çalışmanın veri tabanını beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf düzeyindeki matematik ders kitaplarındaki metinler ve görseller oluşturacaktır. Çalışmanın veri tabanı öncelikle sınıflandırılacaktır. "Soru metinleri" "bilgi/açıklama metinleri" "çözüm metinleri" ve "görseller" başlıkları altında sınıflandırılacak olan veri tabanı, içeriğindeki toplumsal cinsiyet rollerine göre yorumlanacaktır. Matematik ders kitaplarındaki metin ve görseller "kadın" ve "erkek" cinsiyetlerine yönelik içerdiği bilgi, yönlendirme, yorumlara öğretilerine göre ele alınacak ve çözümlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2017-2018 eğitim öğretim yılında kullanımak üzere hazırlanmış ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış ortaokul matematik ders kitaplarının incelenmesi sonucunda, UNICEF'in 2003'teki toplumsal cinsiyet raporundan bu yana ülkemiz ders kitaplarında gelinen son noktanın "ortaokul matematik ders kitapları" boyutunda betimlenmesine katkıda bulunacak sonuçlara ulaşılacağı düşünülmektedir. Buna göre ortaokul matematik ders kitaplarındaki soru metinleri, açıklama/bilgi verme metinlei, çözüm metinleri ve görsellerin içeriğinde geleneksel toplum ve kültür yapısını yansıtacak toplumsal cinsiyet rollerine rastlanacağı düşünülmekte; ancak bunun ne yönde gerçekleşeceği, ne tür rollerin kadınlara ve ne tür rollerin erkek cinsiyetine yükleneceğine metinler ve görseller yorumlandıktan sonra erişilebilecektir. Bunun yanı sıra bu kitaplarda çağdaş toplumlarda görülen cinsiyet eşitliği örneklerine de rastlanacağı da düşünülmektedir. Benzer biçimde, bu örneklerin de nasıl biçimlendiği, veri tabanının çözümlenmesi sonucunda ortaya konulabilecektir.

Anahtar Kelimeler : matematik eğitimi, toplumsal cinsiyet, ders kitabı

Kaynakça

Asan, H. T. (2010). Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması, Fe Dergi 2, no. 2 (2010): 65-74.

Christensen, L.B.; Johnson, B. R.; Turner, L.A. (2015). Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz, Çeviri Editörü: Ahmet Aybay, Anı Yayıncılık, Ankara. ISBN: 605170015-3

Çebi, M. vd., 2005, Matematik I. Sınıf, Dörtel Yayınları, Ankara.

Demirel, E. (2010). Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı, İzmir.

Demirgüneş S; Çelik T; İşeri, K.(2015). Türkçe Ders Kitaplarında Akrabalık Kavramları. Researcher: Social Science Studies, 3(5), 1-13., Doi: Doi Number :http://dx.doi.org/10.18301/rsss.38.

Gümüşoğlu, F. (2008). "Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet", Toplum ve Demokrasi, 2 (4), 39-50.

Güler, A.; Halıcıoğlu, B. M.; Taşğın, S. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel ARaştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Kitiş, Çınar, E. (2013). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri EnstitüsüTürkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli.

Kırbaşoğlu Kılıç, L.; Bircan, E. (2011). İlköretm Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsyet rolleri üzerine bir inceleme, ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2(3), 129-148.

Öztürk, E. (2009). Din kültürü ve ahlak bilgisi kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, S. 20, 159-196.

UNICEF (2018). Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi, Türkiye 2003 (10).

https://www.unicef.org/turkey/gr/_ge21jb.html

Bu yazıya 25.01.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

(16482) Ortaokul Matematik Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirliği

ARZU AYDOĞAN YENMEZ NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİ.
İLKNUR ÖZPINAR NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİ.
GÖKHAN ÇETİNKAYA NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİ.
TUĞBA ÇELİK NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlerin en büyük yardımcılarından biri olan ders kitabı sınıfta nelerin (konu, kavram, özellik,...) nasıl (etkinlik, metot, …) öğretileceğini önemli ölçüde belirleyen bir materyaldir. Ders kitaplarının Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından kabul edilen öğretim programlarına paralel olarak hazırlanması gerekmektedir. Diğer bir deyişle öğretim programlarının arzu edilen hedeflere ulaşabilmesi için programın bir aynası konumunda olan ders kitaplarının da öğretim programını tam anlamıyla yansıtabilmesi gerekmektedir(Arslan ve Özpınar, 2009). Söz konusu durum ders kitaplarının değerlendirilmesi konusunu gündeme getirmiştir. Dolayısıyla son yıllarda eğitim alanındaki çalışmalarda ders kitapları özel bir konu olarak ön plana çıkmıştır. Bunun sonucu olarak ülkemizde matematik, fizik ve kimya gibi farklı alanlara dönük yapılan değerlendirmeler ve oluşturulan ölçekler bulunmaktadır (Çepni vd., 1999; Çepni vd., 2001; Keleş, 2001; Dane vd., 2004; Gökdere ve Keleş, 2004; Semerci, 2004; Yapıcı, 2004). Örneğin matematik öğretiminde kullanılan ders kitaplarının bugünkü ve gelecekteki arzu edilen durumunu incelemek için bir takım araştırmalar yapılmıştır (Alkan vd., 1998; Dane vd., 2004; Dede ve Yaman, 2005). Alanyazın incelendiğinde okuma ile Türkçe, fen, sosyal ve matematik başarısı arasında ilişki olduğuna yönelik araştırmalar (örn. Bloom, 1998; Sertsöz, 2003; Akay, 2004; Sallabaş, 2008; Obalı, 2009; Paige, 2011; Yılmaz, 2012) bulunmaktadır. Akademik başarı ve okuma arasındaki olumlu ilişkiyi güçlendiren faktörlerin başında basılı/yazılı kelimelerin öğrenme ortamında oynadığı rol gelmektedir. Okuma materyalleri (hikâye kitapları, ders kitapları, defterler, özet halindeki notlar vb.) dünyaya ilişkin pek çok güncel bilgiyi öğrenmede önemli rol oynamaktadır (Pretorius, 2000). Dahası okuma, bilgiye ulaşmak kadar ön bilgilerin kazanılması, kazanılan bilginin geliştirilmesi ve dönüştürülmesinde de çok etkin rol oynamaktadır. Başarılı bir öğrenme, yeni öğrenilenlerle var olan bilgilerin bütünleştirilmesi, dönüştürülmesi ve diğer alanlara aktarılması konusunda becerikli olmayı gerektirir. Okuduğunu anlama, metinde verilen bilgilerle zihindeki bilgi yapılarının bütünleştirilerek anlam kurmadır. Akademik başarı için öğrenmek, öğrenmek için de okumak gerekmektedir. Okuma aracılığıyla öğrenciler dil becerilerini, kelime hazinelerini ve genel bilgi düzeylerini zenginleştirebilirler. Bu durum öğrencilerin okuyarak akademik bilgi kazanmalarına ve akademik başarılarına olumlu katkı sağlar. Fakat ülkemiz alanyazını dikkate alındığında fen bilimleri, Türkçe, coğrafya (Çepni, Gökdere ve Taş, 2001; Geçit, 2010; Özcan, 2011) alanlarında ders kitaplarının okunabilirliği üzerine çalışmalar mevcut olmasına rağmen, matematik öğrenme ortamlarında çok önemli bir role sahip olan ders kitaplarının okunabilirliği üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Okurun metni işlemleme ve anlamlandırma sürecini yetkin bir biçimde sürdürebilmesinin önemli bir bölümünü metni oluşturan dilsel özellikler oluşturmaktadır (Çetinkaya, 2010:1). Dilsel özelliklerin bütününün okur tarafından az veya çok kabul edilebilir olması durumu ise okunabilirlik olarak tanımlanmaktadır (Klare, 1963). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri okurun metni anlamlandırmasında önemli bir etkendir.

Öğretim programları dikkate alınarak hazırlanan ve MEB tarafından okullara dağıtılan matematik ders kitaplarının etkili bir ders kitabının taşıması gereken okunabilirlik ölçütüne uygunluğunun araştırılmadığı ortaya çıkmaktadır. Oysa uygulanmakta olan öğretim programının başarısını belirleyecek olan en önemli faktörlerden biri öğretmen ise diğeri de ders kitabıdır. Bu nedenle öğretim programları çok iyi hazırlanmış olsalar dahi, ders kitapları programının genel yaklaşımına uygun değilse veya bir ders kitabının taşıması gereken ölçütleri göz ardı ediyorsa programın uygulanmasını olumsuz yönde etkileyecek ve etkililiğine gölge düşürecektir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı; 2017 öğretim programı dikkate alınarak hazırlanan ve MEB tarafından okullara dağıtılan 5.,6.,7. ve 8. sınıf matematik ders kitaplarının okunabilirliğini araştırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel nitelikte doküman analizi kullanılmıştır. Matematik ders kitaplarının okunabilirliği, Çetinkaya ve Uzun (2010) tarafından gerçekleştirilen okunabilirlik formülü işletilerek nicel analize tabi tutulacaktır. Araştırma kapsamında, ders kitaplarındaki metinlerin ortalama sözcük uzunluğu, ortalama tümce uzunluğu ve metinlerin okunabilirlik düzeyleri ele alınacaktır.

Metinlerin okunabilirlik düzeyini belirlemek için her dil için özel olarak geliştirilmiş okunabilirlik formülleri yer almaktadır. Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemede bilimsel bir yaklaşımın gereklerini yerine getiren tek okunabilirlik formülü Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü'dür. Bu formüle göre okunabilirlik puanı şöyle tanımlanır:

Okunabilirlik Puanı=118.8-25.9×OSU-0.9×OTU

Formüldeki OSU ortalama sözcük uzunluğuna, OTU ise ortalama tümce uzunluğuna karşılık gelir. Bu formül okunabilirlik puanlarına karşılık gelen eğitim düzeylerine yönelik olarak da bilgi verir:

Okunabilirlik puanı 51 ve yukarısı olan metinler 5-7 yıllık eğitim düzeyine;

Okunabilirlik puanı 35-50 arasında olan metinler 8-9 yıllık eğitim düzeyine; ve

Okunabilirlik puanı 0-34 arasında bulunan metinler ise 10 yıl ya da daha fazla eğitim düzeyine karşılık gelmektedir.

Formülde okunabilirlik düzeyini belirlemede temel alınan değişkenler ortalama tümce ve ortalama sözcük uzunluğudur. Yabancı diller için geliştirilen birçok formülde de (kaynak ver) bu değişkenlerin temel alındığı görülür. Ortalama tümce uzunluğu yapının sözdizimsel karmaşık düzeyine karşılık gelir. Çalışmaların sonuçları, uzun tümce içeren, yani karmaşık sözdizimsel yapıya sahip dört işlem (word questions) sorularının özellikle başarı düzeyi düşük öğrenciler tarafından anlamlandırılamadığı yönündedir (Shaftel, Belton-Kocher, Glassnopp ve Poggio, 2006). Test geliştiren uzmanlar anlamlandırmayı kolaylaştırmak ve zihinsel yükü hafifletmek için sıklıkla sözdiziminden yararlanarak sözdizimsel yapıyı sadeleştirme yoluna giderler (Oakland ve Lane, 2004).

Öğretmenlerin en büyük yardımcılarından biri olan ders kitabı sınıfta nelerin (konu, kavram, özellik,...) nasıl (etkinlik, metot, …) öğretileceğini önemli ölçüde belirleyen bir materyaldir. Ders kitaplarının Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından kabul edilen öğretim programlarına paralel olarak hazırlanması gerekmektedir. Diğer bir deyişle öğretim programlarının arzu edilen hedeflere ulaşabilmesi için programın bir aynası konumunda olan ders kitaplarının da öğretim programını tam anlamıyla yansıtabilmesi gerekmektedir(Arslan ve Özpınar, 2009). Söz konusu durum ders kitaplarının değerlendirilmesi konusunu gündeme getirmiştir. Dolayısıyla son yıllarda eğitim alanındaki çalışmalarda ders kitapları özel bir konu olarak ön plana çıkmıştır. Bunun sonucu olarak ülkemizde matematik, fizik ve kimya gibi farklı alanlara dönük yapılan değerlendirmeler ve oluşturulan ölçekler bulunmaktadır (Çepni vd., 1999; Çepni vd., 2001; Keleş, 2001; Dane vd., 2004; Gökdere ve Keleş, 2004; Semerci, 2004; Yapıcı, 2004). Örneğin matematik öğretiminde kullanılan ders kitaplarının bugünkü ve gelecekteki arzu edilen durumunu incelemek için bir takım araştırmalar yapılmıştır (Alkan vd., 1998; Dane vd., 2004; Semerci ve Semerci, 2004; Dede ve Yaman, 2005). Alanyazın incelendiğinde okuma ile Türkçe, fen, sosyal ve matematik başarısı arasında ilişki olduğuna yönelik araştırmalar (örn. Bloom, 1998; Sertsöz, 2003; Akay, 2004; Sallabaş, 2008; Obalı, 2009; Paige, 2011; Yılmaz, 2012) bulunmaktadır. Akademik başarı ve okuma arasındaki olumlu ilişkiyi güçlendiren faktörlerin başında basılı/yazılı kelimelerin öğrenme ortamında oynadığı rol gelmektedir. Okuma materyalleri (hikâye kitapları, ders kitapları, defterler, özet halindeki notlar vb.) dünyaya ilişkin pek çok güncel bilgiyi öğrenmede önemli rol oynamaktadır (Pretorius, 2000). Dünyaya ilişkin bilgilerin çoğu yazılı, basılı ya da giderek artan bir şekilde elektronik formda bulunmaktadır. Okuma günümüz dünyasında var olan bu bilgilere ulaşmada kullanılan en etkili güçtür. Dahası okuma, bilgiye ulaşmak kadar ön bilgilerin kazanılması, kazanılan bilginin geliştirilmesi ve dönüştürülmesinde de çok etkin rol oynamaktadır. Başarılı bir öğrenme, yeni öğrenilenlerle var olan bilgilerin bütünleştirilmesi, dönüştürülmesi ve diğer alanlara aktarılması konusunda becerikli olmayı gerektirir. Okuduğunu anlama, metinde verilen bilgilerle zihindeki bilgi yapılarının bütünleştirilerek anlam kurmadır. Akademik başarı için öğrenmek, öğrenmek için de okumak gerekmektedir. Okuma aracılığıyla öğrenciler dil becerilerini, kelime hazinelerini ve genel bilgi düzeylerini zenginleştirebilirler. Bu durum öğrencilerin okuyarak akademik bilgi kazanmalarına ve akademik başarılarına olumlu katkı sağlar. Fakat ülkemiz alanyazını dikkate alındığında fen bilimleri, Türkçe, coğrafya (Çepni, Gökdere ve Taş, 2001; Geçit, 2010; Özcan, 2011) alanlarında ders kitaplarının okunabilirliği üzerine çalışmalar mevcut olmasına rağmen, matematik öğrenme ortamlarında çok önemli bir role sahip olan ders kitaplarının okunabilirliği üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Okurun metni işlemleme ve anlamlandırma sürecini yetkin bir biçimde sürdürebilmesinin önemli bir bölümünü metni oluşturan dilsel özellikler oluşturmaktadır (Çetinkaya, 2010:1). Dilsel özelliklerin bütününün okur tarafından az veya çok kabul edilebilir olması durumu ise okunabilirlik olarak tanımlanmaktadır (Klare, 1963). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri okurun metni anlamlandırmasında önemli bir etkendir. Bu nedenle okurun düzeyi ile metnin okunabilirlik düzeyi koşut olmalıdır. Metinlerin okunabilirlik düzeyini belirlemek için her dil için özel olarak geliştirilmiş okunabilirlik formülleri yer almaktadır.

Öğretim programları dikkate alınarak hazırlanan ve MEB tarafından okullara dağıtılan matematik ders kitaplarının etkili bir ders kitabının taşıması gereken okunabilirlik ölçütüne uygunluğunun araştırılmadığı ortaya çıkmaktadır. Oysa uygulanmakta olan öğretim programının başarısını belirleyecek olan en önemli faktörlerden biri öğretmen ise diğeri de ders kitabıdır. Bu nedenle öğretim programları çok iyi hazırlanmış olsalar dahi, ders kitapları programının genel yaklaşımına uygun değilse veya bir ders kitabının taşıması gereken ölçütleri göz ardı ediyorsa programın uygulanmasını olumsuz yönde etkileyecek ve etkililiğine gölge düşürecektir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı; 2017 öğretim programı dikkate alınarak hazırlanan ve MEB tarafından okullara dağıtılan 5.,6.,7. ve 8. sınıf matematik ders kitaplarının okunabilirliğini araştırmaktır. Matematik ders kitaplarının okunabilirliği, Çetinkaya ve Uzun (2010) tarafından gerçekleştirilen okunabilirlik formülü işletilerek nicel analize tabi tutulacaktır. Araştırma kapsamında, ders kitaplarındaki metinlerin ortalama sözcük uzunluğu, ortalama tümce uzunluğu ve metinlerin okunabilirlik düzeyleri ele alınacaktır. Çıkan bulgular ışığında, matematik ders kitaplarını hazırlayan kişi ya da yayınevlerinin kullanabilecekleri okunabilirlik ve anlaşılabilirlik bağlamında ölçütler belirlenebileceği düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematik dersinde problem çözme sürecinin ilk basamağı okuma ve anlamadır. Okuma ve anlama yeterli düzeyde gerçekleşmediğinde problem çözme süreci ya hiç başlamaz ya da problem çözme sürecinin diğer basamaklarında sekteye uğrar. Problem çözme sürecinin verimli gerçekleşmemesi matematiğin kavramsallaştırılamamasının önünde önemli bir engeldir. Bu nedenle ders kitaplarındaki metinlerin (açıklama metinleri, soru metinleri vs.) öğrencilerin anlayabileceği düzeyde tasarlanmış olması onların bilişsel süreçlerinde önemli adımlar sağlayacaktır. Öğrencilerin yakınsak öğrenmelerinin geçişlerinde okuma anlama süreci büyük bir öneme sahiptir.

Öğrencilere sunulacak her türlü metnin okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyi, öğrencilerin metnin içeriğini anlamlandırmalarını doğrudan etkilemektedir. Sözcük uzunluğu, tümce uzunluğu da nitelikler de metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeylerini belirlenmesinde temel değişkenlerdir.

Araştırma kapsamında, ders kitaplarındaki metinlerin ortalama sözcük uzunluğu, ortalama tümce uzunluğu ve metinlerin okunabilirlik düzeyleri ele alınacaktır. Çıkan bulgular ışığında, matematik ders kitaplarını hazırlayan kişi ya da yayınevlerinin kullanabilecekleri okunabilirlik ve anlaşılabilirlik bağlamında ölçütler belirlenebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Matematik eğitimi, ders kitabı, okunabilirlik düzeyi.

Kaynakça

Akay, A. A. (2004). İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarılarına etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2009). Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:3(36), 26-38.

Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (D. A. Özçelik, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Çepni, S., Keleş, E. ve Ayvacı, H. (1999). Fizik ders kitaplarını değerlendirme ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi 4. Fen Bilimleri Eğitim Sempozyumu*, Ankara.

Çepni, S., Gökdere, M. ve Taş, E. (2001). Mevcut fen bilgisi kitaplarının bazı okunabilirlik formülleri ile değerlendirilmesi. Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyum Bildiriler Kitabı, İstanbul, *Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, Cilt 1, s. 356 -363.

Çetinkaya, G. ve Uzun, L. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. Hakan Hakan Ülper (Ed.) *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri Kitabı* içinde (ss. 141-155). Ankara: Pegem Akademi.

Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dane, A., Doğar, Ç. ve Balkı, N. (2004). İlköğretim 7. sınıf matematik ders kitaplarının değerlendirmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1 -18.

Dede, Y. ve Yaman, S. (2005). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf matematik ve fen bilgisi ders kitaplarının incelenmesi: Problem çözme ve problem kurma etkinlikleri bakımından*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Geçit, Y. (2010). Lise coğrafya 9 ve lise coğrafya 11 ders kitaplarının bazı okunabilirlik formülleri ile değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice,* 2217-18.

Gökdere, M. ve Keleş, E. (2004). Öğretmen ve öğrencilerin fen bilgisi ders kitaplarını kullanma düzeyleri üzerine müfredat değişikliğinin etkisi [Elektronik versiyon], *Milli Eğitim Dergisi*, 161.

Keleş, E. (2001). *Fizik ders kitaplarını değerlendirme ölçeği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Klare, G. R. (1963). *The measurement of readability*. Ames, Iowa: Iowa State University Press.

Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarısıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Özcan, E. (2011). 6.-7. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu: Fransa örneği. *Sakarya University Journal of Education (SUJE)*, 1(2), 16 - 24.

Paige, D. D. (2011). Engaging struggling adolescent readers through situational interest: A model proposing the relationships among extrinsic motivation, oral reading proficiency, comprehension, and academic achievement, *Reading Psychology*, *32*(5), 395-425.

Pretorius, J. E. (2000). What they can't read will hurt them: reading and academic achievement. *Innovation, 21,* 33-41.

Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(16), 141-155.

Sertsöz, T. (2003). *İlköğretim okullarının 6. sınıflarında okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. Külcü, Ö., Çakmak. T., Özel, N. (Editörler), *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a armağan* (210-218). Ankara: Özyurt Matbaacılık.

(16529) Kendoku Oyununun Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programındaki Kazanımlar Açısından Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi

KÜBRA AKSAKAL
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

NURCAN SATAN
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ELİF SAYGI
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematik dersini sevdirmek ve anlamlandırmak tüm dünyada eğitimcilerin ortak sorunlarındandır. Bu sorunun çözümü için uygulanan genel yaklaşım, derslerde işlenen konuları ezberletmek yerine olabildiğince oyunlaştırmak ve matematiğin eğlenceli dünyasını çocuklara göstermektir (Çalapkulu,2017). Nextoy'a göre "Eğer çocuklara iyi öğrenme materyalleri verirsiniz, onlar kendi başına düşünür, öğrenir ve büyürler"(Reiter, Thornton, Vennebush, 2013, s.341). Yapılan araştırmalarda oyunların ve özelde de Zeka Oyunlarının akıl yürütme, eleştirel düşünme, sonuçlar çıkartma ve stratejiler geliştirme gibi becerileri öğrencilere kazandırdığı belirtilmiştir (Dempsey, Hasey, Lucassen, Casey,2002; Botttino ve Ott, 2007). Ülkemizde ise Zeka Oyunları Dersi ortaokullarda seçmeli ders olarak 2012-2013 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Zeka Oyunları Dersinde öğrencilerin zeka potansiyellerini tanıması ve geliştirmesi, problemler karşısında farklı ve özgün stratejiler geliştirmesi, hızlı ve doğru karar vermesi, sistematik bir düşünce yapısı geliştirmesi, Zeka Oyunları kapsamında bireysel, takım halinde ve rekabet ortamında çalışma becerileri geliştirmesi ve problem çözmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirmesi amaçlanmaktadır (MEB,2013).

Bu çalışmada Zeka Oyunları Dersi Öğretim Programındaki öğrenme alanlarından Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları ünitesinden bir oyun çeşidi olan Kendoku Oyununun matematik dersine olası katkılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu sebeple bu dersin uygulayıcılarından olan İlköğretim Matematik Öğretmenleri ile görüşülmüştür. Alan yazında yapılan çalışmalarda Kendoku Oyununun sayılar ve işlemler ile mantık ve sayı duyusunu geliştirmeye yardımcı olduğu görülmüştür (Reiter , Thornton , Vennebush ,2013). Kendoku Oyununun mantığı ve basit aritmetik becerileri gerektiren bir bulmaca olduğu bilinmektedir. Öğrenciler bu bulmacada toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini kullanmaktadırlar (Davis,2010). Kendoku Oyununun özellikleri incelendiğinde, sayıların bir matris satır ve sütununda yalnızca bir kez kullanılmasından ve Kendoku bulmaca kafeslerinin, verilen aritmetik işlemin bir fonksiyonu olarak doğal sayıları içermesi gerektiğinden bahsedilmiştir (Gerlach,2010). Sudokunda olduğu gibi bu bulmacanın amacının bir 4 × 4 ızgarada 1'den 4'e, 5×5 ızgarada 1'den 5'e kadar vb. ızgaraları doldurmak olduğu belirtilmiştir. Bir sayının herhangi bir satır veya sütunda birden fazla bulunamayacağı bilinmektedir. Sudoku'nun aksine, Kendoku ızgaraları, genellikle "kafes" olarak adlandırılan hücre gruplarına bölünmüş ve her bir kafesin hücrelerindeki sayılar belirli bir matematiksel işlemle (toplama, çıkarma, çarpma veya bölme) birleştirildiğinde belirli bir "hedef" üretmekte olduğu bilinmektedir (Johanna, Lukas ve Saputra ,2012).

Özellikle dört işlem ve işlemlerde esnekliğin bütün matematik konularının temelini oluşturduğunu varsaydığımızda dört işlemin aktif bir şekilde kullanıldığı Kendoku Oyunu daha da önem kazanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin Kendoku Oyununda kullanılan matematiksel kazanımlara dair görüşlerini incelemek bu alana katkı sağlayabilir.

Araştırma problemi:

İlköğretim Matematik Öğretmenleri Kendoku Oyununu Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programındaki hangi kazanımlarla ve nasıl ilişkilendiriyorlar?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları üzerinden toplanmıştır. Çalışma grubu olarak Ankara ve Kırıkkale illerindeki 6 Devlet okulunda çalışan 12 tane İlköğretim Matematik Öğretmeni seçilmiştir. Öğretmenler, araştırmanın hızlı ve pratik olmasını sağlamak amacıyla (Şimşek ve Yıldırım,2016) kolay ulaşılabilir durum örnekleme çeşidine göre seçilmiştir. Öğretmenlerin seçiminde gönüllülük esas alınmıştır. Nitel araştırmaların özelliği gereği (Wallen,2012) elde edilen veriler genelleme amacıyla değil değerlendirme amaçlı kullanılacaktır.

Kendoku Oyununun Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programındaki kazanımlarla ilişkisini ortaya koymak için 10 tane yarı yapılandırılmış görüşme sorusu hazırlanmıştır. Bu ölçme aracındaki soruların incelenmesinde 4 tane uzmandan görüş alınmıştır.10 tane olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları uzman görüşünden sonra düzeltilip 9'a düşürülmüştür. Zeka Oyunları Öğretim Programında basamaklı öğretim programı uygulandığı (MEB,2013) için oyunlar üç düzeyde hazırlanmıştır. Belirtilen üç düzeye uygun 6 tane Kendoku Oyunu kolaydan zora olacak şekilde hazırlanmıştır. Kendoku Oyunu öğretmenlere tanıtılıp örnek oyun üzerinden kurallar adım adım anlatılmıştır. Düzeylere uygun hazırlanan Kendoku

Oyunları öğretmenlere oynatıldıktan sonra görüşme soruları ile Kendoku Oyununun hangi kazanımlarla ilişkili olduğuna dair öğretmenlerin düşünceleri sorulmuştur.

Görüşme sorularının amaçları öğretmenlerin Zeka Oyunları hakkındaki bilgilerini, oynadıkları Kendoku Oyunu hakkında görüşlerini, Kendoku Oyununu oynarken kullandıkları stratejileri ve Kendoku Oyununun Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programındaki ilişkili olduğunu düşündükleri kazanımları öğrenmektir. Görüşmelerden elde edilen veriler nitel tekniklerle çözümlenecektir. Görüşmelerin ses kayıtları dinlenerek yazılı metinler haline getirilecektir. Öğretmenlerin ifadelerinde tekrar eden kod ve temaları belirlemek için nitel analiz yaklaşımlarından "içerik analizi" tekniği kullanılacaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları yorumlamaktır (Şimşek ve Yıldırım,2016).

Matematik dersini sevdirmek ve anlamlandırmak tüm dünyada eğitimcilerin ortak sorunlarındandır. Bu sorunun çözümü için uygulanan genel yaklaşım, derslerde işlenen konuları ezberletmek yerine olabildiğince oyunlaştırmak ve matematiğin eğlenceli dünyasını çocuklara göstermektir (Çalapkulu,2017). Nextoy'a göre "Eğer çocuklara iyi öğrenme materyalleri verirsiniz, onlar kendi başına düşünür, öğrenir ve büyürler"(Reiter, Thornton, Vennebush, 2013, s.341). Yapılan araştırmalarda oyunların ve özelde de Zeka Oyunlarının akıl yürütme, eleştirel düşünme, sonuçlar çıkartma ve stratejiler geliştirme gibi becerileri öğrencilere kazandırdığı belirtilmiştir (Dempsey, Hasey, Lucassen, Casey,2002; Botttino ve Ott, 2007). Ülkemizde ise Zeka Oyunları Dersi ortaokullarda seçmeli ders olarak 2012-2013 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Zeka Oyunları Dersinde öğrencilerin zeka potansiyellerini tanıması ve geliştirmesi, problemler karşısında farklı ve özgün stratejiler geliştirmesi, hızlı ve doğru karar vermesi, sistematik bir düşünce yapısı geliştirmesi, Zeka Oyunları kapsamında bireysel, takım halinde ve rekabet ortamında çalışma becerileri geliştirmesi ve problem çözmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirmesi amaçlanmaktadır (MEB,2013).

Bu çalışmada Zeka Oyunları Dersi Öğretim Programındaki öğrenme alanlarından Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları ünitesinden bir oyun çeşidi olan Kendoku Oyununun matematik dersine olası katkılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu sebeple bu dersin uygulayıcılarından olan İlköğretim Matematik Öğretmenleri ile görüşülmüştür. Alan yazında yapılan çalışmalarda Kendoku Oyununun sayılar ve işlemler ile mantık ve sayı duyusunu geliştirmeye yardımcı olduğu görülmüştür (Reiter , Thornton , Vennebush ,2013). Kendoku Oyununun mantığı ve basit aritmetik becerileri gerektiren bir bulmaca olduğu bilinmektedir. Öğrenciler bu bulmacada toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini kullanmaktadırlar (Davis,2010). Kendoku Oyununun özellikleri incelendiğinde, sayıların bir matris satır ve sütununda yalnızca bir kez kullanılmasından ve Kendoku bulmaca kafeslerinin, verilen aritmetik işlemin bir fonksiyonu olarak doğal sayıları içermesi gerektiğinden bahsedilmiştir (Gerlach,2010). Sudokunda olduğu gibi bu bulmacanın amacının bir 4 × 4 ızgarada 1'den 4'e, 5×5 ızgarada 1'den 5'e kadar vb. ızgaraları doldurmak olduğu belirtilmiştir. Bir sayının herhangi bir satır veya sütunda birden fazla bulunamayacağı bilinmektedir. Sudoku'nun aksine, Kendoku ızgaraları, genellikle "kafes" olarak adlandırılan hücre gruplarına bölünmüş ve her bir kafesin hücrelerindeki sayılar belirli bir matematiksel işlemle (toplama, çıkarma, çarpma veya bölme) birleştirildiğinde belirli bir "hedef" üretmekte olduğu bilinmektedir (Johanna, Lukas ve Saputra, 2012).

Özellikle dört işlem ve işlemlerde esnekliğin bütün matematik konularının temelini oluşturduğunu varsaydığımızda dört işlemin aktif bir şekilde kullanıldığı Kendoku Oyunu daha da önem kazanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin Kendoku Oyununda kullanılan matematiksel kazanımlara dair görüşlerini incelemek bu alana katkı sağlayabilir.

Araştırma problemi:

İlköğretim Matematik Öğretmenleri Kendoku Oyununu Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programındaki hangi kazanımlarla ve nasıl ilişkilendiriyorlar?

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları üzerinden toplanmıştır. Çalışma grubu olarak Ankara ve Kırıkkale illerindeki 6 Devlet okulunda çalışan 12 tane İlköğretim Matematik Öğretmeni seçilmiştir. Öğretmenler, araştırmanın hızlı ve pratik olmasını sağlamak amacıyla (Şimşek ve Yıldırım,2016) kolay ulaşılabilir durum örnekleme çeşidine göre seçilmiştir. Öğretmenlerin seçiminde gönüllülük esas alınmıştır. Nitel araştırmaların özelliği gereği (Wallen,2012) elde edilen veriler genelleme amacıyla değil değerlendirme amaçlı kullanılacaktır.

Kendoku Oyununun Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programındaki kazanımlarla ilişkisini ortaya koymak için 10 tane yarı yapılandırılmış görüşme sorusu hazırlanmıştır. Bu ölçme aracındaki soruların incelenmesinde 4 tane uzmandan görüş alınmıştır.10 tane olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları uzman görüşünden sonra düzeltilip 9'a düşürülmüştür. Zeka Oyunları Öğretim Programında basamaklı öğretim programı uygulandığı (MEB,2013) için oyunlar üç düzeyde hazırlanmıştır. Belirtilen üç düzeye uygun 6 tane Kendoku Oyunu kolaydan zora olacak şekilde hazırlanmıştır. Kendoku Oyunu öğretmenlere tanıtılıp örnek oyun üzerinden kurallar adım adım anlatılmıştır. Düzeylere uygun hazırlanan Kendoku Oyunları öğretmenlere oynatıldıktan sonra görüşme soruları ile Kendoku Oyununun hangi kazanımlarla ilişkili olduğuna dair öğretmenlerin düşünceleri sorulmuştur.

Görüşme sorularının amaçları öğretmenlerin Zeka Oyunları hakkındaki bilgilerini, oynadıkları Kendoku Oyunu hakkında görüşlerini, Kendoku Oyununu oynarken kullandıkları stratejileri ve Kendoku Oyununun Ortaokul Matematik Dersi Öğretim

Programındaki ilişkili olduğunu düşündükleri kazanımları öğrenmektir. Görüşmelerden elde edilen veriler nitel tekniklerle çözümlenecektir. Görüşmelerin ses kayıtları dinlenerek yazılı metinler haline getirilecektir. Öğretmenlerin ifadelerinde tekrar eden kod ve temaları belirlemek için nitel analiz yaklaşımlarından "içerik analizi" tekniği kullanılacaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları yorumlamaktır (Şimşek ve Yıldırım,2016).

Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin Kendoku Oyununu eğlenceli bulmaları ve derslerinde oynatmak istemeleri beklenmektedir. Kendoku Oyununun öğrencileri için dört işlem becerisini akıcı bir şekilde kullanabilecekleri bir oyun olduğunu ayrıca bu oyunun matematiği öğrenciler için eğlenceli bir hale getirebileceğini ifade etmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin Kendoku Oyunuyla ilgili Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programıyla ilişkili olarak belirtmeleri beklenen örnek kazanımlar aşağıda listelenmiştir:

8.1.1.1. Verilen pozitif tam sayıların çarpanlarını bulur; pozitif tam sayıları üslü ifade ya da üslü ifadelerin çarpımı şeklinde yazar.

6.1.3.6. Toplama işleminin özelliklerini akıcı işlem yapmak için birer strateji olarak kullanır.

6.1.2.4. Doğal sayıların asal çarpanlarını belirler.

6.1.2.1. Doğal sayıların çarpanlarını ve katlarını belirler.

5.1.2.3. Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerinin sonuçlarını tahmin eder.

5.1.2.6. Doğal sayılarla çarpma ve bölme işlemlerinin sonuçlarını tahmin eder.

5.1.2.7. Doğal sayılarla zihinden çarpma ve bölme işlemlerinde uygun stratejiyi seçerek kullanır.

5.1.2.2. İki basamaklı doğal sayılarla zihinden toplama ve çıkarma işlemlerinde uygun stratejiyi seçerek kullanır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin Kendoku Oyununu eğlenceli bulmaları ve derslerinde oynatmak istemeleri beklenmektedir. Kendoku Oyununun öğrencileri için dört işlem becerisini akıcı bir şekilde kullanabilecekleri bir oyun olduğunu ayrıca bu oyunun matematiği öğrenciler için eğlenceli bir hale getirebileceğini ifade etmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin Kendoku Oyunuyla ilgili Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programıyla ilişkili olarak belirtmeleri beklenen örnek kazanımlar aşağıda listelenmiştir:

8.1.1.1. Verilen pozitif tam sayıların çarpanlarını bulur; pozitif tam sayıları üslü ifade ya da üslü ifadelerin çarpımı şeklinde yazar.

6.1.3.6. Toplama işleminin özelliklerini akıcı işlem yapmak için birer strateji olarak kullanır.

6.1.2.4. Doğal sayıların asal çarpanlarını belirler.

6.1.2.1. Doğal sayıların çarpanlarını ve katlarını belirler.

5.1.2.3. Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerinin sonuçlarını tahmin eder.

5.1.2.6. Doğal sayılarla çarpma ve bölme işlemlerinin sonuçlarını tahmin eder.

5.1.2.7. Doğal sayılarla zihinden çarpma ve bölme işlemlerinde uygun stratejiyi seçerek kullanır.

5.1.2.2. İki basamaklı doğal sayılarla zihinden toplama ve çıkarma işlemlerinde uygun stratejiyi seçerek kullanır.

Anahtar Kelimeler : Kendoku Oyunu, Zeka Oyunları, Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı, Ortaokul Matematik Dersi Kazanımları, Öğretmen görüşleri

Kaynakça

Bottino, R.M., & Ott, M. (2006). Mind games, reasoning skills, and the primary school curriculum: hints from a field experiment. *Learning Media & Technology, 31*(4), 359-375.

Çalapkulu, F.(2017,Mayıs). Düşünme Kulesi. Bilim ve Teknik.

Davis, T.(2010,June). Kenken For Teachers. http://www.geometer.org/mathcircles , 1-34.

Dempsey J. V., Haynes L. L., Lucassen B. A., & Casey M. S. (2002) Forty simple computer games and what they could mean to educators. *Simulation and Gaming, 33*(2), 157-168.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E.(2012). How to design and evaluate research in education.(8.Baskı).New York: McGraw-Hill İnternational Edition.

Gerlach, J.R.(2010). Solving Kenken Puzzles – By Not Playing.

Johanna, O., Lukas, S., ve Saputra , K.V.I. (2012). Solving and Modeling Ken-ken Puzzle by Using Hybrid Genetics Algorithm. Faculty od Engineering and Faculty of Computer Science, 98-102.

MEB (2013). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zeka Oyunları Dersi (5., 6., 7., 8. Sınıflar) Öğretim Programı.

Min, P.(2012). On the Choice of Browser and Numerical Intelligence. Chrome Users are Smartest, then Firefox Users, then IE Users.

Reiter,H.B.,Thornton, J., ve Vennebush,G.P.(2014). Using KenKen to Build Reasoning Skills. *Mathematics Teacher,107*(5), 341-347.

Şimşek, H., Yıldırım, A.(2016).Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara : Seçkin Yayıncılık

(16558) Matematik Öğretmen Adaylarının İspata Yönelik Alan ve Pedagojik Alan Bilgilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Ders Tasarımı

FİKRET CİHAN
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ

HATİCE AKKOÇ
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İspat konusu matematiğin merkezinde (Ko, 2010) ve pratiğinde (Komatsu, Tsujiyama ve Sakamaki, 2014; Samkoff ve Weber, 2015) önemli bir yer teşkil 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 ispata yönelik görüşlerinin ve de 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 ispata 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 ispata 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

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).

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 ispata yönelik görüşleri ile ispatla ilgili alan ve pedagojik alan bilgilerindeki gelişim düzeylerini etkileyeceğinden dolayı bağımsız değişken olan ders tasarımında ideale ulaşılmaya çalışılmaktadır.

[1] Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın devam etmekte olan doktora tezinden üretilmiştir.

Tasarım tabanlı araştırmalardaki öğretim tasarımları için birçok farklı model kullanılabilmektedir (Siemens, 2002). Bu araştırmada ise bu modellerden ADDIE Modeli tercih edilmiştir. Sistematik 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 ilk döngüsünün birinci, ikinci ve üçüncü aşamalarından elde edilen bulgular sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sorunlar

Araştırmanın analiz aşamasında literatüre dayalı ihtiyaç analizi yapılmıştır. 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, ispatla 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 ispatla ilgili alan ve pedagojik alan bilgilerini geliştirecek şekilde dersin kuramsal altyapısı oluşturulmuştur. Bu 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. Bu aşamada prototip halde bulunan ders tasarımı geliştirme aşamasında uzman görüşleri alınarak uygulama aşaması öncesindeki son haline getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretmen adayı, ispat, görüş, alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi

Kaynakça

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.

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.

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.

Design-Based Research Collective (2003). Design based research: An emerging paradigm for educational inquiry. Educational Researcher, 32(1), 5–8.

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.

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, 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.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2011). Matematik öğretmeni özel alan yeterlikleri (Ortaöğretim). 19 Ocak 2017 tarihinde http://otmg.meb.gov.tr/alan_matematik_ortaogretim.html adresinden erişildi.

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/.

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.

Wang, F., & Hannafin, M.J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. Educational Technology Research and Development, 53(4), 5-23.

(16609) (16609)İlköğretim Matematik Öğretmenliği Eğitim Programının Öğretmen Adaylarının Matematik Eğitimi Hakkındaki İnanışlarına Etkisi

AYŞEGÜL ERYILMAZ ÇEVİRGEN

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenme çabası içerisinde olan bireyler sadece verilen bilgileri almazlar, bu bilgilere ilişkin bir inanç sistemi geliştirirler (Peterson, Fennema, Carpenter ve Loef, 1989). Öğrenme ve öğretme sürecinde önemi sıklıkla vurgulanan değişkenlerden biri olan inanç, bireyin karşılaştığı bir olay, olgu, kişi veya nesneyi algılaması, anlamlandırması neticesinde ona karşı davranışını belirleyen ve kuşku duymadan doğru olduğunu varsaydığı kabullenmeler olarak tanımlanmaktadır (Deryakulu, 2006; Philipp, 2007; Richardson, 2003). Matematik ile ilgili inançların önemli bir kısmı çocukluk ve okul hayatı boyunca oluşmaktadır (Frank, 1988). Bireylerin okul hayatı boyunca oluşan matematik ile ilgili inançların da ise matematik öğretmeninin rolü oldukça önemlidir. Matematik öğretmenleri de eğitime yönelik inançlarını ilkokuldan öğretmen olana kadar almış oldukları eğitimler ve yaşantıları ile oluşturmaktadır. Oluşturdukları bu inançlar onların öğrencilerinin inançlarını etkilemektedir (Carter ve Norwood, 1997; Lasley, 1980). Bireyin matematiğe yönelik inançlarının erken yaşlarda olumsuz yönde etkilenmesi matematik öğrenimi açısından telafisi çok zor olabilecek sonuçlar doğurabilir. Bu noktada, eğitim ortamlarında öğrencilerin matematik ile ilgili inançlarını etkileyebilecek durumda olmaları sebebiyle ilköğretim matematik öğretmenlerinin inançları, dolayısıyla geleceğin matematik öğretmenleri olacak ilköğretim matematik öğretmen adaylarının inançları önemlidir.

Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklere sahip öğretmenler olmalarını sağlayacak inanışlar geliştirmelerini sağlamak öğretmen eğitiminin amaçları arasında yer almaktadır. Kagan (1992a) öğretmen adaylarının öğretmen eğitim programlarından ne kadar faydalandıklarını ve edindikleri bilgileri nasıl yorumladıklarını belirleyen bir değişken olarak inançları göstermektedir. Öğretmen adaylarının inanışlarının belirlenmesi, öğretmen eğitim programlarının etkililiğini belirlemek ve öğretmen adaylarına daha zengin inanışlar kazandıracak deneyimler sağlayabilmek açısından önemlidir (Kagan, 1992a, b). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının matematik, öğretimi ve öğrenimine yönelik inançların belirlenmesi onların farkındalıklarının gelişmesi ve gelecek öğretme ortamları hakkında bilgi sağlamaları açısından ve öğretmen eğitimi programlarının etkililiğinin öğretmen adaylarında geliştirdiği inanışlar bağlamında değerlendirilmesinde önem taşımaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının lisans programlarına başladıkları ve bitirdikleri zamanlarda sahip oldukları matematik, öğretimi ve öğrenimine yönelik inançların değişimini belirlemek öğretmen eğitim programının inançlar üzerine etkisini ortaya koymak açısından önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmenliği programının, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiğe, matematik öğrenimi ve öğretimine yönelik inançları üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Bu bağlamda, çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının lisans öğrenimlerine başlarken sahip oldukları matematik, matematik öğrenimi ve öğretimine yönelik inançlar ile lisans öğrenimlerini tamamlarken sahip oldukları inançlar arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Öğretmen eğitim programlarının ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik inançları üzerindeki etkilerinin incelendiği bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden boylamsal tarama çerçevesinde panel çalışması deseniyle yürütülmüştür (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Boylamsal tarama deseni, küçük gruplarla yapılmasına rağmen belli değişken(ler)in zaman içinde nasıl bir değişim gösterdiğini ortaya koyması bakımından araştırmacılara önemli bilgiler sunar (Bee ve Boyd, 2009). Panel çalışması ise aynı örneklem üzerinde farklı zamanlarda ölçümler alınarak gerçekleştirilir (Fraenkel vd., 2012). Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programına kayıt yaptıran 82 ilköğretim matematik öğretmeni adayıdır. Katılımcılara Kayan, Haser ve Işıksal Bostan (2013) tarafından geliştirilen Matematik Hakkındaki İnanışlar Ölçeği, öğretmen adaylarının ilk, orta ve lise öğretimini dönemlerini içeren deneyimleri ile biçimlenmiş olan matematiğe, matematik öğrenim ve öğretimine yönelik inançları tespit etmek ve öğretmen eğitimi programının öğretmen adaylarının inançları üzerine etkisini belirlemek amacıyla lisans öğrenimi başlangıcında ve sonunda uygulanmıştır. Lisans eğitimlerinin ilk döneminde ön test uygulamasına ve lisans eğitimlerinin son döneminde son test uygulamasına katılan öğretmen adayları arasında her iki uygulamaya katılan 57 aday öğretmen olduğu tespit edilmiştir.

Kayan vd. (2013) ölçeğin yapılandırmacı ve geleneksel inançlar olmak üzere iki boyutlu olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle katılımcılardan elde edilen veriler için faktör analizlerine doğrulayıcı faktör analizi ile başlanmış fakat belirtilen yapı doğrulanamadığı için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile devam edilmiştir. Ön test ve son test için gerçekleştirilen AFA ile ilköğretim matematik öğretmeni adayları için ölçek maddelerinin yine yapılandırmacı ve geleneksel inançlar olarak iki faktöre ayrıldığı, ancak, 3. ve 24. maddelerin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle, bu iki madde analiz dışında bırakılmıştır. Verilerin karşılaştırılmasında bağımlı örneklem t-test kullanılmıştır.

Özet

Öğretmen eğitim programlarının ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik inançları üzerindeki etkilerinin incelendiği bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden boylamsal tarama çerçevesinde panel çalışması deseniyle yürütülmüştür (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmanın katılımcıları 2013-2014 eğitim öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programına kayıt yaptıran 82 ilköğretim matematik öğretmeni adayıdır. Kayan, Haser ve Işıksal Bostan (2013) tarafından geliştirilen, yapılandırmacı inanış ve geleneksel inanış boyutlarını içeren Matematik Hakkındaki İnanışlar Ölçeği, katılımcıların lisans öğrenimi başlangıcında ve sonunda uygulanmıştır. Verilerin karşılaştırılmasında bağımlı örneklem t-test kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen eğitim programlarının ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik inançları üzerindeki etkilerinin incelendiği bu araştırma sonucunda uygulanan Matematik Hakkındaki İnanışlar Ölçeği'nden elde edilen verilere dayalı olarak ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının lisans öğrenimi başlangıcı ve sonu matematik inançları arasında Yapılandırmacı İnanışlar boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamazken, Geleneksel İnanışlar boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yapılandırmacı İnanışlar boyutunda anlamlı fark bulunamaması, ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programlarının ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının yapılandırmacı inançlarının gelişmesinde anlamlı bir katkı getirememesi olarak yorumlanabilir. Buna karşın, Geleneksel İnanışlar boyutunda anlamlı farkın olması, ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programlarının ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının geleneksel inançlarının sönümlenmesini sağladığının göstergesi olarak yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Matematik Öğretmeni Adayı, İnanç, İnanış, Değişim

Kaynakça

Bee, H. ve Boyd, D. (2009). Çocuk gelişim psikolojisi. (O.Gündüz, Çev.).İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Carter, G. ve Norwood K. S. (1997). The relationship between teacher and student beliefs about mathematics. School Science and Mathematics, 97 (2): 62-67.

Deryakulu, D. (2006). Epistemolojik İnançlar. Eğitimde Bireysel Farklılıklar içinde (Ed. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu), (ss. 261-289). Ankara: Nobel Yayınları.

Fraenkel, Wallen, & Hyun, (2012). How to Design and Evaluate Research in Education. (Eighth Edition) Published by McGraw-Hill. New York,

Kagan, D. M. (1992a). Professional growth among pre-service and beginning teachers. Review of Educational Research, 62 (2), 129-169.

Kagan, D. M. (1992b). Implications of research on teacher belief. Educational Psychologist, 27, 65-90.

Kayan, R., Haser, Ç. & Işıksal Bostan, M. (2013). Matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğası, öğretimi ve öğrenimi hakkındaki inanışları. Eğitim ve Bilim, 28 (167), 179-195.

Peterson, P.L., Fennema, E., Carpenter, T.P. & Loef, M. (1989). Teacher pedagogical content beliefs in mathematics. Cognition and Instruction, 6 (1), 1-40

Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers, beliefs and affect. Second Handbook of Research on Mathematics Teaching And Learning içinde (Ed. F. K. Lester). Charlotte, NC: Information Age Publishing

Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. Teacher Beliefs and classroom performance: The Impact of Teacher Education içinde (Ed. J. Raths), (ss. 1-22), Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Lasley, T. J. (1980). Preservice teacher belief about teaching. Journal of Teacher Education, 31 (4), 38-41.

(16911) Zenginleştirilmiş Geometri Öğrenme Ortamında Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Haritalama Becerileri

H. SEDA SEZGİN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

TUBA ADA
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Uzamsal yönelim becerisi en önemli geometrik becerilerden biridir. Uzamsal yönelim, kendi konumumuz ve bunun üzerindeki hareketimiz açısından uzaydaki farklı konumlar arasındaki ilişkileri bilme ve kavrama yeteneğidir. Uzamsal yönelim becerisi bileşenlerinden birisi de haritalama becerisidir. Haritalama becerisi, geometri öğrenme sürecinde matematik öğretmenlerinin öğrencilerin uzamsal yönelim becerilerini desteklemek için kullandığı bir beceri olarak ön plana çıkmaktadır (Clement & Sarama, 2009). Çünkü çocuklar uzamsal ilişki, eksik nesneyi bulma ve eve geriye dönme yolunu bulma gibi sıklıkla yapılan tartışmalar bağlamında planlı ya da tesadüfi deneyimleri içeren haritalar ve modelleri öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır (Kurniadi, 2013). Haritalar bir çeşit grafik temsili olarak ele alınabilir (Kurniadi, 2013). Haritalarda bilgiler uzamsal yerlerin işaretlerinin kodlanmasıyla oluşturulur ve bu haritalardaki işaretler de konum, uzunluk, açı, eğim, alan, hacim, yoğunluk, renk tonu, renk doygunluğu, doku/yapı, bağlantı, çevreleme ve şekil gibi bir dizi algısal bileşenlerden yapılmaktadır (Cleveland & McGill, 1984). Mackinlay'a göre (1999) haritalar görsel temsil/grafik temsilleri olup sabit konum işaretlerinin uzamsal yerini kodlama yoluyla ortaya çıkan bir bilgidir. Bu nedenle haritalar gerçek yaşam ve soyut dünya arasında köprü kurmakta ve öğrencileri matematik ve fen bilimlerindeki diğer grafikleri anlamaya hazırlamada yardımcı olmaktadır (Kurniadi, 2013).

Çocukların çeşitli harita aktivitelerinde yer alması onların yön ve konum gibi matematiği içeren kavramları anlamalarını desteklemektedir (Ermita, Van Galen, & Van Eerde, 2015). Clements (1998) çocukların yön ile ilgili daha kapsamlı ve sofistike düşünceleri oluşturması gerektiğini vurgulamıştır. Küçük yaşlardan itibaren çocuklar çevreleriyle ilgili harita okuma ve oluşturma deneyimi yaşadıkça mesafe ve ölçme düşüncelerinin gelişimi ve uzamsal becerileri bütünleştirilebilir ve bu beceriler birlikte geliştirebilir. Haritalama becerisini kullanma öğrencilerin gerçek yaşamını kolaylaştırmakta, geometriyi gerçek yaşamda öğrenmesini ve keşfetmesini sağlamakta ve onların uzamsal becerilerini geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Liben (2008) de ortaokul öğrencilerinin haritalarla ilgili temel kavrama becerisine sahip olmaları gerektiğini savunmuştur. Diğer yandan özellikle ortaokul seviyesindeki sınıflarda, öğrenme ve öğretme sürecinde matematik dahil diğer öğretim programlarında öğrencilerin haritalama becerilerine yönelik deneyim sunma fırsatları sınırlı kalmakta ve öğrencilerin disiplinler arası becerileri kullanmada yetersiz ya da başarısız olduğu görülmektedir (Diezman & Lowie, 2008; Ermita ve ark., 2015; Kurniadi, 2013). Ermita ve arkadaşlarına göre (2015) matematik öğrenme ortamında, haritama becerisine yapılan vurgulamalar arttıkça öğrencilerin matematik ve fen bilimleri okuryazarlıklarındaki performansları gelişecek ve özellikle Uluslararası Değerlendirme Programlarında yer alan katılımcı ülkeler yüksek performans sergileyen ülkeyi temsil edebilecektir. Bütün bu nedenler göz önüne alındığında, ortaokul öğrencilerinin uzamsal becerilerini geliştirmek amacıyla onların gerçek yaşamda geometriyi anlamaları ve kullanmaları için haritalama becerilerine yönelik birçok deneyim fırsatı sunulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada, uzamsal becerilere odaklanılan zenginleştirilmiş bir geometri öğrenme ortamında 7. sınıf öğrencilerinin haritalama becerilerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Uzamsal becerilere odaklanılan zenginleştirilmiş geometri öğrenme ortamında 7. sınıf öğrencilerinin haritalama becerilerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanan bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri kapsamında öğretim deneyi deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımları bireyler, süreçler ve gerçekleşen olayların daha iyi anlaşılması, açıklanması ve yorumlanmasında araştırmacıların kullandığı etkin bir yöntemdir (Strauss & Corbin, 1998). Nitel araştırma yöntemleri bağlamında bu araştırmada kullanılan öğretim deneyi deseni özellikle matematik eğitimi araştırmalarında yaygın olarak kullanılmakta olup öğrencilerin düşünme süreçlerini betimleme ve yorumlamalar ile model oluşturulması fırsatı vermektedir (Wood, Cobb, & Yackel, 1990). Bu araştırma ülkemizde Akdeniz Bölgesindeki bir büyükşehirde bulunan bir devlet ortaokulundaki on, yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme temel alınarak akademik başarı (karne notları ve matematik başarısı), gönüllülük, derse devamlılık ve matematiksel düşünceleri açıkça ifade etme kriterlerine göre seçilmiştir. Bu çalışmadaki veriler açık uçlu problem çözme araçları, klinik görüşmeler, çalışma yaprakları, araştırmacı günlüğü ve dört öğretim bölümünden toplanmıştır. Öğretim deneyi kapsamında yürütülen öğretim bölümlerinde uzamsal becerilere odaklanılarak zenginleştirilmiş geometri öğrenme ortamı tasarlanmıştır. Bu öğrenme ortamında Clement ve Sarama'nın (2009) uzamsal yönelim becerisi bileşenlerinden haritalama becerisine odaklanarak hazırlanmış ve dört matematik sorusu temel alınarak geometri öğrenmeye yönelik ders planları yapılmıştır. Bu dört matematik sorusu: (1) Hangi yol? (yön); (2) Ne kadar uzak? (mesafe); (3) Neresi? (konum, yer) ve (4) Ne? (nesneyi

tanımlama)'dır. Bu dört matematik sorusu ile öğretim deneyi sürecini yürüten araştırmacı çocukların haritalanma sürecini, yön ve konumun daha kapsamlı düşüncelerini öğrenmeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen nitel veriler ise analizinde açık kodlama ve eksen kodlama yaklaşımı ile analiz edilmiştir (Strauss ve Corbin, 1998).

Uzamsal yönelim becerisi en önemli geometrik becerilerden biridir. Uzamsal yönelim, kendi konumumuz ve bunun üzerindeki hareketimiz açısından uzaydaki farklı konumlar arasındaki ilişkileri bilme ve kavrama yeteneğidir. Uzamsal yönelim becerisi bileşenlerinden birisi de haritalama becerisidir. Haritalama becerisi, geometri öğrenme sürecinde matematik öğretmenlerinin öğrencilerin uzamsal yönelim becerilerini desteklemek için kullandığı bir beceri olarak ön plana çıkmaktadır (Clement & Sarama, 2009). Bu araştırmada, uzamsal becerilere odaklanılan zenginleştirilmiş bir geometri öğrenme ortamında 7. Sıınıf öğrencilerinin haritalama becerilerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. 7. Sınıf öğrencilerinin haritalama becerilerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanan bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri kapsamında öğretim deneyi deseni kullanılmıştır. Bu araştırma ülkemizde Akdeniz Bölgesindeki bir büyükşehirde bulunan bir devlet ortaokulundaki on, yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme temel alınarak akademik başarı (karne notları ve matematik başarısı), gönüllülük, derse devamlılık ve matematiksel düşünceleri açıkça ifade etme kriterlerine göre seçilmiştir. Bu çalışmadaki veriler açık uçlu problem çözme araçları, klinik görüşmeler, çalışma yaprakları, araştırmacı günlüğü ve dört öğretim bölümünden toplanmıştır. Öğretim deneyi kapsamında yürütülen öğretim bölümlerinde uzamsal becerilere odaklanılarak zenginleştirilmiş geometri öğrenme ortamı tasarlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, uzamsal becerilere odaklanılan zenginleştirilmiş geometri öğrenme ortamında 7. Sınıf öğrencilerinin haritalama becerileri güçlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları, uzamsal becerilere odaklanılan zenginleştirilmiş geometri öğrenme ortamında 7. Sınıf öğrencilerinin haritalama becerileri güçlenmiştir. Bu ise dolaylı olarak katılımcıların uzamsal yönelim becerilerini ve matematik okuryazarlıklarını desteklemiştir. Bu araştırma kapsamında yürütülen öğretim deneyinde öğrencilerin hepsinin uzamsal becerileri ve matematik okuryazarlığı performansları açısından az ya da çok gelişme görülmesine rağmen, en çok gelişmeyi özellikle matematik başarısı düşük olan öğrenciler göstermiştir. Bu araştırmada öğretim deneyi süreci başlangıcında katılımcı öğrencilerin neredeyse hepsinin harita bilgilerini anlamada ve okumada güçlük çektikleri görülmüştür. Özellikle bu katılımcıların haritalarda uzunluk ve alan hesaplamaları ile ölçeklendirmeyi anlama, kavrama ve yorumlamada zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretim deneyi süreci ile öğrenciler gerçek yaşam durumları bağlamında birçok harita okuma etkinlikleri ile meşgul olmuşlardır. Öğretim deneyi süreci sonunda ise katılımcı öğrencilerin çoğunun uygun ve esnek biçimde haritaları okudukları, yorumladıkları ve kavradıkları görülmüştür. Aynı zamanda bu öğrenciler, haritalarda uzunluk ve alan ölçeklendirme hesaplarını farklı stratejiler kullanarak hesaplamışlar ve en zor matematik okuryazarlığı problemlerini de çözebilmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Uzamsal beceri, uzamsal yönelim, haritalama becerisi, ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Clements, D. H. (1998). *Geometric and spatial thinking in young children.* Science Foundation, Arlington, VA.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2007). Effects of a preschool mathematics curriculum: Summative research on the Building Blocks project. *Journal for Research in Mathematics Education, 38*, 136-163.

Cleveland, W. S., & McGill, R. (1984). Graphical perception: Theory, experimentation, and application to the development of graphical methods. *Journal of the American Statistical Association*, *79*(387), 531-554.

Diezmann, C. M., & Lowrie, T. (2008). Assessing primary children' knowledge of maps. In O. Figueras, J. L. Cortina, S. Alatorre, T. Rojano& A. Sepúlveda, (Eds.), *Proceedings of the Joint Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education 32, and the North American Chapter* (Vol. 2, pp. 415-421). Morealia, Michoacán, México: PME.

Ermita, E., Van Galen, F., & Van Eerde, H. A. A. (2015). Using cardinal directions in map reading activities to supports the development of students'spatial orientation. Proceeding the 3rd SEA-DR (pp. 73-83), Sriwijaya University.

Kurniadi, E. (2013). *Design research in mathematics education: map reading supports the development of spatial ability.*Unpublished Master Thesis. Faculty of Teacher Training and Education, Sriwijaya University.

Liben, L. S. (2009). The road to understanding maps. *Current Directions in Psychological Science*, *18*(6), 310-315.

Mackinlay, J. (1999). Automating the design of graphical presentations of relational information In S. K. Card, J. D. Mackinlay, & B. Schneiderman (Eds.), *Readings in information visualization: Using vision to think* (pp. 66–81). San Francisco: Morgan Kaufmann.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd Edition). Thousand Oaks: Sage Publications.

Wood, T., Cobb, P., & Yackel, E. (1990). The contextual nature of teachinGörüşmeci: Mathematics and reading instruction in one second-grade classroom. *The Elementary School Journal, 90*(5), 497-513.

(16914) Gerçekçi Matematik Eğitimi Çerçevesinde Elektronik Portfolyo Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Yaratıcılıkları Ve Öz Değerlendirme Yetileri Üzerine Etkisi

ELİF BAHADIR
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

EDA NUR SEZER
MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bir eğitim öğretim programının sürekli gelişim gösterebilmesi için etkili bir değerlendirme sistemi ile desteklenmesi gerekmektedir. Değerlendirme; "Bir öğrencinin matematik bilgisi, matematiği kullanma becerisi, matematiğe karşı eğilimi hakkında delil toplama ve bunlardan çeşitli amaçlar için çıkarımlarda bulunma sürecidir." (NCTM, 1995, S.3). Mokros, Russell ve Economopoulos'a (1995) göre öğrencilerinin becerileri, kavrayışları ve matematiğe yaklaşımları hakkında bilgiye sahip olmayan öğretmenler çalışmalarına yön verecek yeterliliğe sahip değillerdir. Gelecekte uygulanacak öğretim programını şekillendirmek, geliştirmek, programın içerisinde nelerin olup olmayacağına karar vermek için en etkili yol iyi bir değerlendirme sistemine sahip olmaktan geçmektedir.

Ayrıca günümüzde, hızla gelişen bilim ve teknoloji ile paralel olarak öğretim programları da gelişmekte ve teknolojinin öğretim programları üzerindeki etkisi gün geçtikçe artmaktadır. Bu değişim ile oluşturulan yeni öğretim programlarında, yapılandırmacı eğitim sistemi doğrultusunda öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu bireyler haline gelmeleri, araştırma yapma becerilerine sahip olmaları, problem çözebilmeleri, teknolojiyi etkili bir biçimde kullanabilmeleri, eleştirel düşünebilmeleri beklenmektedir (Sağlam, Arslan, Avcı & İyibil, 2008). Bu beklentilerin değerlendirilmesi ise ancak öğretim programının içerisine etkili bir şekilde entegre edilmiş alternatif değerlendirme sistemleri ile yapılabilmektedir. Gelişen teknoloji sayesinde öğretim programı içerisinde alternatif değerlendirme metotlarının kullanımı da daha kolay bir hale gelmiştir. Kavram haritaları, performans ve proje ödevleri, portfolyo, elektronik portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve kontrol listeleri alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine örnek olarak verilebilir.

Portfolyolar diğer adıyla bireysel gelişim dosyaları öğrencinin gelişimini bütünsel olarak görmeyi hedeflemektedir. Değerlendirme yaparken yalnızca eksik yönlerin ortaya çıkarılmasından ziyade portfolyolar ile öğrencilerin başarılı olduğu alanlar da ortaya çıkarılmaktadır (Baki ve Birgin, 2004). Portfolyolar ile öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu bireyler haline gelirler (Gömleksiz & Koç, 2010). Elektronik portfolyolar da kağıt kalem kullanılarak oluşturulan portfolyolara benzemektedir, ancak elektronik portfolyolar dosya içerisine farklı yazılımlarla multimedya ögeler ekleyerek içeriğin daha zengin bir görselle sunulmasına imkan vermektedir (Kovalchick, Milman, ve Elizabeth, 1998). Buna ek olarak portfolyolara nazaran elektronik portfolyoların depolama alanının genişliği ve saklanma konusundaki kolaylığı elektronik portfolyoların daha çok tercih edilmesine neden olmaktadır (Gömleksiz & Koç, 2010).

Öğretmen merkezli eğitim olarak tanımlanan davranışçı yaklaşım ile değerlendirme öğretim programının ayrı bir parçası gibi görülmekte ve daha çok ortaya çıkan ürünü ölçmeye odaklanmaktadır. Bu sebeple çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı sorular, yazılı ve sözlü yoklamalar kullanılmaktadır. Ancak günümüzde uygulanması amaçlanan yapılandırmacı eğitim sistemi ile değerlendirmenin öğretim sürecinin içerisine entegre olmuş, öğretimin başında, ortasında veya sonunda değil öğretim süresi boyunca yapılması amaçlanmaktadır. Böylece sürece ağırlık veren alternatif değerlendirme metotları ortaya çıkmıştır (Gelbal & Kelecioğlu, 2007). Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME) matematik ve gerçek yaşamın bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Gerçekçi matematik eğitimi Freudenthal'in "Matematik, gerçekle bağlantılı olmak zorundadır" ve "Matematik, bir insan aktivitesidir" görüşünü temel almaktadır (Freudenthal, 1991; Zulkardi, 2000). GME'de bilgiyi matematikleştirmek için veriler modellenir, sembolleştirilir veya şematize edilir. Matematikleştirme olarak adlandırılan bu süreçte amaç öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlamaktır (Altun, 2002).

Bu çalışmanın amacı gerçekçi matematik öğretimi ile işlenen dersin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden biri olan elektronik portfolyo ile değerlendirilerek öğrencilerin akademik başarıları, yaratıcılık düzeyleri, öz değerlendirebilme yetkinlikleri üzerindeki etkisini araştırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma metodu kullanılmış olup, nicel araştırma için yarı deneysel araştırma modeli seçilmiştir. Bu araştırma için, araştırmacı tarafından erişilmesi kolay bir devlet okulu belirlenmiştir. 7. sınıf düzeyinden 3 şube seçilecek, bir şubeye gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımında ders işlenirken elektronik portfolyo kullanımı dersin içine entegre edilecek, diğer şubede gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımında ders işlenecek ancak e-portfolyo kullanılmayacaktır. 3. şubeye ise herhangi bir müdahale yapılmayacaktır.

Araştırma 2017-2018 öğretim yılında İstanbul ili Güngören ilçesinde bulunan Mehmetçik İmam Hatip Ortaokulu'nda öğrenim gören 7. sınıf düzeyindeki 75 öğrenciyle gerçekleştirilecektir. 7. sınıf düzeyinden, araştırma için tasarlanan öğretim metodunu uygulayacak olan öğretmenin ders verdiği sınıflardan 3 şube seçilecek ve rastgele kategorilendirileceklerdir. Her sınıfta 25 öğrenci bulunmaktadır, araştırmanın hedef kitlesi 75 kişidir.

Sosyal beceri eğitiminin pdr ı. Sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi

Arş. Gör. EZGİ SUMBAS **Prof. Dr. Mustafa KUTLU**

ÖZET

Problem Durumu

Bireyler sosyal becerilerini nerede ve nasıl kullanacaklarını yeterince bilemediklerinde sosyal beceri yetersizlikleri söz konusu olmaktadır (Hops, 1983). Bu yetersizlikler; sosyal beceri yetersizlikleri, sosyal performans yetersizlikleri, öz denetim ve sosyal beceri yetersizlikleri ve öz denetim sosyal performans yetersizlikleri olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Elliot ve Gresham, 1987; Gresham, 1986; Gresham ve Reschly, 1988). Sosyal beceri yetersizlikleri, bireylerin kişilerarası ilişkiler için gerekli olan sosyal becerilerinin kazanılamamış olması durumunda ortaya çıkmaktadır. Bu durumda bir sohbet başlatmak ya da işbirliği yapmak konusunda başarısızlık durumları söz konusu olmaktadır. Bu becerilerin kazandırılması için model alma ve davranış provası gibi teknikler kullanılabilir. Sosyal performans yetersizlikleri, bireyin sosyal beceri kapasitesinin olması ancak becerileri doğru bağlamda kullanamamasını içerir. Doğru tepkilerin verilebilmesi için sosyal performans öğretiminde sosyal pekiştirme ve akran yardımından faydalanılabilir. Öz denetim sosyal beceri yetersizlikleri, bireyin duygusal zorlanmaları nedeni ile gerekli sosyal becerileri kazanamamasını içermektedir.

Sosyal becerilerde yaşanan yetersizlikler başta ergenlik ve yetişkinlik olmak üzere bireylerin sosyal yaşamlarını çeşitli alanlarda etkilemektedir. Sosyal yetersizlik yaşayan ergenlerin ve yetişkinlerin okul başarısı, akran ilişkileri ve yetişkinliğe uyum konusunda sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Yetişkinlik döneminde ortaya çıkan en önemli sorun ise yalnızlık olmaktadır (Erikson, 2014; Elliot ve Gresham 1987; Merrell, 1999; Ogilvy, 1994; Verduyn ve Forrest, 1990).

Kişilerarası ilişkiler de bireylerin kendi duygularının farkında olması, duygularını karşılarındaki bireylere aktarabilmeleri önemlidir. Bununla birlikte iletişimde oldukları bireylerin duygularının farkında olmak, bu farkındalık ile uygun tepkiler vermek günlük yaşamda oldukça önemlidir. Bu noktada yetersizliğe sebep olan unsurlar; iletişim korkusu, karşı cinsle iletişim eksikliği, atılgan olamamak, sosyal yönden yetersizlik, sosyal fobi ve iletişimde isteksizlik olarak sıralanmaktadır (Galassi ve Bruch, 1993). Anne-çocuk, öğretmen öğrenci ilişkilerinde bu unsurları alt edebilmek ve duyarlılığı sağlayacak gerekli sosyal becerileri kazanmak günlük yaşamda karşılaşılan çatışmaları azaltacaktır. Birey bu sayede kaygılarından ve yetersizlik hissinden kurtulacak ve günlük hayatını devam ettirebilecektir (Yüksel, 1997).

Bir psikolojik danışmanda bulunması gerekli olan unsurlar; koşulsuz kabul, etkili inleyebilme, iletişim unsurlarının farkında olma, sözlü ve sözsüz iletişimi doğru bir şekilde okuyabilme ve kendini etkili biçimde ifade edebilmedir (Voltan Acar, 2009). Bu yüzden bir rehber öğretmenin sosyal beceri düzeyinin yüksek olması önemlidir.

Görüldüğü gibi kişisel yeterlilik ve kişiler arası iletişim kurabilmek istenilen bir durumdur. Bu yüzden, sosyal beceri eğitiminin verilmesi; bireylerin kendini ifade etme, kendini ayarlama, başkalarını anlama kısacası özgüvenlerini arttıracağı, benlik saygılarını olumlu yönde etkileyeceği için yararlı olabilir. İnsan yaşamında bireyin, başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini engelleyecek becerilere sahip olması önemlidir. Bu nedenle başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak, sosyal açıdan kabul edilebilir ve öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanan sosyal beceriler bireyin yaşam kalitesini arttırabilir, hedeflerine ulaşma konusunda yardımcı olabilir ve bu yüzden de yaşam boyu yararlanılabilecek bir hizmet olarak görülebilir. Bu öneminden dolayı bu çalışmada sosyal beceri eğitimi inceleme konusu olarak seçilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı Güz Döneminde, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi PDR bölümü birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise birinci sınıf seviyesinden SBE uygulanarak seçilen 25 öğrenci (kız:13; erkek:12) oluşturmaktadır. Ayrıca kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma süreci çeşitli nedenlerle gruba devam edemeyen öğrenciler nedeniyle 12 kişi (kız:6; erkek:6) ile tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Sosyal Beceri Envanteri (SBE)

SBE, Riggio (1986) tarafından geliştirilmiştir. Yüksel (1997) tarafından ise Türkçe'ye uyarlanmıştır. Toplamda 90 maddeden oluşan bu ölçeğin altı alt boyutu vardır. Bunlar; duyuşsal duyarlılık, sosyal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal duyarlık,

duyuşsal anlatımcılık ve sosyal kontrol olarak adlandırılmaktadır. Her alt ölçekte 15 madde bulunmaktadır. Ölçek beşli likert türündedir. Alınabilecek en yüksek puan 450; en düşük puan 90'dır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değeri .92'dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Sosyal becerileri öğrencilere kazandırmak için deney grubuna sekiz hafta, haftada yaklaşım 1-1,5 saat süren oturumlarla 'sosyal beceri eğitimi' verilmiştir. Her oturumun yaklaşık 25 dakikası yapılandırılmış anlatıma, model ve örnek göstermeye dayalı eğitim durumunu, yaklaşık bir saati ise etkileşim ve yaşantıya dayalı eğitim durumunu içermektedir.

Deney grubuna verilen eğitimde Aaron Beck'in Bilişsel Kuramı benimsenmiştir. Sosyal beceri programında; bireylerin insanlar arası ilişkiler ve etkili iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, bilgilendirme, rol oynama, model izlenmesi, geri bildirim, pratik yapma imkanı sunulmuştur. Programın hazırlanması sürecinde literatür taranmış ve daha önce yapılmış olan sosyal beceri programlarından faydalanılarak geliştirilmiştir.

Verilerin analizinde ön test ve son test olarak uygulanmış SBE ölçeğinden elde edilen puanların arasındaki farkın bağımsız örneklem t-testi ile analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Araştırmada istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Özet

Sosyalleşme bireyin hem kendisini hem de diğer insanları izleyerek, farklı koşullarda nasıl davranması gerektiğini ve yaşam becerilerini kazanmasını içerir (Hops, 1983; Sukerman, 2000). Bu yaşam becerilerinde birisi de sosyal beceridir. Sosyal beceri; sosyal durum ve ortamlara uyum sağlayabilme ve bu ortamlarda uygun davranabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Sosyal ilişkilerin kurulmasında elzem bir beceridir (Gresham ve Reschly, 1988; Riggio, 1986; Sorias, 1986).

Riggio (1986); sosyal beceri kavramını bilişsel açıdan ele almıştır ve altı boyut tanımlamıştır. Bunlar; duygusal duyarlılık, duygusal ifade, sosyal ifade, duygusal denetim, sosyal duyarlılık, sosyal denetim ve sosyal manipülasyondur.

Sosyal becerilerde yaşanan yetersizlikler başta ergenlik ve yetişkinlik olmak üzere bireylerin sosyal yaşamlarını çeşitli alanlarda etkilemektedir. Sosyal yetersizlik yaşayan ergenlerin ve yetişkinlerin okul başarısı, akran ilişkileri ve yetişkinliğe uyum konusunda sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Yetişkinlik döneminde ortaya çıkan en önemli sorun ise yalnızlık olmaktadır (Erikson, 2014; Elliot ve Gresham 1987; Merrell, 1999; Ogilvy, 1994; Verduyn ve Forrest, 1990).

Bu sorunlarla baş edilmesi sürecinde sosyal beceri eğitimlerine başvurulmaktadır. Sosyal beceri eğitiminin temelinde ise sosyal öğrenme kuramı yer almaktadır. Bu eğitimler sosyal becerilerin, çeşitli yaşantılarla bireylere kazandırılmasını kapsamaktadır (Clark ve Fullwood, 1994). Eğitimlerin temel amacı ise, bireylerin kişilerarası iletişim ve etkileşim becerilerini kazandırmak, çevreye uyumlu hale gelmelerini sağlamak ve yaşam doyumlarını artırmaktır (McGuire ve Priestley, 1981).

Bu araştırma da sosyal beceri bilişsel açıdan ele alınmış ve Beck'in kuramı odağa koyulmuştur. Bilişsel sistem, bireylerin olayları algılama, yorumlama ve anlamlandırma şekilleriyle ilgilenir (Corsini ve Wedding, 2012). Yani bu modele göre insanların kimi durumlara karşı gösterdikleri davranışlar ve yaşadıkları duygular o durumu nasıl yorumladıklarına ve algıladıklarına bağlı olarak değişir. Temelde olayın kendisi değil, olaya verilen anlam önemlidir. İnsanlar belirli olaylara belirli tepkiler verme eğilimindedirler (Altıntaş ve Gültekin, 2014).

Bir psikolojik danışmanda bulunması gerekli olan unsurlar; koşulsuz kabul, etkili inleyebilme, iletişim unsurlarının farkında olma, sözlü ve sözsüz iletişimi doğru bir şekilde okuyabilme ve kendini etkili biçimde ifade edebilmedir (Voltan Acar, 2009). Bu yüzden bir rehber öğretmenin sosyal beceri düzeyinin yüksek olması önemlidir.

Görüldüğü gibi kişisel yeterlilik ve kişiler arası iletişim kurabilmek istenilen bir durumdur. Bu yüzden, sosyal beceri eğitiminin verilmesi; bireylerin kendini ifade etme, kendini ayarlama, başkalarını anlama kısacası özgüvenlerini arttıracağı, benlik saygılarını olumlu yönde etkileyeceği için yararlı olabilir. İnsan yaşamında bireyin, başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini engelleyecek becerilere sahip olması önemlidir. Bu nedenle başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak, sosyal açıdan kabul edilebilir ve öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanan sosyal beceriler bireyin yaşam kalitesini arttırabilir, hedeflerine ulaşma konusunda yardımcı olabilir ve bu yüzden de yaşam boyu yararlanılabilecek bir hizmet olarak görülebilir. Bu öneminden dolayı bu çalışmada sosyal beceri eğitimi inceleme konusu olarak seçilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, araştırmacı tarafından hazırlanan sosyal beceri psiko-eğitiminin PDR I. sınıf öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemektir. Bu amaçla 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde, sosyal beceri psiko-eğitim programına katılacak öğrencileri belirlemek için PDR I. sınıf öğrencilerine Sosyal Beceri Envanteri uygulanmıştır. Ön test sonucunda psiko-eğitim programına katılım ölçütlerini karşılayan gönüllü 44 öğrenci ile (deney grubu=22, kontrol grubu=22) deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Grupta olumlu davranışlar sergileyen üyelere ihtiyaç duyduğu için gruba sosyal beceri puanı yüksek olan 2 üye dahil edilmiştir. Grup sürecinde bazı nedenler sebebiyle bazı üyeler gruptan ayrılmıştır. Süreç 12 üye ile tamamlanmıştır (deney grubu=12, kontrol grubu=12). Deney grubunda bulunan katılımcılara sosyal beceri düzeylerini yükseltmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 8 oturumluk sosyal beceri psiko-eğitim programı uygulanmıştır, kontrol grubu ile de herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Sosyal beceri psiko-eğitim programı sonunda deney

ve kontrol gruplarına Sosyal Beceri Envanteri son test olarak tekrar uygulamıştır. Araştırmada gruplar arası farkları belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. t-testi sonucuna göre deney ve örneklem gruplarının öntest ve sontest puanları arasındaki fark anlamlıdır. Bu çalışmanın sonuçları geliştirilmiş olan sosyal beceri psiko-eğitim programının PDR I. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini artırmada etkili bir yaklaşım olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Sosyal beceri eğitiminin, PDR I. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisinin incelendiği bu araştırmada elde edilen bulguya göre, sosyal beceri eğitimine katılmış olan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri, bu eğitime katılmamış olan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinden anlamlı derecede yüksektir. Yani sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine olumlu yönde etkisi vardır.

Araştırma sonucuna göre şu öneriler yapılabilir:

1-Bütün öğretim kademelerindeki öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek adına okul psikolojik danışmanları sosyal beceri eğitimi verebilirler.

2-İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler için bir 'Sosyal Beceri Programı' geliştirilebilir. Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine ve yaşam kalitelerini arttırmalarına yardımcı olması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fark puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklemler için t- testi ile kıyaslandığında, sosyal beceri eğitimi öğrencilerin sosyal beceri puanların ortalaması (X=17.58) ile sosyal beceri eğitimi almayan öğrencilerin sosyal beceri puanlarının ortalamasından (X= -8.90) anlamlı derecede farklı olduğu görülmektedir.

Bu durumda araştırmada uygulanan sosyal beceri eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu ileri sürülebilir.

Oturumlarda öğrencilere Beck'in bilişsel modeline dair bilgi verilmiştir. Öğrencilerin bu konuları dikkatle dinlemiş, kendi hayatlarından örnekler vermişlerdir. Öğrenciler örnek olayların günlük hayatları ile benzerlik gösterdiğini, sorunlara farklı yaklaşma imkanına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, kendini ifade etme, 'sen dili' ve 'ben dili' alıştırmalarına, beden dili ve duyguların ifade edilmesi konusunda yapılan alıştırmalara ilgi gösterdikleri görülmüştür. Bu gözlemlerden yola çıkılarak öğrencilerin bu kuralları önceden bilmediği ya da bunlar hakkında yetersiz bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Bundan yola çıkılarak anlaşılmaktadır ki öğrencilerin sosyal becerileri sergilemekteki eksikliklerinin sebebi öğrenme eksikliği ve bilişsel çarpıtmalardır.

Anahtar Kelimeler

Sosyal Beceri, Grup Rehberliği, Üniversite Öğrencileri, Bilişsel Davranışçı Kuram

Kaynakça

Altıntaş, E. ve Gültekin, M. (2014). Psikolojik Danışma Kuramları. Nobel Yayınları. Ankara

Beck, A. T. (1991). Cognitive therapy: A 30-year retrospective. American psychologist, 46(4), 368.

Clark, P. ve Fullwood, L. (1994). Social skills activities to use with hearing im paired children. Journal British Assn. Teachers of The Deaf 18(3),86-94.

Corsini, R. J. ve Wedding D. (2012). Modern Psikoterapiler. Kaknüs Yayınları. Ankara.

Elliot, S.N. ve Gresham, F.M. (1993). Social skills interventions for children. Behavior Modification, 17(3), 287-313.

Erikson, H. E. (2014). İnsanın 8 evresi. (Çev. Akkaya, G.). İstanbul: Okuyanus Yayınları.

Galassi, J. P. ve Bruch, M. A. (1992). Counseling with social interaction problems: Assertion and social anxiety. Handbook of counseling psychology, 753.

Gresham, F.M. ve Reschly, D.J. (1988). issues in the conceptualization, classification and assessment of Social skills in the mildly handicapped. Advances in School Psychology, 6, 203-247.

Hops, H. (1983). Children's social competence and skills: Current research practices and future directions. Behavior Therapy, 14, 3-18.

McGuire, İ. ve Priestly, P. (1981). Life after school: A social schools curriculum. Pergamon Press. Oxford.

Merrell, K. W. (1999). Behavioral, social and emotional assessment of children and adolescents. Lawrence Erlbraum Associates Publislıers, London.

Ogîlvy, C. M. (1994). Social skills training with children and adolescents: A review o f the evidence on effectiveness. Educational Psychology, 14(1), 73-83.

Riggio, R.E. (1986). Assessment o f basic sociai skills. Journal o f Personaîity and Social Psychology, 51(3), 649- 660.

Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. Psikoloji Dergisi, 5 (20), 24-29.

Sukerman, T. (2000). The problems o f the socialization of the upper-grade students o f special schools for children with hearing disabilities. Russian Education and Society, 42(5), 56-66.

Verduyn, C. M. ve Forrest, G. C. (1990). Social training in sclıool: An evaluation study. Journal of Adolescence, 13, 25-44.

Voltan-Acar, N. (2009). Yeniden terapötik iletişim kişiler arası ilişkiler.Nobel Yayınları: Ankara.

Yüksel, G. (1997). Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(9), 39-48.

Yönetici Algı Yönetimi Taktikleri Değerlendirme (YAYTAD) Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

ABDURRAHMAN TANRIÖĞEN PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

TAMER SARI PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenler üç kategoriden birine yerleştirilir: kabul edilemez bir seviyede performans sergileyen, kabul edilebilir bir seviyede performans sergileyenler ve "karizmatik" olarak öğretmek için temel iş tanımı dışına çıkanlar (Zimbardo, 2005).

Eğitiminin çıktısı olarak öğrenci başarısının tartışıldığı ve sistemler üzerinde değişikliklerin yapıldığı günümüzde, Türkiye'de öğretim kalitesinin uluslararası standartlara göre düşük olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuş durumdadır (Dünya Bankasi, 2011). Karagözoğlu'nun (2003) (akt. Çelikten, Şanal, & Yeni, 2005) ifade ettiği gibi her eğitim sisteminin temel amacı o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir. Bunu gerçekleştirebilmek için eğitim sistemleri, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir. Bir öğretmenin bu amaçların gerçekleşmesine ne derecede katkıda bulunduğunu ölçmek güçtür (Bursalıoğlu, 2008) ancak öğretmenin, öğrenci öğrenmesinde okul düzeyinde çok önemli bir etkisi olduğu konusunda uzun süredir fikir birliği vardır (Hattie, 2014).

Okul yöneticisi; bir yandan personel işleri, öğrenci işleri ve işletmeye ilişkin eylemlerde bulunurken, bir yandan da kişi ve grup çatışmalarında uzlaştırıcı olmak ve morali yükseltmek zorundadır. Böylece; etkinlik ve verimi sağlama görevi, yöneticinin insan ilişkileri, halkla ilişkiler ve güdülemede de bilgili ve becerili olmasını gerektirmektedir (Kaya, 1996). Yönetim bir etkileme sürecidir. Etkileme süreci, bir yöneticinin birden çok grup üyesinin ya da astın eylemlerini ya da tavırlarını değiştirdiği bir süreçtir (Lunenburg & Allan C. Ornstein, 2013). Buradan da anlaşıldığı üzere örgüt içinde bireyler yönlendirilebilirler. İnsanlar sürekli biçimde çevrelerinden bilgi elde etmeye çalışırlar ve bu bilgileri bir araya getirip organize ederek kendileri için anlama ya da yoruma kavuştururlar buna algılama denir (Luthans, 2012). Ancak bireylerin algılama süreci yardımıyla oluşturdukları bu kanaat, varsayım, kuram ve fikirler, zaman içinde elde edilen yeni bilgiler doğrultusunda değişebilir (Eren, 2010).

Algı yönetimi ise "Kitlelerin duygu, düşünce, amaç, mantık, istihbarat sistemleri ve liderlerini etkileyerek seçili bilgilerin yayılması ve/veya durdurulması; bunun sonucunda hedef davranış ve düşüncelerinin hedefleyenin istekleri doğrultusunda yönlendirilmesidir (Pub, 1994). Algı yönetimi, genel bir ifade ile karşı tarafı ya da kamuoyunu etkin şekilde etkilemeye odaklanmaktır (Zaman, 2007). Algı yönetimi teknikleri, askeri uygulamaların yanında son yıllarda iş dünyasında da sıkça uygulanmaktadır. Örgütler; mesajlarını yaymak ve kitlelerini artırmak için mesajlarını ve pazarlama planlarını algı yönetimi tekniklerini kullanarak geliştirmektedirler. Bunu gerçekleştirirken kitle analizi yapmalıdır çünkü kitle analizi bir örgütün geliştirmesi gereken en kritik noktalardan birisidir. Bu önemi sebebiyle kitle analizi asla tek bir açıdan ele alınmamalıdır. İş dünyası açısından müşteriler ya da potansiyel müşteriler, ortaklar, yatırımcılar, rakipler, hükümet, çalışanlar ve yerel topluluklar dikkate alınmalıdır.

Her kitle birbirinden farklıdır ve her biri ile ilgili mesaj ve iletişim teknikleri ulaşılmak istenen amaca uygun olacak şekilde yapılmalıdır (Reid, 2002: 51-56). Burson-Marsteller"ın (1999) çalışmasını inceleyen Deephouse (2002) ile Harris ve Watt (2010), (akt. Bakan & Kefe, 2012), geniş bir kullanım alanına sahip olan algı yönetimi taktiklerinin, kurumların engelleyici önlemler almasını sağlayan güçlü bir imaj ve/veya itibar aracı olduğunu belirtmektedir. Kriz sonrasında uyguladıkları uygun davranışlar ile işletmeler sahip oldukları ün ile doğru orantılı olarak krizleri daha çabuk atlatırlar. Negatif kurumsal algıların etkilerinin önemi fark edildikten sonra, birçok kurum "kurumsal algı yönetimi" uygulamalarını aktif olarak denemeye başlamışlardır (Deephouse, 2002: 13; Hargis ve Watt, 2010: 76). Elsbach"ın (2006) yılında yapmış olduğu çalışmasını inceleyen Hargis ve Watt (2010), kurumların stratejik iş davranışını, çalışan davranışlarını ve kurumlar arası bağlantıları içeren birçok açıdan değerlendirme yapmalarını önermektedir (Hargis ve Watt, 2010: 76) (Bakan & Kefe, 2012). Kurumu net olarak ifade eden bir misyon ve vizyon oluşturmak için, kurum liderlerinin geleceğe yönelik algı yönetimi uygulamalarına önem vermeleri gerekmektedir.

Algı yönetimi, algılama sürecinin, kasıtlı bir şekilde planlanması, organize edilmesi ve kontrol altında tutulması faaliyeti olarak ifade edilmektedir (Korkmazyürek ve Hazır, 2014). Örgütsel algı yönetimi ise örgüt yöneticileri veya üst birim amirlerinin, çalışan veya hitap ettiği kitleyi etkilemeye yönelik kasti olarak birtakım faaliyetleri planlaması ve uygulaması sürecidir (Elsbach, 2006). Örgüt yöneticileri ve liderlerinin, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için algı yönetimi konusunu ciddiye almaları gerekmektedir. Nitekim süreç içinde olumsuz seyreden ya

da yanlış karar alma sonucu ortaya çıkan kötü uygulamaları, zamanında ve yerinde algısal yönlendirmelerle örgüt lehine çevirebilmek mümkün olabilir (Otara, 2011).

Okul ortamında yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktikleri belirlemeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Kurumsal yönetimde yeni bir kavram olan algı yönetimi eğitim yönetimi alanında bir yenilik olarak yer alacaktır. Bu ayırt edici özelliklerinden dolayı bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması, araştırmacının veri topladığı ve analiz ettiği, bulguları dahil ettiği ve tek bir çalışmada veya araştırma programında nitel ve nicel yaklaşım veya yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir araştırma olarak tanımlanmıştır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Keşfedici desenin birincil amacı ilk aşamada birkaç katılımcıya dayanarak elde edilen nitel bulguları, ikinci aşamada daha geniş bir örnekleme genellemektir. Ölçek geliştirmek için kullanılan bu desen, nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile başlar. Birleştirmenin gerçekleştiği ara yüz noktasının sunulduğu bir sonraki adımda, bu deseni kullanan araştırmacılar, nitel aşamadan elde ettikleri sonuçlar üzerinden bir araç geliştirerek, biçimleri tanımlayarak veya ortaya çıkan kuram veya çerçeveye dayalı testler için önermeler saptayarak devam ederler. Bu gelişmeler birincil nitel aşamayı, çalışmanın bir sonraki nicel aşaması ile ilişkilendirir. Üçüncü adımda araştırmacı, geliştirilen aracı kullanarak dikkat çeken biçimleri yeni bir katılımcı örneklemi ile değerlendirerek çalışmanın nicel aşamasını uygular. Son olarak araştırmacı, nicel sonuçların nitel bulguları ne şekilde ve ölçüde genelleştirebildiğini ve genişletebildiğini yorumlar (Creswell & Clark, 2014)

Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Algı yönetimi ile ilgili yapılan çalışmalara ulaşmak için öncelikli olarak literatür taraması yapılmış ve Okul Müdürleri, Müdür Yardımcılarına (1- "Algı Yönetimi" kavramını nasıl tanımlarsınız? Sizce "Algı Yönetimi" nedir? 2- Birlikte çalıştığınız öğretmenlerin algılarını anlamak için neler yaparsınız? 3- Öğretmenlerin algılarını etkileyip, istediğiniz doğrultuda algı oluşturmak için hangi yöntemleri kullanırsınız?) ve Öğretmenlere (1- "Algı Yönetimi" kavramını nasıl tanımlarsınız? Sizce "Algı Yönetimi" nedir? 2- Okul yöneticinizin hangi davranışları sizin algılarınızı anlamak için yaptığını düşünüyorsunuz? 3- Yöneticinizin sizi yönlendirmeye çalıştığı düşüncesini hangi durumlarda hissediyorsunuz?) şeklinde nitel görüşme esnasında sorulacak olan sorular belirlenmiştir. İkinci aşamada ise, 6 Okul Müdürü, 11 Müdür Yardımcısı ve 28 farklı branşlarda öğretmenle okul içinde ve/veya okul dışında yapılan görüşmelerde elde edilen veriler doğrultusunda 42 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. İlk uzman görüşü almak amacıyla ölçek 3'lü Likert tipi olarak (Kalmalı-Çıkarılmalı- Değiştirilmeli) şeklinde düzenlenmiş ve 8 Uzmandan alınan görüşlerle yeniden düzenlenmiş madde sayısı 48'e çıkarılmıştır. İkinci tur uzman görüşü aşamasında 6 Eğitim Yönetimi, 2 İşletme, 4 Psikoloji, 1 Ölçme ve 1 Dil Bilim olmak üzere 14 uzmandan görüş alınmış 5'li likert tipi olarak tasarlanan ölçme aracı içi verilen görüşler tek bir formda birleştirilmiştir. Elde edilen veriler değerlendirilirken maddelerin ölçekte yer almasının uygun olup olmadığına karar vermek için Lawshe analizi sonuçları temel alınmıştır. Yurdugül (2005)'e göre Lawshe yönteminde, hazırlanan ölçme aracının geçerliğinin istenen düzeyde olması, ölçek maddesinin anlaşılabilirliği, uygulanan bireylere uygunluğu gibi hususlar önemli yer tutmaktadır. Bunlara ek olarak uzman görüşleri arasındaki uyum/uyumsuzluk aynı zamanda kapsam ya da yapı geçerliği için bire bir gösterge olarak kullanılmaktadır. Bu aşamada her bir maddeye ilişkin kapsam geçerlik oranları belirlenmiştir. Kapsam Geçerlik Oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin "Gerekli" görüşünü belirten uzman sayısının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiği ile ifade edilir.

$$KGO = \frac{N_G}{N/_2} - 1$$

N_G: Gerekli diyen uzman sayısı
N: Araştırmaya katılan uzman sayısı

17 uzman için α=.05 anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlik oranlarının minimum değerinin Veneziano ve Hooper (1997) tarafından 0.51* olması gerektiği ifade edilmiştir (akt.Yurdugül, 2005).

Tablo 1: α=0,05 anlamlılık düzeyinde KGO'lar" için minimum değerler.

Uzman	Minimum Değer	Uzman	Minimum Değer
5	0.99	**13**	**0.54**
6	0.99	**14**	**0.51**
7	0.99	**15**	**0.49**
8	0.78	**20**	**0.42**
9	0.75	**25**	**0.37**
10	0.62	**30**	**0.33**
11	0.59	**35**	**0.31**
12	**0.56**	**40+**	**0.29**

Veriler internete erişimi olan ölçek kullanılarak toplam 255 gönüllü öğretmene uygulanmış ve ölçek geliştirmeye yönelik analizlere başlanmıştır.

Verilerin analizi

İçerik Analizi: 6 Okul Müdürü, 11 Müdür Yardımcısı ve 28 farklı branşlarda öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Kavramlar bireyi temalara götürür ve temalar sayesinde olgular daha iyi düzenlenebilir ve daha anlaşılır hale getirilebilir. Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir. Bu aşamalar verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarıdır. (Yıldırım & Şimşek, 2011).Verilerin kodlanması aşamasında, katılımcılardan gelen görüşme formları araştırmacılar tarafından incelenerek, görüşme notları bir araya getirilmiştir. Sorulan sorulara ve verilen cevaplara göre bir gruplandırma yapılmıştır. Geçerli sayılan 12 görüşme Ö1, Ö2,…Ö45 şeklinde kodlanmıştır. Temaların bulunması ve düzenlenmesi aşamasında araştırma soruları doğrultusunda kategoriler oluşturulduktan sonra araştırma kapsamına alınan formlarda yapılan açıklamalar birkaç kez okunup değerlendirilmiştir. Sonra alt kategoriler belirlenmiştir. Her bir katılımcı görüşü, araştırmacılar tarafından oluşturulan kategorilere yerleştirilmiştir.

Geçerlik Analizi: Geliştirme çalışması yapılan ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için Faktör analizi uygulanacaktır. Faktör analizi, sosyal bilimlerde sıklıkla ölçek geliştirmede, ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2013). Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru ölçebilme derecesidir. Nicel araştırmalarda ölçeklerin geçerlik düzeyi, geçerlik katsayısının hesaplanmasıyla anlaşılır. Geçerlik katsayısı, ölçekten elde edilen değerlerle ölçeğin kullanış amacına göre belirlenen kriter ya da kriterler takımı arasındaki ilişki katsayısıdır ve –1.00 ile +1.00 arasında değerler alır. İlişki katsayısı ne kadar yüksekse ölçek amaca o kadar iyi hizmet ediyor demektir (Ercan & Kan, 2004).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda madde sayısı ve kaç boyuttan oluştuğunun belirlenmesi ve elde edilen bu yapının örneklem verisine iyi uyum gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yürütülecek doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ile ölçeğin uygulandığı örnekleme uyumunun kabul edilebilir düzeyde olup olmadığının belirlenmesi beklenmektedir.

Kaynakça

Bakan, İ., & Kefe, İ. (2012). Kurumsal açidan algi ve algi yönetimi.

Bursalıoğlu, Z. (2008). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (14th ed.). Ankara: Pegem Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2013). Anket Geliştirme. TürEğitiBilimleriDergisi, 3(2), 133–151. Retrieved from http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/315

Creswell, J. W., & Clark, P. V. L. (2014). Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi. (Çev. Y. Dede, S. B. Demir, Dü, & A. Delice). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (19), 207–237.

Dünya Bankasi. (2011). Türkiye ' de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorluklar ve Seçenekler.

Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik. Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 30(3), 211–16.

Eren, E. (2010). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi (12th ed.). İstanbul: Beta Yayınevi.

Hattie, J. (2014). Self-Concept. Psychology Press.

Kaya, Y. K. (1996). Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'de Uygulama (6th ed.). Ankara: Bilim Kitap.

Lunenburg, F. C., & Allan C. Ornstein. (2013). Eğitim Yönetimi. (G. ARASTAMAN, Ed.) (6th ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Luthans, F. (2012). Organizational behavior an evidence-based approach 12th edition. Organizational behavior: an edivence-based approach.

Pub, J. (1994). Department of Defense Dictionary of Military and Associated Terms. Regulation. WASHINGTON,D.C.: THE JOINT CHIEFS OF STAFF.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Zaman, K. (2007). Perception Management: A Core IO Capability, (September), 65.

Zimbardo, P. G. (2005). Optimizing the Power and Magic of Teaching. Journal of Social and Clinical Psychology, 24(1), 11–21. http://doi.org/10.1521/jscp.24.1.11.59173

(17722) Matematik Öğretmenlerinin Matematiğin Doğası ve Öğretimi Hakkındaki İnanışlarının Kültür Bağlamında İncelenmesi

ALİ TEMURTAŞ **RAMAZAN GÜRBÜZ** **MUHAMMED FATİH DOĞAN**

ÖZET

Problem Durumu

Matematiğin öğrenilmesi ve öğretilmesi alanında yapılan çalışmaların bir kısmı öğretmenlerin matematiğin doğası ve matematik öğretimi ile ilgili inanışlarına (belief) odaklanmaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu bu inanışların onların öğretim uygulamalarına etkilerinin olduğu (Thompson, 1992), dolayısıyla etkili matematik eğitimi için bu inanışların önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir (Baydar ve Bulut, 2002). Matematik öğretmen adayları ve öğretmenlerinin matematik hakkındaki inanışları üzerine yapılan çalışmalar (örn.: Raymond, 1997; Cooney, Shealy ve Arvold, 1998; Toluk Uçar ve Demirsoy, 2010; Bekdemir vd., 2013; Peker ve Erol, 2017) ve bu çalışmalar ışığında yapılan düzenlemeler, matematiğin öğrenilmesi ve öğretilmesinde farklı yaklaşımları da beraberinde getirmektedir. Bu çağdaş matematik eğitimi yaklaşımlarının öğretmen yetiştirme programları ve hizmet içi eğitim programlarında kullanılmasıyla, matematik hakkındaki inanışlar da farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, matematiğin evrensel olduğu algısı matematik eğitimcileri arasında sorgulanır hale gelmiş, matematik yapmanın farklı kültürlerde farklı yollarının olduğunun kabul edilmesi gerektiği vurgulanmaya başlanmıştır (de Abreu ve Gorgorio, 2007; Civil, 2008). Başka bir deyişle, kültürün matematiğin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde etkili olduğu yaklaşımı kabul görmeye başlamıştır. Türkiye'deki devlet okullarında Suriyeli öğrenci sayısındaki artıştan dolayı bizim eğitim sistemimizdeki kültürel çalışmaların önemi de artmıştır.

Farklı kültürlerden bireylerin bir arada bulunduğu eğitim ortamlarının artması ile kültürün eğitimdeki yeri ve önemi üzerine yapılan çalışmalar da artış göstermiştir. Kültürel özelliklerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin bir bileşeni olarak ele alındığı çalışmalara ülkemizde de rastlanmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalarda sıklıkla çok kültürlü eğitim konusunun ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde, çok kültürlü eğitim konusunda eğitimciler ve araştırmacıların olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna varılabilir (Polat, 2009, 2012; Damgacı ve Aydın, 2013). Ancak, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda eğitim almaları gerekliliği de yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Polat, 2009; Başarır, Sarı ve Çetin, 2016).

Kültürün genel olarak eğitim çalışmalarında ele alınmasının yanında, matematik eğitimi özelinde kültürel çalışmalara da sıkça rastlanmaktadır. Kültürel olarak duyarlı matematik eğitimi (culturally responsive mathematics education) (Greer, Mukhopadhyay, Powell ve Nelson-Barber, 2009) bu çalışmalarda kullanılan teorik yaklaşımlardan biridir. Kültürel olarak duyarlı eğitim etnik olarak çeşitli grupların kültürel geçmişlerini ve önceki deneyimlerini yansıtan öğretim programları ve etkinlikleri kullanır (Bonner ve Adams, 2012). Öğrencilerin kültürel mirasına değer verir ve ev kültürü ile okul kültürü arasında bağlantı kurmaya çalışır. Öğretmen öğrencisiyle yakından ilgilidir ve onlardan yüksek beklentileri vardır (Ukpokodu, 2011). Bu bakımdan, sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin öğrencilerine karşı öğretim yaklaşımları önem arz etmektedir. Bu çalışmada, kültürel olarak duyarlı matematik eğitimi bakış açısıyla, matematik öğretmenlerinin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inanışlarının derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Matematik öğretmenlerinin matematiğin doğası ve öğretimi hakkındaki inanışları nasıldır?

2. Öğretmenlerin sahip olduğu bu inanışların Suriyeli öğrencilerin eğitimine yansımaları nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ele alınan konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak amacıyla gerçekleştirilen araştırma, belirli yer ve zaman sınırlamaları kullanılarak durum çalışması olarak tasarlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer alan bir ilde bulunan ortaokullarda görev yapan ve sınıfında Suriyeli öğrenciler bulunan matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenler farklı sınıf seviyelerinde Suriyeli öğrencilere eğitim vermekte ve öğretmenlik deneyimi olarak farklılaşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında en az bir (1) yıldır Suriyeli öğrenciler bulunmaktadır. Ancak, katılımcı öğretmenlerin hiçbiri kültürün eğitim ortamlarında göz önünde bulundurulması veya mülteci/göçmen eğitimi konularında eğitim almamıştır.

Çalışma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular matematik-kültür ilişkisi, matematiğin evrenselliği ve matematik öğretiminde kullanılan farklı yaklaşımlar gibi konuları kapsamaktadır. Çalışma kapsamında toplam dört öğretmenle görüşmeler yapılmış, görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak

kayıt altına alınmıştır. Elde edilen görüşme verileri yazılı hale getirilmiş ve iki ayrı araştırmacı tarafından açık kodlama yöntemi kullanılarak analiz edilmektedir. Bu süreçte öncelikle yazılı veriler okunarak kodlar oluşturulmakta, daha sonra bu kodlar ortak temalar altında toplanmaktadır. Farklı araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlar ve temalar daha sonra karşılaştırılarak görüş birliğine varılmaya çalışılmaktadır. Görüşme verilerinin analiz süreci devam etmekte olup, bir sonraki bölümde görüşme verilerinden elde edilen geçici sonuçlara yer verilmiştir.

Özet

Bu çalışmanın amacı sınıflarında Suriyeli öğrenciler bulunan matematik öğretmenlerinin matematiğin doğası ve öğretilmesi ile ilgili inanışlarını kültür bağlamında derinlemesine incelemektir. Bu amaçla matematik öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler açık kodlama yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin matematiğin öğrenilmesinde ve farklı kültürden bireylere öğretilmesinde özel uygulamalardan haberdar olmadığı sonucuna varılabilir. Matematik öğretmenlerinin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inanışları mevcut haliyle yabancı öğrencilere verilecek eğitimi destekleyebilecek nitelikte değildir. Dolayısıyla, sınıfında yabancı öğrenci bulunan matematik öğretmenlerine kültürün matematik eğitimindeki yeri ve önemi konularında hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Benzer çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin matematiği evrensel ve kültürden bağımsız olarak ele aldığı görülmektedir (Civil, 2008). Çalışmanın geçici sonuçları arasında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan matematik öğretmenlerinin bir kısmı Suriyeli öğrencilerin matematiği öğrenmeleri önündeki tek engelin dil problemi olduğunu düşünmektedir. Bu öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrendikleri takdirde matematikte Türk öğrenciler gibi başarılı olabileceklerine inanmaktadırlar. Buna göre, öğretmenlerin matematiğin evrensel oluşu ile ilgili ortak bir görüşü paylaştıkları görülmüştür.

Katılımcı öğretmenlerden bazıları matematiği dört işlemden ibaret olarak tanımlamış, farklı uygulamalara ihtiyaç olmadığı değerlendirmesinde bulunmuştur. Buradan, öğretmenlerin matematiğin öğrenilmesinde ve farklı kültürden bireylere öğretilmesinde özel uygulamalardan haberdar olmadığı sonucuna varılabilir.

Eğitim sistemimizdeki Suriyeli öğrenci sayısı giderek artmaktadır. Buna bağlı olarak yabancı öğrencilerin uyum sürecinde bazı problemler yaşanmaktadır. Matematik öğretmenlerinin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inanışları mevcut haliyle yabancı öğrencilere verilecek eğitimi destekleyebilecek nitelikte değildir. Dolayısıyla, sınıfında yabancı öğrenci bulunan matematik öğretmenlerine kültürün matematik eğitimindeki yeri ve önemi konularında hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Matematik ve kültür, öğretmen inanışları, matematiğin doğası

Kaynakça

Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4(2), 91-110.

Baydar, S. C. ve Bulut, S. (2002). Öğretmenlerin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inançlarının matematik eğitimindeki önemi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(23).

Bekdemir, M., Sanalan, V. A., Okur, M., Kanbolat, O., Baş, F., & Sağırlı, M. Ö. (2013). Öğretmen adayların matematiğin doğasına ilişkin düşünceleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(33), 155-168.

Bonner, E. P., & Adams, T. L. (2012). Culturally responsive teaching in the context of mathematics: a ground theory case study. Journal of Mathematics Teacher Education, 15(1), 25-38.

Civil, M. (2008, July). Mathematics teaching and learning of immigrant students:A look at the key themes from recent research. Manuscript prepared for the 11th International Congress of Mathematics Education (ICME) Survey Team 5: Mathematics Education in Multicultural and Multilingual Environments, Monterrey, Mexico.

Cooney, T. J., Shealy, B. E., & Arvold, B. (1998). Conceptualizing belief structures of preservice secondary mathematics teachers. Journal for Research in Mathematics Education, 306-333.

Damgacı, F. K. ve Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 45(12), 325-341.

de Abreu, G., & Gorgorio, N. (2007). Social representations and multicultural mathematics teaching and learning. In D. Pitta-Pantazi & G. Philippou (Eds.), Proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, 22-26 February 2007, Larnaca, Cyprus, (pp. 1559-1566). European Society for Research in Mathematics Education.

Greer, B., Mukhopadhyay, S., Powell, A. B., & Nelson-Barber, S. (Eds.). (2009). Culturally responsive mathematics education. Routledge.

Peker, M. ve Erol, R. (2017). Matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretimi ve öğrenimine ilişkin inanışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10, 193-208.

Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. International Online Journal of Educational Sciences, 1(1), 154-164.

Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42, 334-343.

Raymond, A. M. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practice. Journal for Research in Mathematics Education, 550-576.

Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning (pp. 127-146). New York: Macmillan.

Toluk Uçar, Z. ve Demirsoy, N. H. (2010). Eski-yeni ikilemi: Matematik öğretmenlerinin matematiksel inançları ve uygulamaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 321-332.

Ukpokodu, O. N. (2011). How do I teach mathematics in a culturally responsive way: Identifying empowering teaching practices. Multicultural Education, 19(3), 47-56.

(1933) Üniversite Reformu ve Malche Raporu'nda İşaret Edilen Eksikliklerin Değerlendirilmesi

MUSTAFA SAMUR **UMUR BUCAK**

ÖZET

Problem Durumu

Geçmişten günümüze toplumların en önemli önceliklerinden birisi bireyin eğitimidir. Eğitimin kalitesi, ülkelerin kalkınmasında ve gelişmesinde en etkili faktörlerden birini oluşturmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim, her zaman tartışılan ve üzerinde araştırmalar yapılan konular arasında yer almıştır. Atatürk'ün her konuda olduğu gibi Üniversite Reformu'nu oluşması için konunun temeline inerek aşamalı bir yol izlediği görülmektedir. 1930'lara gelindiğinde yükseköğretimde bir takım yenilikler yapılması gerektiği Atatürk ve dönemin devlet erkanı tarafından tartışılan bir konu olmuştur. Yükseköğretimi, dönemin yapısına uygun bir şekilde düzenlemek ve yükseköğretimde milli bir şuur oluşturmak amacıyla faaliyetler yürütülmüştür. 1932 yılında İsviçre'den Prof. Dr. Albert Malche'nin çağrılması olmuştur. 16 Ocak 1932 tarihinde İsviçre'den İstanbul'a gelen Prof. Dr. Malche, 18 Ocak 1932'de Ankara'da Başbakan İsmet İnönü, Milli Eğitim Bakanı Esat Sagay ve diğer ilgililerle görüşmüştür. Daha sonra ise Prof. Dr. Malche'den ileride üniversite reformu olarak tarihe geçecek raporu hazırlaması istenmiştir. Bu rapor zamanla Malche Raporu olarak tarihte yerini alırken yükseköğretimdeki eksiklikler 1933 yılında tespit edilmeye çalışılmıştır. Atatürk üniversite reformunu yakından takip etmiş, hatta Malche Raporu'nu esas itibariyle Türkiye'nin fikri, manevi, hatta istikbali meselesi olarak görmüş ve raporun üzerinde kendi kalemiyle notlar almıştır. Hatta ülkemizde 1946 ve 1981 yıllarında üniversite üzerine reformlar yapılırken, özerklik üzerine yoğunlaşılmıştır.

Temel Problem: 1933 Üniversite Reformu sonucunda ortaya çıkan Malche Raporu'nda işaret edilen yükseköğretimdeki eksiklikler halen üniversitelerde mevcut mudur?

Araştırmanın Alt Problemleri

Üniversitelerdeki fakülteler ve diğer kurumlar arasında ilmi bir mesai irtibatı var mıdır?

Üniversitelerdeki fakülteler ya da diğer eğitim kurumlarının müfredatı ile mesleki hayat arasında bir ilişki mevcut mudur?

Akademisyenler mesai saatleri dışında da ilim ve irfanla meşguller midir?

Öğrencinin bir dersi öğrenmesi, bir kitabın sayfaları ya da akademik personelin kontrolünde tutulan notlar dâhilinde mi devam etmektedir?

Seminerler uygulanabilir düzeyde hayata geçirilebilmekte midir?

Laboratuvarlar, öğrencinin gelişmesi için uygun bir ortam sağlamakta mıdır ve verimli bir şekilde kullanılmakta mıdır?

Üniversitelerdeki eğitim sistemi, memleketin yaşayış biçimiyle temas halinde midir?

Üniversiteler belli bir hedefe ilmi ve fikri bakımdan ağır mı hareket etmektedir?

Akademisyenler mümkünse yurt dışında yetiştirilmeli midir?

Yabancı yayınların takip edilebilmesi için öğrencilere üniversitenin ilk yıllarında mutlaka yabancı dil öğretmek gerekli midir?

Öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamalı, pansiyonlar, yurtlar, kantinler, spor alanları öğrencinin hizmetine sunulmakta mıdır?

Halka açık konferanslar düzenlenmeli halka hitap eden kitap-dergi yayınlanmalı mıdır?

Araştırma Yöntemi

Gerçekleştirilen bu çalışmada, Malche Raporu detaylı olarak incelenmiş olup, 1933 yılında yayımlanan söz konusu bu raporun işaret ettiği eksikliklerin, günümüz modern üniversiteleri için hala geçerli olup olmadığı akademik tartışmaya açılmıştır. Çalışma literatür taraması niteliğinde olup kaynak taraması yoluyla, arşiv vesikaları, zabıt cerideleri, süreli yayınlar ve hatıratlar detaylı olarak incelenmek suretiyle çalışmanın ana hatları çizilmiştir. Özlü bir belirlemeyle çalışmaya ilişkin veriler belgesel tarama yoluyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, yukarıda bahsedilen Malche Raporu'nda üzerinde durulan problem durumlarının günümüz üniversitelerinin birçoğunda da devam edip etmemesi üzerine bir akademik tartışma başlatılmak istenmiştir. Malche Raporu'nda üniversitelerde kalite standartlarını belirleyen bazı kriterlerin eksiklik olarak

yansıtıldığı görülmektedir. Atatürk'ün kontrolünde, dönemin devlet erkanından olan Milli Eğitim Bakanı Reşit Galip ve İsviçre'den getirilen Prof. Dr. Albert Malche'nin hazırladığı bu rapor, yükseköğretimdeki sorunları gün yüzüne çıkarmıştır. Ancak, aradan uzun yıllar geçmesine rağmen Malche Raporu'nda ortaya konulan yükseköğretimdeki bu sorunlar, ilk bakışta günümüz üniversitelerinde de devam eder nitelikte olup üstesinden gelinemediği görülmektedir. Yalnız, bu kanıya varılması için konu homojen, objektif bir analize muhtaçtır. Bu sebeple rapordan çıkarılan yükseköğretimde kalite kriterleri veya dönemin yükseköğretimindeki eksiklikler, bir anket formuna dönüştürülerek akademisyenlerden oluşan rastgele seçilmiş bir örnekleme sorulabilir veya uzman görüşüne başvurulabilir. Böylelikle karar verici konumda bulunan kurumlara ve kişilere kavramsal bir çerçeve çizilerek sunulmak istenmektedir.

Özet

Yükseköğretim kalitesi, ülkelerin kalkınmasında ve gelişmesinde en etkili faktörlerden birini oluşturmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim, her zaman tartışılan ve üzerinde araştırmalar yapılan konular arasında yer almıştır. 1930'lara gelindiğinde yükseköğretimde bir takım yenilikler yapılması gerektiği Atatürk ve dönemin devlet erkanı tarafından tartışılan bir konu olmuştur. 16 Ocak 1932 tarihinde İsviçre'den İstanbul'a gelen Prof. Dr. Malche, 18 Ocak 1932'de Ankara'da Başbakan İsmet İnönü, Milli Eğitim Bakanı Esat Sagay ve diğer ilgililerle görüşmüştür. Daha sonra ise Prof. Dr. Malche'den ileride üniversite reformu olarak tarihe geçecek raporu hazırlaması istenmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmada, Malche Raporu detaylı olarak incelenmiş olup, 1933 yılında yayımlanan söz konusu bu raporun işaret ettiği eksikliklerin, günümüz modern üniversiteleri için hala geçerli olup olmadığı akademik tartışmaya açılmıştır. Çalışma literatür taraması niteliğinde olup kaynak taraması yoluyla, arşiv vesikaları, zabıt cerideleri, süreli yayınlar ve hatıratlar detaylı olarak incelenmek suretiyle çalışmanın ana hatları çizilmiştir. İkinci aşamada güncel literatürden çıkarılan kriterler ışığında tarafımızca geliştirilen veri toplama aracı, ilgili akademisyenlere uygulanmış ve akademisyenlerin üniversite kalitesini etkileyen kriterler üzerindeki öncelik algısı, frekans tablosundaki ortalamalar ile ortaya konulmuştur. İkinci aşamada uygulanan anketin örneklemini 8'i Öğr. Gör., 12'si Arş. Gör., 13'ü Dr. Öğr. Üyesi, 1'i Doç Dr., 4'ü Prof. Dr. Olmak üzere 38 akademisyen oluşturmaktadır. Albert Malche ile günümüz akademisyenlerinin öncelik sırasına koyduğu üniversite kalitesi göstergeleri arasında 'Devlet Desteği, Kütüphane İmkanları, Yenilikçi Öğretim Yöntemleri, Müfredatın Niteliği' konuları benzeşmektedir. Malche Raporu ile ayrışan göstergelere bakıldığında, gelişen akademik çevreye entegrasyon sonucu ortaya çıkan 'Akademik Gereklilikler' ve özellikle Sanayi 4.0 ile önemli bir gereklilik haline gelen 'Eğitimde Teknoloji İhtiyacı' ön plana çıkmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada, yukarıda bahsedilen Malche Raporu'nda üzerinde durulan problem durumlarının günümüz üniversitelerinin birçoğunda da devam edip etmemesi üzerine bir akademik tartışma başlatılmak istenmiştir. Malche Raporu'nda üniversitelerde kalite standartlarını belirleyen bazı kriterlerin eksiklik olarak yansıtıldığı görülmektedir. Atatürk'ün kontrolünde, dönemin devlet erkanından olan Milli Eğitim Bakanı Reşit Galip ve İsviçre'den getirilen Prof. Dr. Albert Malche'nin hazırladığı bu rapor, yükseköğretimdeki sorunları gün yüzüne çıkarmıştır. Ancak, aradan uzun yıllar geçmesine rağmen Malche Raporu'nda ortaya konulan yükseköğretimdeki bu sorunlar, ilk bakışta günümüz üniversitelerinde de devam eder nitelikte olup üstesinden gelinemediği görülmektedir. Yalnız bu kanıya varılması için konu homojen bir analize muhtaçtır. Bu sebeple rapordan çıkarılan yükseköğretimde kalite kriterleri veya dönemin yükseköğretimindeki eksiklikler, bir anket formuna dönüştürülerek akademisyenlerden oluşan rastgele seçilmiş bir örnekleme sorulabilir veya uzman görüşüne başvurulabilir.

Anahtar Kelimeler

Üniversite Reformu, Malche Raporu, Üniversite Kalite Güvencesi, Üniversite Sorunları.

Kaynakça

Abdurrahman ÇAYCI, "Atatürk ve Kültür Alanında Çağdaşlaşma", Atatürkçü Düşünce, Ankara, 1992.

Ali Rıza ERDEM, Atatürk'ün bilime verdiği önem: Bilimi ve Bilimsel Düşünceyi Hayatta Rehber Edinmesi, Pamukkale Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi, 2014.

Bilsel, Cemil, "Dördüncü Yıl Açış Nuktu", Üniversite Konferansları: 1936-1937, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Yayınları, 1937.

Cremer, Jan, Pryzutulla, Horst.: Exil Türkei. München, Verlag Karl M. Lipp, t.y..

Enver Ziya KARAL, Atatürk'ten Düşünceler, İstanbul, 1991.

Grothusen, Klaus – Detlev, Der Scurla Bericht, 1. Auflage, Frankfurt, Dağyeli Verlag, 1987.

Handan ÇAM, İki Dünya Savaşı Arasında Türkiye'ye Alman Akademisyen Göçü, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Kocatürk, Utkan: Atatürk'ün Üniversite Reformu ile İlgili Notları, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, Cilt I, Sayı 1, Ankara, 1984.

Mustafa Kemal ATATÜRK, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Ankara, 1989.

Neumark, Fritz, Boğaziçine Sığınanlar, Çev. Şefik Alp Bahadır, İstanbul, İ.Ü. İktisat Fakültesi Maliye Enstitüsü Yayını, 1989.

Schwartz, Philipp, Notgemeinschaft, ed., Helge Peukert, Marburg, Metropolis Verlag, 1995.

Yunus KOBAL, 1933 Üniversite Reformunun Atatürk'ün Kültür Politikasındaki Yeri, Prof. Dr. Abdurrahman Çaycı'ya Armağan, Ankara 1995.

Yücel Namal, Tunay Karakök, Atatürk ve Üniversite Reformu (1933), Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science.

Yükseköğretimde Kalite Göstergelerinin Belirlenmesi: Bir Literatür Taraması

UMUR BUCAK **MUSTAFA SAMUR**

ÖZET

Problem Durumu

Kalite kelimesi, Latince'de "Qualis" sözcüğünden türemiştir ve her bir kullanım alanı ve amacına göre farklı anlamlara gelebilmektedir. Yükseköğretimde ise kalite, çok boyutlu, çok düzeyli ve dinamik bir kavram olup, eğitsel modelin bağlamsal çevresiyle ve yürürlükte olan sistem, kurum, program veya disiplinin bünyesindeki özel standartlar gibi kurumsal misyon ve hedeflerle ilişkilidir (Vlasceanu et al., 2007, s. 70). Yükseköğretimde kalite kavramı ayrıca, sacayağı üzerine inşa edilmiştir: eğitim, araştırma ve yönetim kalitesi (Schwarz ve Westerheijden, 2007'den akt. Ozer vd., 2010, s. 27). Yükseköğretimin günümüzde sadece seçkinlerin kendini gerçekleştirme maksadına hizmet eden kurumlar olmaktan çıkıp, ülke nüfuslarının yarısından fazlasına meslek edindirme ve eğitim - öğretim sunma kurumuna dönüşmesi ve buna bağlı olarak sayılarının artması sonucu bir kalite standardına ihtiyaç duyulmuştur. Yine, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO)'nun 2020 yılında yedi milyon öğrenciyi kapsayacağını öngördüğü uluslararası öğrenci akışı ve ülkelerin uluslararası yükseköğretim piyasasında tüm dünyada geçerlilik sağlama yarışı, yükseköğretimde kalite standardı ihtiyacını gözler önüne sermektedir.

Yükseköğretimde kalitenin tanımı yukarıda belirtildiği gibi verilmekte olup bu çerçeve üzerinden temel problemler ve alt problemler ulusal ve uluslararası literatürün taranması yapılarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, problem soruları oluşturulurken erişilebilen literatürde cevaplanabilecek sorular ele alınmıştır.

Temel Problem : Yükseköğretimde kalite konulu ulusal ve ulusarası akademik çalışmalarda, literatüre hangi kriterler ile katkı verilmiştir ?

Alt Problemler :

* Yükseköğretimde kalite konulu ulusal ve uluslararası akademik çalışmaların sayısı ne kadardır ?

* Yükseköğretimde kalite konulu ulusal ve uluslararası akademik çalışmalar hangi yıllarda yoğunlaşmaktadır ?

* Yükseköğretimde kalite konulu ulusal ve uluslararası akademik çalışmalarda hangi ana kriterler kullanılmıştır ?

* Yükseköğretimde kalite konulu ulusal ve uluslararası akademik çalışmalarda hangi alt kriterler kullanılmıştır ?

* Yükseköğretimde kalite konulu ulusal ve uluslararası akademik çalışmalarda, evrensel bir yükseköğretim kalitesi tanımına ulaşılmış mıdır ?

* Yükseköğretimde kalite konulu ulusal ve uluslararası akademik çalışmaların akademik dergilere göre dağılımı nedir ?

* Yükseköğretimde kalite konulu ulusal akademik çalışmaların, 2011 Haziran sayısından 2017 Aralık sayısına kadar Yükseköğretim Dergisi'nde yer alma oranı kaçtır ?

* Yükseköğretimde kalite konulu ulusal ve uluslararası akademik çalışmalarda literatüre en çok hangi yazar katkı sağlamıştır ?

* Yükseköğretimde kalite konulu ulusal ve uluslararası akademik çalışmalarda en çok hangi yöntem kullanılmıştır ?

Araştırma Yöntemi

Yükseköğretimde kalite kavramının mutlak ve geçerli bir tanımı olmamakla beraber, yükseköğretimde kaliteyi artıracak genel geçer kabul gören bir model olarak toplumun kendi kültürüne dayalı, üniversiteleri özerk olarak ele alan ve ifade ve düşünce hürriyetine saygılı akran değerlendirmesi modeli görülmektedir (Özer vd., 2010, s. 35). Yükseköğretimde bir model oluşturulmadan önce eksikliklerin bilinmesinin ve buna göre tedavi edilmesi gereken öncelikli konuların değerlendirilmesinin büyük öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu maksatla çalışmada, yükseköğretimde kaliteyi artırıcı göstergeleri belirlemek adına literatür detaylı olarak taranmış ve yapılan çalışmalar irdelenmiştir.

Akademik veri tabanlarında yapılan literatür taraması sonucu 45 (kırk beş) adet makaleye erişilmiştir. Bu makalelerden yalnızca dört tanesinin dilinin Türkçe olması dikkat çekicidir. Literatürde ortaya konulmuş bu çalışmalar, detaylı olarak incelenerek "yükseköğretimde kalite göstergeleri"nin ortaya konulması hedeflenmektedir. Bu göstergeler, yarı yapılandırılmış mülakat tekniği ile konu uzmanı kişilere danışılarak, homojen yapıda olan kriterlerin bir arada değerlendirilmesi için gruplandırılmak istenmektedir. Her bir grup başlığı ana kriter olarak değerlendirilmekte, grup elemanları olan kriterler ise alt

kriterler olarak ele alınmaktadır. Böylece uluslararası düzeyde yükseköğretimde kalite göstergeleri, çok kriterli karar verme yöntemleri ile analiz edilecek düzeyde bir yapıya kavuşturularak karar vericilere, üniversite yönetimlerine, ülkemiz üniversitelerini çalışma sahası olarak kullanan akreditasyon kuruluşlarına, yükseköğretimle ilgili düzenleyicilere katkı sağlayacak bir çerçeve ortaya konulmak istenmektedir.

Özet

Yükseköğretimin, günümüzde sadece seçkinlerin kendini gerçekleştirme maksadına hizmet eden kurumlar olmaktan çıkıp, ülke nüfuslarının büyük bir bölümüne meslek edindirme ve eğitim - öğretim sunma kurumuna dönüşmesi, bu konuda bir kalite standardına ihtiyacı doğurmuştur. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu'nun (UNESCO), 2020 yılında yedi milyon öğrenciyi kapsayacağını öngördüğü uluslararası öğrenci akışı ile ülkelerin uluslararası yükseköğretim piyasasında tüm dünyada geçerlilik sağlama yarışı, yükseköğretimde kalite standardı ihtiyacını gözler önüne sermektedir. Çalışmada, yükseköğretimde kalite standartlarını niteleyen göstergeler, literatür taraması yöntemiyle ortaya konulmuştur. Buna göre, literatürde rastlanılan bu göstergeler, Yönetimsel, Akademik, Pedagojik, Yerleşkesel, Konumsal göstergeler olmak üzere beş ana gösterge altında sınıflandırılmıştır. Konuyla ilgili makalelerin son yıllarda, özellikle 2014, 2015 ve 2017 yıllarında, yoğunlaştığı görülürken, bu yayınların çoğunluğunun 'Social and Behavioral Sciences' dergisinde yayımlandığı tespit edilmiştir. Üniversite kalitesi ile ilgili Türkçe yayın sayısının azlığı ve bu yayınlarda genellikle literatür taraması yönteminin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Üniversite kalitesinin yönetsel, akademik, pedagojik ve altyapısal yönlerini aynı anda inceleyen herhangi bir makaleye ulaşılamamıştır. Makaleler incelendiğinde, üniversite kalitesi unsurlarının önem derecelerinin kıtaların, ülkelerin, ve hatta bölgelerin gelişmişlik düzeylerine göre birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Üniversite kalitesi konusundaki uluslararası standartların Türk kültürüyle uyumlaştırılması açısından, hem Türk hem de Yabancı kökenli akademisyenlerimizin fikirlerini yansıtan bir çalışma gerekliliği vardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Akademik veri tabanlarında yapılan literatür taraması sonucu 45 adet makaleye erişilmiştir. Bu makalelerden yalnızca dört tanesinin dilinin Türkçe olması dikkat çekicidir. Literatürde ortaya konulmuş bu çalışmalar, detaylı olarak incelenerek "yükseköğretimde kalite göstergeleri"nin ortaya konulması hedeflenmektedir. Bu göstergeler, yarı yapılandırılmış mülakat tekniği ile konu uzmanı kişilere danışılarak, homojen yapıda olan kriterlerin bir arada değerlendirilmesi için gruplandırılmak istenmektedir. Her bir grup başlığı ana kriter olarak değerlendirilmekte, grup elemanları olan kriterler ise alt kriterler olarak ele alınmaktadır. Böylece uluslararası düzeyde yükseköğretimde kalite göstergeleri, çok kriterli karar verme yöntemleri ile analiz edilecek düzeyde bir yapıya kavuşturularak karar vericilere, üniversite yönetimlerine, ülkemiz üniversitelerini çalışma sahası olarak kullanan akreditasyon kuruluşlarına, yükseköğretimle ilgili düzenleyicilere katkı sağlayacak bir çerçeve ortaya konulmak istenmektedir.

Anahtar Kelimeler

Yükseköğretimde Kalite, Kalite Kriterleri, Literatür Taraması, Akademik Kalite.

Kaynakça

Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. In UNESCO 2009 World Conference on Higher Education (s. 278). https://doi.org/10.1016/j.bse.2004.04.006.

Abari, A. A. F., Yarmohammadian, M. H., & Esteki, M. (2011). Assessment of Quality of Education a Non-governmental University via ServQual Model. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15, 2299–2304. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.097.

Abdullah, A. H., Wasiuzzaman, S., & Musa, R. (2014). The Effects of University Quality on Emotional Attachment: A Case from a Private Higher Education Institution. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 130, 282–292. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.033.

Acosta, M., Coronado, D., & Martínez, M. Á. (2012). Spatial differences in the quality of university patenting: Do regions matter? Research Policy, 41(4), 692–703. https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.01.002.

Belash, O., Popov, M., Ryzhov, N., Ryaskov, Y., Shaposhnikov, S., & Shestopalov, M. (2015). Research on University Education Quality Assurance: Methodology and Results of Stakeholders' Satisfaction Monitoring. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 214(Haziran), 344–358. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.658.

Capano, G. (2014). The Re-regulation of the Italian University System Through Quality Assurance: A Mechanistic Perspective. Policy and Society, 33(3), 199–213. https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2014.08.001.

Carpintero, S. (2015). Qualities That Mentors in the University Setting Should Have. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 197(Şubat), 255–258. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.132.

Dill, D. D., & Soo, M. (2005). Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-national Analysis of University Ranking Systems. Higher Education (Cilt 49). https://doi.org/10.1007/s10734-004-1746-8.

Fischman, G. E., & Ott, M. (2016). Access, Equity and Quality Trends in Latin America's Public Universities. International Journal of Educational Development, (2016). https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.11.002.

Hajrasouliha, A. (2017). Campus score: Measuring university campus qualities. Landscape and Urban Planning, 158, 166–176.

Hamiti, M., Reka, B., & Imeri, F. (2015). The Impact of Computer Components in Enhancing the Quality of Teaching and Learning Process in Universities. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191, 2422–2426.

Kucharčíková, A. (2013). The Quality Improvement of the University Education. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 106, 2993–3001.

Lapiņa, I., Kairiša, I., & Aramina, D. (2015). Role of Organizational Culture in the Quality Management of University. Procedia-Social & Behavioral Sciences, 213, 770–774. doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.472.

Laursen, K., Reichstein, T., & Salter, A. (2011). Exploring the Effect of Geographical Proximity and University Quality on University–Industry Collaboration in the United Kingdom. Regional Studies, 45(4), 507–523. https://doi.org/10.1080/00343400903401618.

Manea, N. P. (2014). The Analysis of Perception of Master Students Regarding the Quality of Educational Services of Bucharest Universities. Procedia Economics and Finance, 15(14), 746–751. https://doi.org/10.1016/S2212-5671(14)00451-1.

Olcay, G. A., & Bulu, M. (2017). Is Measuring the Knowledge Creation of Universities Possible?: A Review of University Rankings. Technological Forecasting and Social Change, 123, 153–160. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.03.029.

Özer, M. (2012). Türkiye ' de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması ve Kalite Güvence Sistemi, 2(Kasım), 18–23.

Özer, M., Gur, B. S., & Kucukcan, T. (2010). Yükseköğretimde kalite güvencesi. Ankara: Seta Yayınları.

Özer, M., Gür, B. S., & Küçükcan, T. (2011). Quality Assurance: Strategic Choices for Higher Education in Turkey. Journal of Higher Education and Science, 1(2), 59. https://doi.org/10.5961/jhes.2011.009.

Vlăsceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2007). Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions, 33–40.

(17651) Öğretmen Adaylarının 21. yy. Öğrenen Becerileri İle Üstbiliş Düşünme Becerilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki

ÖZGÜR ŞEN
BOZOK ÜNİVERSİTESİ

ÖZGE KELLECİ
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilgi toplumunda öğrencilerin; aktif, işbirlikçi, rekabetçi, yenilikçi, vs. çalışma ortamlarına uyum sağlayabilmesi için temel kazanımlara ek olarak farklı bilgi ve becerilerle donatılması gereklidir. Bu bakımdan eğitim sistemleri, 21. yy. öğrenme becerileri olarak tanımlanan beceriler ile desteklenmelidir (Bozkurt & Çakır, 2016). Yaşanan çağa uyum sağlanacak şekilde bireylerin şekillenmesi de öğretmenlerin görevleri göz ardı edilmez. Alcı ve Altun göre öğretmenlerin, öğrenme öğretme ortamlarında öğrencilerinin öğrenme çabalarını anlaması ve onlara öğrenmeleri konusunda yardım etme uğraşlarının yanında öğrencilerin, kendi öğrenme süreçlerini anlamaları da öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri açısından önemli olduğu vurgulamaktadırlar. Ayrıca öğrencilerinde kendi öğrenme süreçlerini anlayabilmeleri, bu süreçleri kendi özelliklerine göre düzenlemelerine yardımcı olma imkânı verilmesi gerektiği belirtmektedirler (Alcı & Altun, 2007). Günümüzde eğitimin en önemli amacı, değişik koşullara uyum sağlayabilecek, esnek düşünebilecek, sorgulayabilecek, yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, problem çözebilen, insanlara saygılı ve düşüncelere hoşgörü ile bakabilen becerilere sahip sorumlu bireyler yetiştirmektir (Tümkaya & Ayberk, 2008). Öğretmen adaylarının 21. yüzyılın gerektirdiği bilgi, beceri ve yetenekleri bilmeleri gelecek meslek hayatları için gerekli olan bu becerileri kendilerinde ne düzeyde var olduğu hakkında bilgi sahibi olmaları kariyerleri açısından faydalı olacaktır.

Öğrenme sürecindeki bireyin kendi bilişsel süreci hakkındaki farkındalığı üstbiliş kavramı ile açıklanmaktadır (Tuncer & Bahadır, 2017). Bu bakımdan öğrencileri gelişimine faydalı bir araç olarak kullanılabilen üstbiliş, tüm öğretim süreçleri içinde üstbiliş becerileri destekleyici öğretim yapılmalıdır (Özsoy, 2008). Üst biliş stratejileri kullanmak daha derin öğrenme performansı sağlamaktadır (Anderson, 2002). Üst bilişsel deneyimler, bilişsel eylemler ve stratejiler üzerinde önemli etkiye sahiptir. Mesela başarısızlık sonucunda eski hedefleri düzeltme veya terk etmek vasıtasıyla yeni hedefleri belirlemek gibi (Flavell, 1979). Ayrıca, bireyin kendi bilgisi hakkında bilgi sahibi olması, süreç içinde bunu kontrol edebilmesi ve gerekli düzenlemeleri yapabilmesini içermektedir (Alcı & Altun, 2007). Matematik dersi öğretim programlarının amaçlarına baktığımızda üstbilişsel bilgi ve becerilerini geliştirebilecek, kendi öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde yönetebilecek şeklide bireylerin yetişmesini hedeflemektedir. Bunun yanında matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklayabilen ve paylaşabilen, problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilen başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilecek nitelikteki yaşadığımız çağın gerektirdiği becerilere sahip bireylerin yetişmesine önem vermektedir (MEB, 2017). Yapılacak olan bu araştırmada, eğitim fakültesi matematik öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerilerini kullanma düzeyleri ile üstbiliş düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerilerini kullanma düzeyleri ile üstbiliş düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçladığından araştırmanın modeli, ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenin arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan araştırma modelidir (Karasar, 2005). Araştırmanın örneklemini iki farkı üniversitenin matematik eğitimi bölümünde eğitimine devam eden 1, 2 ve 3. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmanın örneklemi amaçsal örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem olarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Araştırma için iki farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. İlk olarak matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının üstbiliş düşünme becerilerini öğrenmek amacıyla Tuncer & Kaysi (2013) tarafından geliştirilen üstbiliş düşünme becerileri ölçeği kullanılmıştır. Dört boyuttan oluşan ölçekte 17 madde yer almaktadır. Ölçeğin boyutları: düşünme becerisi yeterlilikleri; problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi, karar verme becerisi yeterlilikleri; alternatif değerlendirme becerisi yeterlilikleri şeklindedir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .881 olarak bulunmuştur. İkinci veri toplama aracı olarak Orhan – Göksün (2016) tarafından geliştirilen 21. yy öğrenen becerileri kullanma ölçeğidir. Ölçek 31 maddeden oluşmaktadır. Dört faktörlü yapıya sahip olan ölçeğin boyutları: Bilişsel becerilerin kullanımı; yenilikçilik becerilerinin kullanımı, iş birliği ve esneklik becerilerinin kullanımı; otonom becerilerin kullanımı şeklindedir.

Özet

Matematik dersi öğretim programlarına baktığımızda yeni yetişecek olan nesillerin problem çözme, eleştirel düşünme, akıl yürütme gibi çağın ihtiyaçlarını karşılayacak olan becerileri öğrencilerimize kazandırmayı hedeflemektedir. Bu bakımdan öğrencilerimizi yetiştirecek olan öğretmen adaylarının da çağın becerilerini kazanmış olmaları gerekir. Araştırmada, matematik öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerilerini kullanma düzeyleri ile üstbiliş düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde biri devlet biri özel üniversite olmak üzere iki farkı üniversitenin eğitim fakültesi matematik eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adaylarından alınan veriler doğrultusunda toplanacaktır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanma düzeyleri, üstbiliş düşünme becerilerini kullanma düzeyleri ve 21. yy. öğrenen becerileri ile üstbiliş düşünme becerileri arasındaki ilişki hakkında bilgiler sunması beklenmektedir. Verilerin analizi SPSS 22.0 kullanılarak çözümlenecektir. Araştırmanın veri toplama aşaması devam ettiğinden elde edilen veriler sunum sırasında paylaşılacaktır. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve üstbiliş düşünme becerilerini hangi düzeyde kullandıkları belirlenerek gerekli eksikliklerin giderilmesi yönünde yapılacak önlemler hakkında bilgiler sunulması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler

21. yy. öğrenen becerileri, üstbiliş

Kaynakça

Alcı, B. & Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik özdüzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır?. Çukurova Ünivesritesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(1),33-44.

Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. ERIC Digest.

Bozkurt, Ş. B., Çakır, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(39), 69-82.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem.

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

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel.

MEB (2017). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).

Orhan-Göksün, D. (2016). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(4). 713-740.

Tuncer, M. & Bahadır, F. (2017). Öğretmen adaylarının üstbiliş düşünme becerileri algıları ve başarı yönelimlerine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6(2), 1326-1343.

Tuncer, M. ve Kaysi, F. (2013). The development of the metacognitive thinking skills scale. International Journal of Learning & Development, 3(2), 70-76.

Tümkaya, S., & Ayberk, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo demografik özellikler açısından incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2).

(15905) Okul Öncesi Eğitimde Alan Gezileri: Öğretmen Görüşleri ve Eğitim Uygulamaları

EMİNE KIZILTAŞ

ÖZET

Problem Durumu

Erken yaşam deneyimleri çocuğun okula ve öğrenmeye karşı ilgisini etkilemektedir. İlk yıllardaki öğrenmeler çocuğun ömür boyu gelişimi için çok önemli olup, çocuklarda yaşantı odaklı öğrenmelerin gerçekleşmesinde okul öncesi eğitim önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi eğitim, çocuklara uygun öğrenme ortamları sağlayarak, onların motor, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerini desteklemektedir (MEB, 2013). Okul öncesi dönemde yaşanan deneyimler, çocuğun kendi becerilerini keşfetmesini, sorumluluklarının farkında olmasını, özgüven, öz-düzenleme, öz-yeterlilik becerilerini kazanmasını, benlik saygısı ve dikkat becerilerini geliştirmesini, okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır (Burlacu, 2013). Dewey'e (2001) göre öğrenme, yaparak ve yaşayarak edinilmektedir. Bu süreçte çocuğun doğal yapısı, bireysel farklılıkları dikkate alınmalı, eğitimin merkezi çocuk olmalı ve etkinlikler de onun ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmelidir. Çocuk edilgen, ezberci bir eğitime asla zorlanmamalı, eğitim sürecinde kurama değil uygulamaya ağırlık verilmelidir. Bilgiler hiçbir zaman hazır sunulmamalı, çocuğun keşfetmesine ve düşünmesine olanak tanınmalıdır (Dewey, 2001). Alan gezileri çocuğa yaşantısal öğrenme fırsatı veren etkinlikler arasında yer almaktadır. Bu geziler, çocuklara doğal çevreyi anlamada, sosyal sistemleri gözlemede eşsiz fırsatlar sağlayan ve eğitimin sürekliliğini arttıran en etkili yollardan birisidir. Çocukların gözlediği doğal çevreler okul ortamında öğrendikleri kavramları ve bilgileri doğal ortamda izlemelerini ve ilk elden deneyim kazanmalarını sağlamakta (Krahenbuhl, 2014; Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997), çocukların bilgi, beceri ve tutuma yönelik davranışlarında kalıcı değişikliklere kaynaklık etmektedir (Bozdoğan, 2012; Krahenbuhl, 2014; Smith-Walters, Hargrove ve Ervin, 2014). Çocukların okulda öğrendiklerini okul dışında hayata geçiremedikleri veya okulda öğrendiklerinin gerçek yaşamla ilgisi olmadığı tartışılan konular arasındadır. Böyle bir eğitim ortamında çocuklar için kazandıkları davranışlar bir anlam ifade etmeyebilmektedir.. Bununla birlikte çocuklar çevrelerinde olan olayları ve kendilerinden beklentileri olan toplumun yapısını ancak yaşantı eksenli etkinliklerle tam olarak tanıyabilmektedirler. Çocukların yaşantı eksenli deneyim kazanmalarında, öğretmenlerin alan gezisi ile ilgili uygulamalara yer vermelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Alan gezisi etkinlikleri çocuğun yaşadığı çevresini tanımasında önemli olmasına rağmen ülkemizde özellik okul öncesinde alan gezisi etkinlikleri ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin konu ile ilgili görüşlerini ve uygulama biçimlerini araştıran çalışmaları bulunmamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine aşağıdaki sorular sorularak alan gezisi hakkındaki fikirleri öğrenilmeye çalışılmıştır.

1. Alan gezisi etkinliklerini nasıl tanımlarsınız?
2. Alan gezilerinin çocuklara faydaları hakkında neler düşünüyorsunuz?
3. Alan gezisi etkinliklerine eğitim-öğretim yılı süresince ne kadar sıklıkta yer veriyorsunuz? Neden?
4. Öğretmenin rolü hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. Alan gezisi etkinlikleri hazırlarken öğretmenin dikkat etmesi gereken unsurlar nelerdir?
6. Alan gezisi etkinliklerini hazırlarken sıklıkla karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Durum çalışmalarında güncel bir olgu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olguyu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu araştırmada da tecrübeler birinci kişinin bakış açısıyla bir içeriğe ve anlama dönüştürülmüş olmaktadır. Çalışmaya Ağrı İl merkezinde çalışan ölçüt örneklem seçme yöntemiyle seçilmiş on altı okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde, gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler, ya da durumlardan oluşturulabilir. Öğretmenlerin bir dönem içerisinde yaptıkları alan gezisi uygulamaları (gezi öncesi, sırası ve sonrasında) gözlemlenmiştir. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme ve yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları araştırmacı tarafından hazırlanarak okul öncesi eğitiminde uzmanın dört kişinin görüşleri alınmış ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Verilerin toplanmasına

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Bu şekilde elde edilen veriler kavramsallaştırılmış olup temalar olguyu nasıl tanımladığı ortaya konulmaya çalışılmıştır (Liamputtong, 2009).Nitel araştırmalarda geçerlik, belirli süreçler vasıtasıyla bulguların doğruluğu için araştırmacı kontrolünü ifade ederken, nitel güvenirlik, farklı projeler ve farklı araştırmacıların açısından da araştırmacının yaklaşımının tutarlığını işaret etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada geçerliği artırmak için ilgili alan yazın incelenmiş, konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturularak sorular geliştirilmiştir. Çalışma grubuyla yapılan çalışmalar yazılı metin olarak alınmış ve öğrencilerden yazdıklarını tekrar okuyarak teyit etmeleri istenmiştir. Araştırmanın tutarlılığını artırmak için bulguların tamamında genellemeden kaçınılmıştır.

Özet

Erken yaşam deneyimleri çocuğun okula ve öğrenmeye karşı ilgisini etkilemektedir. İlk yıllardaki öğrenmeler çocuğun ömür boyu gelişimi için çok önemli olup, çocuklarda yaşantı odaklı öğrenmelerin gerçekleşmesinde okul öncesi eğitim önemli bir yere sahiptir. Alan gezisi etkinlikleri çocuğun yaşadığı çevresini tanımasında önemli olmasına rağmen ülkemizde özellik okul öncesinde alan gezisi etkinlikleri ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin konu ile ilgili görüşlerini ve uygulama biçimlerini araştıran çalışmaları bulunmamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmaya Ağrı İl merkezinde çalışan ölçüt örneklem seçme yöntemiyle seçilmiş on altı okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler alan gezilerini okul öncesi eğitim programında yer alan belirli gün ve haftalara göre yapmaktadırlar. Öğretmenler alan gezileri 3 yaş grubunun katılımının sorun yaratacağını düşünürken, gezileri 4 yaş üstü çocuklar için yapılmasının daha doğru olacağını ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler alan gezilerinde hem eğitimci hem de rehber olarak görev yapmaktadırlar.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler alan gezilerini okul öncesi eğitim programında yer alan belirli gün ve haftalara göre yapmaktadırlar. Öğretmenler alan gezileri 3 yaş grubunun katılımının sorun yaratacağını düşünürken, gezileri 4 yaş üstü çocuklar için yapılmasının daha doğru olacağını ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler alan gezilerinde hem eğitimci hem de rehber olarak görev yapmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler alan gezilerini gezi öncesi, gezi sırası ve gezi sonrasını düşünerek planlar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Fakat uygulamalarında bu süreçlerin planlanması ve uygulama aşamasında sorunlar yaşadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenler alan gezilerinde planlanma aşamasında ailelerden okul idaresinden ve gezinin yapılacağı çevreden kaynaklı bazı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Gezinin uygulanma aşamasında ise ulaşım, öğretmenin alan gezisi ile ilgili tecrübesinin sınırlı olmasından kaynaklı bazı sorunlarla karşılaştığı görülmüştü. Ayrıca öğretmenler alan gezisinin değerlendirme sürecini sonraki güne bırakmayı tercih etmemişlerdir.

Anahtar Kelimeler

Alan gezileri, Okul Öncesi Öğretmenleri, Eğitim Uygulamaları

Kaynakça

Bozdoğan, A. E. (2012). The practice of prospective science teachers regarding the planning of education based trips: Evaluation of six different field trips. Educational Sciences, 12(2), 1062-1069.

Burlacu, F. (2013). The importance of pre-school education in child development. Euromentor Journal, 4(2), 153-165.

Dewey, J. (2001). Democracy and education. The Pennsylvania State University: A Penn State Electronic Classics Series Publication.

Krahenbuhl, K. (2014). Collaborative field trips: An opportunity to connect practice with pedagogy, The Geography Teacher, 11(1), 17-24. doi: 10.1080/19338341.2013. 854264.

Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: Conceptual and practical considerations. Health Promotion Journal of Australia, 20(2), 133-139.

MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Smith-Walters, C., Hargrove, K., ve Ervin, B. (2014). Extending the classroom tips for planning successful trips. Science and Children, 51(9),74-78.

Taylor, S. I, Morris, V., ve Cordeau-Young, C. (1997). Field trips in early childhood settings: Expanding the walls of the classroom. Early Childhood Education Journal, 25(2), 141-146.

(15907) Bir Öğretmenin Günlüğünden Alan Gezisi Etkinlikleri

EMİNE KIZILTAŞ RAMAZAN SAK

ÖZET

Problem Durumu

Türk eğitim sisteminde eğitim-öğretim faaliyetlerinin genel olarak sınıf içinde yapıldığı bilinen bir gerçektir. Fakat sınıfta yapılan eğitim-öğretimin sınıf dışı eğitim etkinlikleriyle desteklenmesi çok önemlidir. Çünkü çocuklar en iyi öğrenmeyi yaşamın içinde aktif olarak katıldıkları etkinlikler ile gerçekleştirmektedirler (Demir, 2007). Bu etkinliklerden biri olan alan gezileri alan yazında farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Krepel ve Durall (1981) alan gezilerini çocukların fikirleri ve deneyimleri arasında bağlantı kurdukları, eğitsel amaçla yapılan okul veya sınıf gezileri olarak tanımlarken, Tal ve Morag (2009) alan gezilerini eğitsel amaçlar için tasarlanan çocukların ders

dışında farklı yerlerle etkileşime geçerek deneyim kazanmaları olarak tanımlamaktadırlar. Okul öncesi öğretmenleri sınıf dışı eğitim etkinlikleri arasında yer alan, alan gezisi etkinliklerine yer vererek çocuklara zengin ve deneyimsel bir aktif öğrenme ortamı oluşturabilirler (MEB, 2013). Çocuklar içinde yaşadıkları toplumu ancak aktif olarak katıldıkları etkinlikler ile tanımaktadırlar (Demir, 2007). Çünkü çocuklar toplumu, toplumdaki deneyimlerin dışında öğrenemezler (Higgins, Dewhurst ve Watkins, 2012). Bu bağlamda alan gezileri kısa süreli deneyimsel öğrenmenin bir biçimi olarak kategorize edilmektedir. Kısa süreli deneyimsel eğitimin bir türü olarak alan gezileri teorik bilgi ile uygulamalı deneyimlerin birleştiği anlamlı ve benzersiz bir öğrenme etkinliğidir

(Coughlın, 2010). Çocuklar alan gezileri boyunca çocuk-öğretmen, çocuk-çocuk arasındaki etkileşim ve deneyimlerle öğrenmektedirler. Ancak alan gezileri zaman ve maliyet açısından külfetli olduğundan okullarda yeterince yapılmamaktadırlar. Bu nedenle çocukların ilk elden keşfetme imkânları sınırlandırılmakta ve çocuklar sınıfta öğrendiklerini gerçek yaşamla ilişkilendirmekte zorlanmaktadırlar. Ayrıca yurt içi ve yurt dışındaki araştırmalar incelendiğinde erken çocukluk döneminde alan gezisi ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu (Dilli ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Kızıltaş, 2016, Kızıltaş ve Sak, 2016; Martin ve Sewers, 2010; Saul,

1993; Seefeldt, 1993; Singal ve Swann, 2011; Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997) görülmektedir. Çocuklar sınıf içinde aktif olabilir fakat gerçek yaşamla ilişki kuramadıklarında öğrenme gerçekleşmeyebilir. Bu yüzden alan gezisi etkinliklerinin çocukların hayatı aktif olarak öğrenmeleri ve tüm gelişim alanlarının desteklenmesi açısından önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, alan gezilerine ilişkin yapılacak araştırmaların değerli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çocukların öğrenme yaşamlarında etkili bir yeri olan ve yapılacak etkinliklere karar veren öğretmenlerin alan gezileri ile ilgili bakış açıları da oldukça önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada, bir okul öncesi öğretmeninin alan gezisi etkinliklerini uygulama sırasındaki gözlemleri kendi tutmuş olduğu günlük üzerinden incelenmiştir. Öğretmenlerin çocuk eğitimi üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda sınıf dışı uygulamalardaki gözlemlerinin incelenmesinin erken çocukluk eğitimine yönelik yapılacak araştırmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır (Cohen ve Manion, 1992; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman incelemesi araştırmada hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Dokümana dayalı araştırmalar programlar, yönetmelikler, kitaplar, gazeteler, raporlar gibi çeşitli yazılı ya da elektronik ortamda kayıtlı olan verilerin analizine dayalı yürütülen çalışmalardır (Aktaş, 2016). Burada ki asıl amaç ise incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır. Bu nedenle de bu araştırmada doküman incelemesi yoluyla veriler toplanmıştır. Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması Araştırmanın veri kaynağını Ağrı İli merkez ilçede bağımsız anaokulunda çalışan bir öğretmenin bir yıl içinde toplamda yaptığı 18 alan gezisi ile ilgili günlük kayıtları incelenmiştir. Araştırmanın

verileri yapılandırılmamış gözlem ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri 2015-2016 eğitim öğretim yılı içinde toplanmıştır. Verilerin Analizi Araştırma verilerinin çözümlenmesinde tümevarım veri analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Tümevarım analiz, elde edilen verilerin sembolik dünyasını anlamak amacıyla; kodlama yaparak

verileri kategorilere ayırma, bu kategoriler arasındaki ilişkileri çıkararak tema ve alt temaları oluşturma şeklinde tanımlanabilir. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasındadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada da, kodlamalar yapılırken araştırma sorusuna yanıt vereceği düşünülen tüm görüşler aynı kod altında birleştirilmiştir. Yapılan kodlamalardan

alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Temalar ve alt temalara son hali verilmeden önce temaların, alt temaların ve kodların içinde bulunan alıntılar okunmuş ve alıntının kod, alt tema ve temaya uygunluğu kontrol edilmiştir.

Özet

Okul öncesi öğretmenleri sınıf dışı eğitim etkinlikleri arasında yer alan, alan gezisi etkinliklerine yer vererek çocuklara zengin ve deneyimsel bir aktif öğrenme ortamı oluşturabilirler. Çocuklar alan gezisi boyunca çocuk-öğretmen, çocuk-çocuk arasındaki etkileşim ve deneyimlerle öğrenmektedirler. Bu araştırmanın amacı alan gezisi etkinliğini sıklıkla uygulayan bir okul öncesi öğretmenin alan gezisi etkinlikleri ile ilgili tuttuğu günlüğü incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını Ağrı İli merkez ilçede bağımsız anaokulunda çalışan bir öğretmenin bir yıl içinde haftada bir yaptığı 18 alan gezisi ile ilgili gözlemleri incelenmiştir. Öğretmenin günlüğü incelendiğinde alan gezilerinin çocuk, öğretmen ve aile arasındaki işbirliği, iletişim ve etkileşime katkı sağladığı bulunmuştur. Alan gezileri öğretmene çocukları sınıf dışında farklı yönleri ile tanıma fırsatı sunmakta ve çocuk ile öğretmen arasında samimi bir iletişim ortamı sağlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenin günlüğü incelendiğinde alan gezilerinin çocuk, öğretmen ve aile arasındaki işbirliği, iletişim ve etkileşime katkı sağladığı bulunmuştur. Öğretmenin çocukları sınıf dışında farklı yönleri ile tanıma fırsatı bulduğu ve çocuk ile öğretmen arasında samimi bir iletişim ortamı sağladığı görülmektedir. Alan gezilerinin düzenli olarak yapılmasının; çocukların en çok duyuşsal, bilişsel ve motor becerilerini desteklediği; ayrıca alan gezilerinin çocukların sürece aktif ve öğrenen olarak katılmalarını arttırdığı bulunmuştur. Öğretmenin gözlemine göre, alan gezisi etkinliklerinin, çocukların paylaşımcı, hareketli, yaratıcı, gözlemci, meraklı, dokunarak inceleyen, ilgilenen, araştıran, sorgulayan, girişken, cesur, meraklı, keşfeden, arkadaş canlısı, farklılıkların farkında olan, özgün ürünler ortaya koyan, toplumsal kurallar konusunda hassas, soru soran, duyguları anlayan ve duygularını ifade eden çocuklar olmasına katkıda bulunduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Alan gezisi, Deneyim, Okul öncesi eğitim

Kaynakça

Aktaş, M. C. (2016). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde(337-371). Ankara: Pegem Akademi.

Cohen, L., & Manion, L. (1992). Research method in education. London and New York. Routledge Press.

Coughlin, P.K. (2010). Making field trips count: Collaborating for meaningful experiences, The Social Studies, 101(5), 200-210, doı: 10.1080/00377990903498431.

Demir, M. K. (2007). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde gözlem gezisi yöntemini uygulama durumları. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(2), 323-341.

Dilli, R., Bapoğlu-Dümenci, S. (2015). Okul öncesi dönemi çocuklarına Anadolu'da yaşamış nesli tükenmiş hayvanların öğretilmesinde müze eğitiminin etkisi. Eğitim ve Bilim, 40(181), 217-230.

Higgins, N., Dewhurst, E., & Watkins, L. (2012). Field trips as short term experiential learning activities in legal education, The Law Teacher, 46(2), 165-178, doi: 10.1080/03069400.2012.681231.

Kızıltaş. E. (2016). Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların sosyal duygusal beceri gelişimine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Kızıltaş. E., Sak, R. (2016). Okul öncesi eğitimde alan gezisi etkinlikleri. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 536-554.

Krepel, W. J., & Durral, C. R. (1981). Field trips: A guideline for planning and conducting educational experiences. Washington, DC: National Science Teachers Association.

MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Martin, S. S., ve Sewers, R. L. (2010). A field trip planning guide for early childhood classes, preventing school failure. Alternative Education for Children and Youth, 47(4),

177-180. doi: 10.1080/10459880309603364.

Saul, J. (1993). Ready, set, let's go! Using field trips in your curriculum. Day Care and Early Education, 27(1), 27-29.

Seefeldt, C. (1993). Social studies for the preschool-primary child. New York: Macmillan Publishing.

Singal, N., ve Swann, M. (2011). Children's perceptions of themselves as learner inside and outside school. Research Papers in Education, 26(4), 469-484. doi: 10.1080/02671520903281617.

Tal, T., ve Morag, O. (2009). Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. Journal of Science Teacher Education, 20(3), 245-262.

Taylor, S. I., Morris, V., ve Cordeau-Young, C. (1997). Field trips in early childhood settings: Expanding the walls of the classroom. Early Childhood Education Journal, 25(2), 141-146.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde sosyal araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

(15908) "Korkular Evi" Çocuk Korkularını Belirleme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

EMİNE KIZILTAŞ

ÖZET

Problem Durumu

Korku; algılanan bir tehlike ya da tehdit anında hissedilen, bireyde güçlü bir kaçma veya kavga etme dürtüsü oluşturan duygusal uyarılmadır (Filipova, 2009). Korku da sevgi, öfke, neşe ya da üzüntü gibi doğal bir duygudur ve tehlike karşısında oluşan en doğal tepkidir (Erol, Şahin ve Özcebe, 1990). Öztürk'e (1998) göre korku, tehlike düşüncesinin uyandırdığı duygusal bir tepkidir ve neredeyse bütün insanlar yaşamının belirli dönemlerinde en az bir kez bu duyguyu yaşamaktadırlar. Her insanda olduğu gibi çocuklar da farklı yaşlarda farklı derecelerde korku deneyimi yaşamaktadırlar (Zaharov, 2000). Çocuğun korkuları yaş ilerledikçe değişmektedir. Bebeklikte başlıca korku kaynakları, fiziksel destek kaybı ve beklenmedik şekilde ortaya çıkan yabancı bir kişinin varlığıdır. Çocuklukta hayal ürünü varlıklardan, yalnız veya karanlıkta kalmaktan, ergenlikte ise grubun dışında bırakılma, yaşıtlarının onunla alay etmesi veya onu sevmemeleri gibi sosyal tehditlerden korkmaktadırlar (Karakaş, 2010). Çok güçlü bir duygu olan korkunun aşırısı çocuğun ruhsal sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir (Shcherbatykh, 2000). Fakat korku hissinin varlığı davranış denetimi konusunda etkili olmakta, çocuklardaki bazı davranışlar korkuların etkisine bağlı olarak değişebilmektedir (Zaharov, 2000). Freud'a göre korku çocuktaki biyolojik ve psikolojik çaresizliğinin bir ürünüdür. Korkunun ortaya çıkmasının sebebi ise obje kaybıdır. Çocuk bağımlı olduğu (anne, bakıcı vs) objelerin kaybı bebekte korkuya yol açarken, çocuk bağımsızlaşmaya başladıkça iğdiş edilme korkusu ortaya çıkmaktadır. İğdiş edilmek korkusu zamanla sosyal korkuya dönüşmektedir. Çocukların yaşadığı en kötü korku ölüm korkusudur ve bu korku çocuğun tüm yaşamını etkilemektedir(Sergienko, 2006). Zaharov'a (1974) göre ise çocuktaki korkunun temelini hamilelik döneminde annenin yaşadığı huzursuzlukların bebeğin etkilemesiyle başladığını belirtmiştir. Zaharova ve Panfilova (1999) yaşa göre çocuklarda görülen korkuları aşağıdaki gibi belirlemiştir:

3-5 yaş: Masal kahramanlarından, iğne yapılmasından, ağrı ve acıdan, kandan, yükseklikten ani yüksek seslerden, yalnızlıktan, karanlıktan ve kapalı alandan korkmaktadırlar.

5-7 yaş: Ölmekten, anne-babanın ölmesinden, hayvanlardan, masal kahramanlarından, derinlikten, korkunç rüyalardan, ateşten, yangından, saldırıya uğramaktan, savaştan korkmaktadırlar.

7-11 yaş: Okula geç kalmaktan, eleştirilmek, kınanmaktan, yanlış yapmaktan, bela veya uğursuzluktan korkmaktadırlar.

12-15 yaş: Anne-babanın ölümü, savaş korkusu.

Literatür incelendiğinde ülkemizde 3-15 yaş arası çocukların korku yaşantılarını değerlendirmede kullanılabilecek tekniğe dayalı bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü çocuk eğitimi ile ilgilenen araştırmacıların ve eğitimcilerin kullanabileceği bir ölçeğin olmadığı görülmektedir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapıldığı bu ölçek çocukların korkularını yenmelerinde eğitimcilere yardım edecek hem bir teknik hem de ölçek olma özelliğini göstermektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada "Korkular Evi" Çocuk Korkularını Belirleme Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı Merkez ilçede okul öncesi eğitim alan 48-66 aylık 358 çocuk oluşturmaktadır. Küçük çocukların korkularını belirlemek amacıyla Zaharova ve Panfilova (1999) tarafından geliştirilmiş bir tekniktir. Çocukların korkularının üstesinden gelebilmeleri konusunda yardım edebilmek için öncelikle çocukların tam olarak neden (nelerden) korktuğu belirlenmelidir. Bu tekniğin amacı; 3 yaş ve üzeri çocuklarda var olduğu bilinen karanlık, yalnız kalma, ölüm, tıbbi müdahale gibi korkuların belirlenmesi ve kesinleştirilmesidir. Bu teknikle çocuğun korkularının yaşına uygunluğu belirlenir. Uyarlama çalışmasında orijinal dili Rusça olan ölçek, anadili Türkçe olan çocuklarda kullanılabilmesi amacıyla, anadili Türkçe olan bağımsız çevirmenler tarafından Rusçadan Türkçeye çevrilmiştir. Bir sonraki aşamada, ölçeğin Türkçe versiyonu Rus Dili ve Edebiyatı'nda görev yapan iki öğretim elemanı tarafından Rusçaya çevrilmiştir. Ölçek maddeleri Rusçadan Türkçeye ve Türkçeden Rusçaya çevrilerek karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalardan sonra ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğinin test edilmesi amacıyla, ölçek okul öncesi eğitim alan 60 çocuğa uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ölçek maddeleri yeniden düzenlenmiş, ölçek geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması için hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması için 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz

döneminde okul öncesi eğitim alan 358 çocuğa uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlilik çalışmasında yapı geçerliliği ve kapsam geçerliliği incelenmiştir

Özet

Bu araştırmanın amacı Zaharova ve Panfilova (1999) tarafından geliştirilen "Korkular Evi" çocuk korkularını belirleme ölçeğinin Türk kültürüne uyarlamasını yapmaktır. Korku; sevgi, öfke, neşe ya da üzüntü gibi doğal bir duygu olarak tanımlanmaktadır. Çocukların nelerden ne derece korktukları ile ilgili kullanılacak teknikler ve ölçme araçlarının onların yaşına ve gelişim düzeylerine uygun olması önemlidir. Bu nedenle "Korkular Evi" çocuk korkularını belirleme ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanmasının önemli olarak değerlendirilmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ağrı ili merkez ilçede öğrenim gören 358 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma bir ölçek uyarlama çalışması olduğu için öncelikle dil geçerliği için Rusçaya hâkim iki akademisyen tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır ve bu işlemin ardından ilk tercümeyi yapanlardan farklı Rusçaya hâkim iki akademisyen tarafından tekrar Rusçaya çevirisi yapılmıştır. Dil geçerliği sağlandıktan sonra ölçeğin yapı geçerliği ve güvenirlik analizi incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış ve KMO .87 ve Barlett testi $\chi 2$ değeri ise 3053,786, ($p< .001$) olarak bulunmuştur. Ayrıca toplam varyansın % 59'unu açıklayan altı faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için yapılan toplam iç tutarlılık katsayısının.78; alt boyutlar açısından bakıldığında ise hastane korkusu alt boyutu için .73, fiziksel yaralanma korkusu alt boyutu için. 74, ölüm ve hayvan korkusu alt boyutu için .81, karanlık ve kötü rüya alt boyutu için .79, sosyal korkular alt boyutu için .82, mekânsal korkular alt boyutu .80 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak "Korkular Evi" çocuk korkularını belirleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması için yapılan AFA sonucunda ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tekrarlanan analizde elde edilen sonuçlar, 31 maddelik ölçeğin altı faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir Ölçeğin güvenilirliği için, ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının güvenirlik katsayılarına bakılmıştır. KR 20 ve test yarılama yöntemi ile elde edilen güvenirlik bulgularına göre ölçeğin tümü için KR 20 .78; iki yarı test güvenirliliği .77 olduğu bulunmuştur. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise hastane korkusu alt boyutu için KR 20.73, iki yarı test güvenirliği. 70; fiziksel yaralanma korkusu alt boyutu için KR 20 .74, iki yarı test güvenirliği .72 ölüm ve hayvan korkusu alt boyutu için KR 20 .81, iki yarı test güvenirliği .78; karanlık ve kötü rüya alt boyutu için KR 20 .79, iki yarı test güvenirliği .74 sosyal korkular alt boyutu için KR 20 .82, iki yarı test güvenirliği .79; mekânsal korkular alt boyutu için KR 20 .80, iki yarı test güvenirliği .78 olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler

çocuk korkuları, güvenirlik, geçerlilik

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Erol, N., Şahin, N, ve Özcebe, H. (1990). Çocukluk korkuları korku tarama ölçeğinin psikometrik özellikleri ve gecekondu kesimine ilişkin norm çalışması. Türk Psikiyatri Dergisi, 1, 31-38.

Field, A. (2009). Discovering statistic using SPSS for windows. London: SAGE Publications.

Filipova, E. (2009). Okul öncesi dönemindeki çocukların korkularının değerlendirilmesi. Yalta: RİO KGU Yayınları.

Gençöz, T. (1998). Korku: Sebepleri, sonuçları, baş etme yolları. Kriz Dergisi, 6, 9-16.

Karakaş, S. (2010). Genel uyarılmışlık hali, duygu ve heyecanlar, farkındalık. Karakaş, S., Eski, R. (Ed.) Psikolojiye giriş içinde (s: 193-206). Konya: Eğitim Kitabevi Yay.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. Biometrics, 33, 159-174.

Öztürk, O. (2008). Psikanaliz ve psikoterapi. 4. Baskı. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Pallant, J. (2001). SPSS Survival Manual. Maidenhead, PA: Open University Press.

Panfilova, M. A. (2006). Çocuk kaygıları ve baş etme yolları. Okul Sağlığı Dergisi, 17-28 (Панфилова М. А. Тревожность и её коррекция у детей / М. А. Панфилова // Школа здоровья).

Panfilova, M. A. (1999). Çocuk ve ergenlerin korkularının belirleme. Moskova: Okul Psikologu. No 8. 10-12 ss (Панфилова М. А. Страхи в домиках. Диагностика страхов у детей и подростков [Текст] / М. А. Панфилова // Школьный психолог).

Rachman, S. (1997). Anxiety. UK: Psychology Press,

Sergienko, E. A. (2006). Erken bilişsel gelişim; yeni bakış. Moskova. İP RAN Yayınları. (Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: ИП РАН)

Shcherbatyh, Y., B. (2003). Sosyal fobi meselesini çözme çalışma. Sosyal ve klinik psikiyatri dergisi, 3, 35-38. (Щербатых Ю. В. Ивлева Е. И. К вопросу о диагностике и лечении социальных фобий// Социальная и клиническая психиатрия).

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Tezbaşaran, A. A. (1996). Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Zaharov, A.İ. (2000). Çocukların gece ve gündüz korkuları. Moskova: Soyuz Yayınevi. (Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей [Текст] / А. И. Захаров. — СПб.: СОЮЗ).

Zaharov, A. İ. (1974). Erken çocukluk dönemindeki çocuk nevrozları üzerine psikoterapi. Nöroloji ve Psikiyatri Dergisi, 246-249 (Захаров А. И. К психотерапии невротических реакций страха в раннем детском возрасте. В кн.: Третий Всеросс. съезд невропатологов и психиатров, т).

(16219) Öğretim Elemanlarının Açık Ders Malzemelerini Bilme Ve Kullanma Durumları

HACER TURKOGLU **FİLİZ KALELİOĞLU**

ÖZET

Problem Durumu

Açık ders malzemeleri (ADM), öğrenmeyi ve öğretimi desteklemek amacıyla serbestçe erişilebilen, başkaları tarafından tekrar kullanılabilen, bilgi erişimine imkan veren (dersler, ders materyalleri, modüller, videolar, testler, yazılımlar vb. gibi) farklı eğitim kaynaklarını kapsayan materyallerdir (Atkins, Brown & Hammond, 2007).

Bilimin ve eğitimin esas amacı; bilgiyi üretmek, geliştirmek ve bilgiyi paylaşmaktır (Questier & Schreurs, 2008). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle, bilginin paylaşılması daha kolaylaşmıştır ve buna bağlı olarak ADM akımı da yaygınlaşmıştır (Sclater, 2010). ADM akımının yaygınlaşmasında, Massachusetts Institute of Technology (MIT)'nin rolü oldukça büyüktür (Atkins, Brown & Hammond, 2007). Bu akımı başlatan ilk girişim MIT olmasa da, lisans ve lisansüstü öğretim materyallerinin internet üzerinden ücretsiz olarak yayınlaması ve geniş kitlelere sunması açısından akımın öncüsü olma ününü kazanmıştır (Atkins, Brown & Hammond, 2007; Kursun, Cağıltay & Can, 2014;).

Türkiye'de ise ADM akımı, Türkiye Bilimler Akademisi'nin (TUBA) girişimiyle, Ulusal Açık Ders Konsorsiyumu (UADMK) Mayıs 2007 tarihinde ve 45 üniversitenin temsil edildiği Genel Kurul Toplantısı'nda protokolün imzalanması ve Yönetim Kurulu oluşturulmasıyla hayata geçmiştir. Mayıs 2009 da yapılan 2. Genel Kurulda Açık Ders Malzemeleri Projesi'nin TÜBA öncülüğünde "TÜBA UADMK Çalışma Grubu" altında devam etmesine ve Temel ve Sosyal Bilimler alanında hazırlanan 80 dersin "www.acikders.org.tr" adresi üzerinden erişimine açık olacak şekilde yayınlanmasına karar verilmiştir. UADMK'nın kuruluşundan bugüne kadar üniversitelerin kendi internet siteleri üzerinden de açık ders malzemeleri yayınlanmıştır (TÜBA, 2013). Bu üniversitelerden bazıları malzemelerini yayınlandıkları web adresleri ile birlikte şu şekildedir; Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ-http://ocw.metu.edu.tr), Ankara Üniversitesi (http://acikders.ankara.edu.tr), Ege Üniversitesi (http://acikders.ege.edu.tr:8989/eduCommons),Başkent Üniversitesi (http://adem.baskent.edu.tr), Hacettepe Üniversitesi (http://acikders.hacettepe.edu.tr), Anadolu Üniversitesi (http://yunusemre.anadolu.edu.tr/) ve İstanbul Teknik Üniversitesi (http://ninova.itu.edu.tr/).

2007 yılında yayınlanan A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities adlı Hewlett İncelemesine göre OER (Open Educational Resources) akımına kültürel katkı sağlamak amacıyla kurumlara teşvik sağlanması, kültürün yayılması adına önemlidir. Bu kurumlara yüksek öğrenim kurumları da dahildir.

Özellikle üniversitelerde yaygınlaşan bu akımın fakülte elemanları üzerinde yarattığı etki merak konusudur. Fakülte elemanları ADM lerin bilincinde midir? Kullanma, paylaşma, üretme durumları nasıldır? Mevcut çalışmanın kapsamına bağlı olarak alan yazında yer alan, fakülte elemanlarının açık ders malzemelerine yönelik kullanma durumlarını, farkındalıkları ve görüşlerini inceleyen çalışmalara yer verilecektir.

Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı, Türkiye'de farklı yükseköğretim kurumlarımda görev yapmakta olan akademisyenlerin Açık Ders Materyallerini (ADM) bilme ve kullanma durumlarının incelenmesidir. Ayrıca ADM'lerin üretiminin, kullanımının, kalitesinin ve paylaşımının artırılmasına yönelik öğretim elemanlarının görüşlerinin alınmasıdır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nicel araştırma yönteminden tarama araştırmasıdır. Tarama araştırmaları, bir grubun özelliklerini ve bir duruma yönelik görüşlerini betimlemek amacıyla veri toplama aracı olarak anket tekniklerinin kullanıldığı, verilerin yüzde ve frekans ile raporlandığı çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu kapsamda, mevcut çalışmada, öğretim elemanlarının ADM'ler hakkındaki bilgileri ve kullanım durumları betimlenecek olup verilerden elde edilen bulgular yüzde ve frekans değerleri ile birlikte sunulacaktır.

Çalışmanın araştırma grubunu, 1'i vakıf üniversitesi olmak üzere 10 farklı üniversitede farklı bölümlerde ve kadrolarda görev yapmakta olan 19 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı 3 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerden ilki, katılımcılara ait demografik bilgilerin alındığı soruları, ikincisi; ADM kullanımına yönelik 5'li likert tipi 22 maddeyi ve üçüncüsü; 4adet açık uçlu soruyu içermektedir. Maddelerin hazırlanma aşamasında alan yazın taraması yapılmış olup, maddelerin kapsam geçerliliği için Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü'nde görev yapan bir alan uzmanının ve ayrıca yazım ve dil bilgisi hatalarından kaynaklanabilecek yanlış

anlamaları en aza indirmek amacı ile de Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde görev yapan alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda ankete son hali verilmiş olup, anket çevrim içi olarak hazırlanmış ve anketin paylaşım linki edinilmiştir. Rastgele seçilen 10 farklı üniversitenin öğretim elemanlarının e-postalarına anketin linki gönderilmiştir.

Nicel veriler betimsel istatistik yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel istatistik olarak maddelerin yüzde, frekans ve ortalama değerleri hesaplanmıştır. Bulgular sunulurken maddeler frekans ve yüzde ve ortalama değerleri ile birlikte tablolaştırılmıştır.

Anketin ilk bölümünde yer alan demografik soruların bazılarında ve sonunda yer alan açık uçlu soruların analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. Veriler öncelikle kategorilere, ardından her bir kategori kendi içerisinde kodlara ayrılmıştır.

Özet

Herkesin içeriğe erişme konusunda fırsat eşitliğine sahip olması, kendi kendine öğrenen bireyler için düzenli ve uzmanlar tarafından geliştirilmiş güncel ve bilimsel bilginin yaygınlaşması amacı ile ilk kez Massachusetts Institute of Technology (MIT) tarafından 2001 yılında Açık Ders Malzemeleri projesini öne sürülmüştür. Ardından dünya genelinde farklı ülkelerde de, proje kabul görmüş ve çeşitli ülkelerin katılımı ile konsorsiyum oluşturulmuştur. Türkiye'de ilk kez 2005 yılında Uluslararası Açık Ders Malzemeleri Konsorsiyumu kurulmuş olup, ardından 2007 yılında Ulusal Açık Ders Malzemeleri Konsorsiyumu kurulmuştur. Konsorsiyumlardan elde edilen tanımlara göre, Açık Ders Malzemeleri; ders formatında organize edilen, ücretsiz ve dijital ortamda serbest olarak ulaşılabilen, yüksek kaliteli eğitim kaynaklarıdır. Bu çalışmanın amacı, farklı yükseköğretim kurumlarımda görev yapmakta olan akademisyenlerin Açık Ders Materyalleri konusundaki farkındalıkları ve bunları kullanma durumlarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen tarama çalışmasında, farklı branş ve okullarda görev yapan öğretim elemanlarına çevrimiçi bir anket gönderilmiştir. Anket; katılımcılara ait demografik sorulardan, katılımcıların açık ders malzemelerini bilme ve kullanma durumlarını irdeleyen 5li likert türünde 20 maddeden ve açık ders malzemelerinin daha etkili ve yaygın kullanılabilirliğine yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının açık ders malzemeleri yönelik terimsel anlamda bilgi sahibi oldukları, ADM leri derslerinde aktif olarak kullanmaya yönelik olumlu tutum sergiledikleri fakat gerçekte kullanan öğretim elemanının genele oranla daha az olduğu görülmüştür. ADM lerin kullanımının ve üretiminin yaygınlaştırılması için, öncelikle kurumsal düzeyde farkındalığın artırılması gerektiği bunun için ise kurumsal düzeyde bir platformun oluşturulması fikrinin öğretim elemanlarının birçoğu tarafından benimsenmesi dikkat çekicidir. Ortaya çıkan sonuçların ADM lerin kullanılma durumlarının ortaya konması ve bu eğitim kaynaklarının oluşturulması, paylaşılması ve yaygınlaşması açısından son derece önem arz etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının açık ders malzemeleri yönelik terimsel anlamda bilgi sahibi oldukları, ADM leri derslerinde aktif olarak kullanmaya yönelik olumlu tutum sergiledikleri fakat bu orana rağmen derslerinde sıklıkla kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu durumun sebebi olarak zaman bulunamaması, alt yapı yetersizliği ve motivasyon eksikliği gösterilebilir. Öğretim elemanlarının ADM oluşturma ve paylaşma konusunda teknik sıkıntı yaşamadıkları ve ADM'lerini paylaşıma açma konusunda bir çok çalışma sonucunun aksine endişe duymadıkları görülmüştür. ADM lerin kullanımının ve üretiminin yaygınlaştırılması için, öncelikle kurumsal düzeyde farkındalığın artırılması gerektiği bunun için ise kurumsal düzeyde bir platformun oluşturulması fikrinin öğretim elemanlarının birçoğu tarafından benimsenmesi dikkat çekicidir. Ortaya çıkan sonuçların ADM lerin kullanılma durumlarının ortaya konması ve bu eğitim kaynaklarının oluşturulması, paylaşılması ve yaygınlaşması açısından son derece önem arz etmektedir.

Kaynakça

Atkins, D.E., Brown, J.S. and Hammond, A.L. (2007). A review of the open educational resources (OER) movement achievements, challenges, and new opportunities.

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

Kursun, E., Cagiltay, K., & Can, G. (2014). An investigation of faculty perspectives on barriers, incentives, and benefits of the OER movement in Turkey. The International Review of Research In Open and Distance Learning, 15(6), 14-32.

Questier, F., & Schreurs, W. (2008). Open Courseware and open scientific publications. How open is the future economic social cultural scenarios inspired by free open source software. VUBPress.

Reed, P. (2012). Awareness, attitudes and participation of teaching staff towards the open content movement in one university. Research in Learning Technology, 20(1063519), 1–14.

Rolfe, V.(2012).Open educational resources: Staff attitudes and awareness. Research in Learning Technology, 20, 1–13

Sclater, N. (2011). Open educational resources: Motivations, logistics and sustainability. In Ferrer, N.F. & Alfonso, J. M., (editors) Content management for e-learning, chapter 10, pages 179-193. Springer, New York, New York, NY

TÜBA,(2013). Açık Ders Malzemeleri Projesi. Erişim Tarihi: 28 Eylül, http://www.tuba.gov.tr/content/acik-ders-malzemeleri-projesi/id/29/pid/96/mid/99/ .

Anahtar Kelimeler

Açık ders malzemeleri, ADM, açık erişim

Öğretmenlerin Gözünden Toplumsal Duyarsızlaşma

TUĞBA GÜNER DEMİR

ÖZET

Problem durumu

Son zamanlarda sıklıkla karşılaşılan şiddet, istismar, terör olaylarının toplumlarda derin izler bıraktığı görülmektedir. Yaşanan bu olaylar şüphesiz toplumun her kesimini farklı şekillerde ve farklı düzeylerde etkilemektedir. Bu nedenle bu olaylara karşı verilen tepkiler de çeşitlilik göstermektedir. Ancak özellikle toplumun her kesiminin bu olayların farkında olması ve bu problemlerin çözümüne yönelik adımlar atması diğer bir deyişle toplumsal duyarlılığa sahip olarak hareket etmesinin oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlik mesleği toplum ile içe içe bir meslek olmasından dolayı öğretmenlerin toplumsal duyarlılığa sahip olmaları kaçınılmaz bir durumdur. Özellikle hizmet sunduğu kesimin çoğunlukla on sekiz yaşını doldurmamış çocuklar ve gençler olduğu göz önüne alındığında topluma ve çevresine karşı duyarlılığı daha fazla dikkat çekmektedir.

Duyarsızlaşma, bireyin çevresindeki kişilere karşı birer birey olduklarını dikkate almaksızın duygudan yoksun tutum ve davranışlar sergilemesi ile kendini göstermektedir (Leiter ve Maslach,1988). Diğer bir deyişle duyarsızlaşma, "insanlara birer nesne gibi davranma" ya işaret etmekte ve sıklıkla ilişkide bulunulan kişilerden bahsederken, kişi isimleri yerine, nesne isimleri kullanarak kendini göstermektedir (212 numaralı odadaki böbrek gibi) (Jackson ve diğerleri, 1986 Akt. Cordes ve Dougherty, 1993).

Duyarsızlaşma üzerine çalışmalar sosyal kopukluk ile ilişkilendirilmektedir. Ayrıca duyarsızlaşma ahlaki ayrılmayı da içermektedir (Bandura, 1990). Bu süreçte kişi insan olmanın getirdiği hakların oluşturduğu ahlaki döngünün dışında kalmaktadır (Opotow, 1990) Mesafeli, umursamaz ve kinayeli tavır sergileme ve bu durumdan rahatsızlık duymama, küçültücü bir dil kullanma, insanları kategorize etme, katı kurallara göre iş yapma ve endişe, duyarsızlaşmanın belirtileri arasındadır (Torun, 1997). Duyarsızlaşma, kişinin işine karşı hissettiği idealizm duygusunda da önemli bir azalmaya neden olmaktadır. Özellikle işyerinde hizmet sunulan kişilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar görülmektedir (Sürgevil, 2006). Bahsedilen bu nedenlerle öğretmenlerin duyarsızlaşmasının önemli etkiler doğuracağı düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin toplumsal duyarsızlaşmaya ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır: Öğretmen görüşlerine göre:

1. Öğretmenlerin toplumsal duyarsızlaşmaya bakış açıları nasıldır?
2. Öğretmenler öğretmenlik mesleği bağlamında bulundukları çevreye karşı bir duyarsızlaşma yaşıyorlar mıdır?
3. Öğretmenlerin toplumsal duyarlılıkları geçmişle bugün kıyaslandığında durum nasıldır?
4. Öğretmenlerin duyarsızlaşmasının nedenleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin duyarsızlaşmasının sonuçları nelerdir?
6. Öğretmenlerin duyarsızlaşmasının önlemek için neler yapılmalıdır?

Yöntem

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği bağlamında toplumsal duyarsızlaşmaya ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomoloji deseni kullanılarak gerçekleştirilecektir. Bu desenin kullanılmasının nedeni fenomoloji çalışmalarının, birden fazla bireyin bir olguyu veya yaşamlarında deneyimledikleri bir kavramı nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymakta kullanılan desen olmasıdır (Creswell, 2006). Çalışma grubu olarak belirli özellikleri karşılayan kişilerle görüşme yapılacağı için, ölçüt örneklem yoluyla farklı eğitim kademelerinden toplamda 10 öğretmen seçilecektir. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılacak olup veriler araştırmacılar tarafından literatür ışığında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanacaktır. Hazırlanan görüşme form taslakları kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine sunulacaktır. Uzmanlardan gelen görüşler değerlendirilip gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son hali verilecektir. Toplanacak veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilecektir. Verilerin analizinde Nvivo 10 Paket Programı kullanılacaktır. Araştırmada güvenirliği sağlamak için veriler araştırmacıyla birlikte farklı bir kişi tarafından da bağımsız olarak analiz edilerek yorumlanacaktır. Nitekim Creswell'e (1998; Akt. Glesne, 2012) göre meslektaş değerlendirmesi nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak için kullanılan yöntemler biridir. Daha sonra araştırmacılar arasında oluşan farklılıkların en aza indirilmesi için bu sonuçlar karşılaştırılarak uzlaşma sağlanacaktır. Ayrıca

araştırmada iç güvenirliliğin artırılması amacıyla öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilecektir; çünkü araştırma bulgularının bir bölümünün verilmesi (doğrudan alıntılarla olduğu gibi) araştırmanın iç güvenirliğini büyük ölçüde artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Beklenen Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin toplumsal duyarsızlaşmaya dair bakış açıları ve bir öğretmen olarak duyarsız kaldığı durumlar ve nedenleri konusunda bilgilerin elde edinilmesi amaçlanmaktadır. Geleceğin toplumunu şekillendiren öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisi göz önüne alındığında duyarsızlaşma kavramının bu meslek grubunda incelenmesinin hem kısa hem uzun vadede önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Bulgular, literatürde yer alan çalışmalar ışığında ve katılımcılardan elde edilen bilgilere göre temalandırılarak sunulacaktır. Bunun yanı sıra bulgular uluslararası bilimsel verilerle tartışılacak ve katılımcıların önerileri ışığında toplumsal duyarsızlaşmanın önüne geçilebilmesi için çözümler sunulacaktır. Öğretmenlerin mesleklerinde karşılaştıkları duyarsızlaşma yaşanan durumların betimlenmesi ve çözüm önerilerinin uygulayıcılar tarafından sunulması nedeniyle çalışmanın bulgularının ve sonuçlarının işlevsel olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. Personality and social psychology review, 3(3), 193-209.

Cordes, C. L., ve Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. Academy of management review, 18(4), 621-656.

Creswell, J. W. (2006). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage publications.

Glesne, C. (2012). Nitel araştırmaya giriş. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Leiter, M. P., ve Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. Journal of organizational behavior, 9(4), 297-308.

Opotow, S. (1990). Moral exclusion and injustice: An introduction. Journal of social issues, 46(1), 1-20.

Sürgevil, O. (2006). Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu: tükenmişlikle mücadele teknikleri. Nobel Yayın.

Torun, A. (1997). Stres ve tükenmişlik. (Ed. S. Tevrüz). Endüstri ve örgüt psikolojisi (2. Baskı) Ankara:Türk Psikologlar Derneği ve Kalder Derneği Ortak Yayını.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırmaya giriş. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkiye'de Devlet Okullarında Yabancı Dil Öğretimi Başarılı Olabilir Mi?

TURAN PAKER
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem durumu:

Günümüzde Türkiye'de yabancı dil (İngilizce) öğretimi hala büyük bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Milli Eğitim ilk ve orta dereceli okullar programına göre ortaokulu bitiren bir öğrenci yaklaşık 1400 ders saati (seçmeli veya ek ders saatleri hariç), liseyi bitiren bir öğrenci yaklaşık 1500 ders saati İngilizce dersi görmektedir (MEB Öğretim Programları). Buna ek olarak MEB her yıl yeni kitaplar ve ders materyalleri üretmekte ve parasız olarak öğrencilere ve öğretmenlere bu materyalleri sağlamaktadır. Ayrıca MEB zaman zaman gerek bölgesel gerekse yurt çapında İngilizce öğretmenlerine hizmetiçi kurs ve seminerler düzenlemektedir. Tüm bunlara rağmen öğrenciler A1 başlangıç düzeyinde ilkokul 2. Sınıfta İngilizce öğrenmeye başlamakta ve yine birçoğu A1 düzeyinde ilkokulu bitirmektedir. Durum maalesef çoğunlukla hem ortaokul ve hem de lise için de aynıdır. Bu duruma neden olan birçok parametre olmakla birlikte ikisi en önemli parametreleri oluşturmaktadır: öğretmen ve okul yönetimi. Öğretmen MEB'in belirlediği beceri odaklı yabancı dil öğretimi yönetmeliğini (MEB Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği) göz ardı etmekte, dersini, uygulamasını ve sınavlarını dilbilgisi odaklı yürütmektedir. Bu durum öğrencilerde olumsuz ileri etkiye (negative washback effect (Hughes 2003)) yol açmakta ve dilbilgisi odaklı ders alan ve sınava giren öğrenci dilde iletişimi sağlayan dört beceri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) öğrenimini ihmal etmekte, böylece yabancı dilde iletişim kurmayı öğrenmeyi istememektedir. Sınıfta yürütülen etkinlikler çoğunlukla iletişimsel bir niteliği olmayan cümle tamamlama, işlenilen zamanla ilgili cümleler kurma, boşluk doldurma, cümleleri olumlu, olumsuz veya soru cümlesine çevirme gibi dilbilgisini pekiştirmeyi amaçlayan etkinlikler olmaktadır. Kısacası öğrenciler yabancı dili hedef dilin dilbilgisi yapılarını ve konu bazlı belirli sayıda sözcüklerin öğrenildiği bir ders olarak görmekte ve sınavda sorulan sorular doğrultusunda öğrenme amaçlarını oluşturmaktadırlar. Bu amaç da iletişim amaçlı İngilizce değil ders geçme amaçlı bir dil dersidir.Yıllardır durum böyle devam etmesine rağmen, MEB'in öğretmeni ve okulu denetleyen bir denetim politikası yoktur. Diğer taraftan okul yönetimi dersin saatiyle ve haftalık programı gibi mekanik işlerle ilgilenmekte ve maalesef işin özü denetlenmemekte ve göz ardı edilmektedir. Ayrıca okul yönetim bazı okullarda yabancı dil dersler içini gerekli alt yapı; akıllı tahta veya bilgisayar, projektör ve ses sistemi olan tek bir derslik bile sağlamamaktadır. Oysa günümüzde yabancı dil derslerinde başta çeşitli kısa filmler olmak üzere farklı görsel işitsel materyallerle dersler işlenmektedir. Öğrenciler sadece yabancı dili duymakla kalmamakta, aynı zamanda konuşanın söylemini mimik, jest, ses tonu, tonlama gibi ögeleri iletişimi oluşturan bağlamda görmekte ve işitmektedirler. Bu durum anlaşılabilir girdinin (Krashen & Terrell, 1983) sağlanması ve anlaşılabilir çıktının (Swain and Lapkin, 1995) oluşması bakımından son derece önemlidir.

Bildiri Özeti:

Bu atölye çalışmasının amacı öncelikle Türkiye'de MEB'in belirlediği yabancı dil öğretiminin amaçlarını, süreçlerini, kullanılan materyallerini gözden geçirerek mevcut sorunları tespit etmek ve katılımcılara yabancı dil (İngilizce) öğretim ve öğrenim süreçleriyle ilgili farkındalık yaratmaktır. Bu amaçla, çalışmaya öncelikle 2014 yılında Resmi Gazetede yayımlanan Yabancı Dil öğretim yönetmeliği incelenerek başlanacaktır. Daha sonra belirlenen amaçların ders kitabına nasıl yansıdığı ve ders kitaplarının sınıfta öğretmenler tarafından nasıl kullanıldığı katılımcılarla tartışılacaktır. Buradan yola çıkarak okullarda neler oluyor sorusuna Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi 4. Sınıf öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasında tuttuğu gözlem raporlarından elde edilen veriler incelenecektir. Son olarak, atölye çalışmasının geri kalan zamanında katılımcılar 3 veya 5'er kişilik guruplara ayrılacak ve mevcut durumun iyileştirilmesiyle ilgili 10 dakika tartışacaklar, daha sonra dile getirdikleri önerileri gurup temsilcileri tüm katılımcılarla paylaşacaktır. En sonunda ortaya çıkan öneriler guruplanacak ve ortak temalar oluşturulacaktır.

Beklenen geçici sonuçlar:

Bu atölye çalışmasıyla katılımcılarda yabancı dil öğretimi sürecinde karşılaşılan dilbilgisi odaklı öğretim ile ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin ileri etkileri, denetimsizlik gibi sorunlar ele alınacaktır. Ayrıca öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçleri aradil kavramı ve aradil sürecinin sınavlarda göz ardı edilmesi, düzeylere göre iletişim odaklı yabancı dil öğretim süreçleri ile ölçme ve değerlendirme teknikleri tartışılacak ve paylaşılacaktır.

Kaynakça:

Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). Language testing in practice: Designing and developing useful language tests. Hong Kong: Oxford University Press.

Cook, V. (2008). Second language learning and language teaching (Fourth edition). London: Hodder Education.

Ellis, R. (1985). Understanding second language acquisition. Oxford: Blackwell.

Hughes, A. (2003). Testing for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). The natural approach: Language acquisition in the classroom. New York: Phoenix ELT.

MEB Öğretim Programları- http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx

MEB Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği- http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-3.htm

Selinker, L. (1972). Interlanguage. International Review of Applied Linguistics, X(3): 209-231.

Swain, M. and Lapkin, S. (1995). "Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step

Towards Second Language Learning." Applied Linguistics, 16:371-391.

Weir, C.J. and Roberts, J. (1994). Evaluation in ELT. Oxford: Blackwell

(17263) Investigating Outdoor Environments of Kindergartens and Pre-school Classes Located in Primary School

ZEYNEP TEMİZ
YÜZÜNCÜ YIL UNİVERSİTESİ

SİMGE YILMAZ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Introduction

Outdoor plays are crucial to protect children' health and wellbeing for variety of reasons. Children are more active in outdoor environment than indoor. Most of the physical exercises taking place in outdoor has a long-lasting influence throughout childhood (Baranowski et al. 1993). Outdoor play areas are not optional rather they are an essential part of pre-school education. It should be challenging, interesting, friendly and comfortable to support children's development. It also should be look like a "back yard" instead of a large open area commonly called a "playground" (Moore, 2012). It is well known fact that there is a strong relationship between children development and quality of physical condition in schools. Pre-school education is offered in two types of public schools in Turkey: kindergartens and pre-school classes located in primary schools. Kindergartens are specifically designed for pre-school education and generally have four or five classes, a separate lunch hall, a play hall and a garden. On the contrary, pre-school classrooms in primary schools have been redesigned to accommodate pre-school children in primary schools (Şahin & Dostoğlu, 2014; MONE, 1974). In 2013-2014 educational year 677.923 children attended pre-school education classes in primary school and 239.217 children attended kindergartens (MONE, 2014). The purpose of this study is to investigate outdoor areas of these two school types.

Method

In this study the Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS5) developed by Moore (2012) was used for data collection instrument. The CPERS was developed to provide a tool for early childhood educators, architects, landscape architects and other designers, policy makers and regulators to assess the quality of the physical environment of childcare, preschool, kindergarten and other early childhood education facilities. First of all researchers ask permission from questioner developers and they approved to questionnaire translation in Turkish. After that, the scale was translated into Turkish with the help of the three experts to investigate outdoor areas of kindergartens and pre-school education classes in primary schools' outdoor playground areas. When scale's translation is completed its validity and reliability was examined. It consists of three subscales, namely functional needs, developmental needs, location and site. The functional needs subscale focus on whether outdoor play areas offer several activity areas for both typically developed and children with special needs. The developmental needs subscale emphasizes facilities in outdoor playground such as gardening, water or grass areas. Finally, the location and site subscale is concerned with the safety of outdoor places in school. In total it includes 25 5-likert type items. The Turkish version of the scale was administered to 39 kindergartens' outdoor space and 29 primary schools' outdoor spaces.

Findings

Validity analysis was conducted and questionnaire is considered to be valid according to Pallant (2013) since Cronbach's Alpha coefficient is higher than .70. For the scale's internal consistency, Cronbach's Alpha coefficients were calculated for the functional needs, developmental needs, location and site and total scale and found to be .84, .77, .70, .84 respectively. As a consequence, the properties of the Turkish version of the Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS5) were satisfactory and can be used to assess outdoor spaces of pre-school education institution in Turkey.

Keywords: Pre-school education, outdoor areas, scale adoption

Özet

Outdoor environments are valuable to support young children's whole development and learning (Rivkin, 1995; Louv, 2005) as long as they are well-designed for children's levels of development (Davies, 1996; Henniger, 1993; Tannock, 2008). According to Davies (1996), outdoor environments contribute to develop children's different kinds of skills, including sensory skills, motor skills, cognitive skills, and socio-emotional skills. Similarly, several researchers (i.e., Lucas & Dyment, 2010; Nedovic & Morrissey, 2013) highlighted that diversity in outdoor areas contribute to both motor and social development of children since such environments provide children many opportunities to manipulate materials around during physical and social play. The richer materials in children's playgrounds the more creative children engaging different kinds of activities (Duman & Koçak, 2013). According to Alamo (2004), it is important to be a balance while designing children's playgrounds in terms of supporting children's physical development with the opportunities of jumping, running, and crawling; creative development with the materials of sand, lawn, and water; sensory skills with the stimulation of visual, auditory, and kinesthetic senses (Alamo, 2004). These studies also indicate that children need some places to rest and be alone in playgrounds (Alamo, 2004). Based on the information represented above the characteristics of the outdoor environments of

schools is important in order to increase the effective use of the school gardens by children and educators. The body of literature in Turkey show that preschools have insufficient outdoor environments to make children engage in different kinds of activities and to meet their needs (Atabey, Yurt & Ömeroğlu, 2009; Çelik, 2012; Kalburan, 2012; Oktay et al., 2006; Olgan & Kahriman-Öztürk)

The existing research in the field of early childhood education in Turkey revealed that there is a limited research exploring the characteristics of children's playgrounds, children's behaviors during outdoor play, and the benefits of outdoor activities on children's learning and development (Alat, Akgümüş & Cavali, 2012; Olgan & Kahriman-Öztürk, 2011; Sevimli-Çelik, Kirazcı & İnce, 2011; Yılmaz, 2016). On the other hand, another discipline, which interested in children's outdoor play environments was the field of landscape architecture. The researchers mostly investigated children's playgrounds in terms of safety and materials (Akkulah, 2008; Üskün, Kişioğlu, Altay, Çıkınlar & Kocakaya, 2008; Yılmaz & Bulut, 2007) without discussing educational outcomes for young children. Pre-school education is offered in two types of public schools in Turkey: kindergartens and pre-school classes located in primary schools. Kindergartens are specifically designed for pre-school education and generally have four or five classes, a separate lunch hall, a play hall and a garden. On the contrary, pre-school classrooms in primary schools have been redesigned to accommodate pre-school children in primary schools (Şahin & Dostoğlu, 2014; MONE, 1974). In 2013-2014 educational year 677.923 children attended pre-school education classes in primary school and 239.217 children attended kindergartens (MONE, 2014). Therefore, the current research investigates the characteristics of the kindergartens and the pre-school classes located in primary schools in detail. Also, this research aims to discuss the results with regard to educational goals of early childhood education.

Method

In this study the Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS5), which is originally developed by Moore (2012) was used as a data collection instrument. The CPERS was developed to provide a tool for early childhood educators, landscape architects, outdoor environment planners and designers, and policy makers and regulators to assess the quality of the physical environment of childcare centers, preschools, and kindergartens. First of all researchers get permission from the developer of the questionnaire to adapt it into Turkish, then to use it. After that, the scale was translated into Turkish by three experts from the field of early childhood education to investigate the outdoor environments of kindergartens and pre-school education classes in primary schools. After the translation of the scale was completed, validity and reliability of it were examined. The scale consists of three subscales, namely functional needs, developmental needs, location and site. The functional needs subscale focuses on whether outdoor play environments offer several activity opportunities for both typically developed children and children with special needs. The developmental needs subscale emphasizes the facilities in outdoor playground such as gardening, water or grassy areas. Finally, the location and site subscale investigates the safety of school's outdoor environments. The scale includes 25 5-likert type items.

Findings

The Turkish version of the scale was administered to 39 kindergartens' outdoor space and 29 primary schools' outdoor spaces. According to the results, Cronbach's Alpha coefficient is higher than .70; therefore the questionnaire is considered as valid (Pallant, 2013). For the scale's internal consistency, Cronbach's Alpha coefficients were calculated for the functional needs, developmental needs, location and site and total scale and found to be .84, .77, .70, .84, respectively. As a consequence, the properties of the Turkish version of the Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS5) were satisfactory and appropriate to assess outdoor spaces of pre-school education institution in Turkey.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The Turkish version of the scale was administered to 39 kindergartens' outdoor space and 29 primary schools' outdoor spaces. According to the results, Cronbach's Alpha coefficient is higher than .70; therefore the questionnaire is considered as valid (Pallant, 2013). For the scale's internal consistency, Cronbach's Alpha coefficients were calculated for the functional needs, developmental needs, location and site and total scale and found to be .84, .77, .70, .84, respectively. As a consequence, the properties of the Turkish version of the Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS5) were satisfactory and appropriate to assess outdoor spaces of pre-school education institution in Turkey.

Anahtar Kelimeler

Pre-school education, outdoor environments, scale adaptation

Kaynakça

Akkulah, A. T. (2008). The research of safety standards in children's playgrounds and its application in Nenehatun Park. Retrieved November 8, 2012 from http//www.belgeler,com/blg/jw2/oyun-alanları-guvenlık-standartlarının-arastırılmasıve-nenehatun-parkı-ornegınde-ırdelenmesı-the-research-of-safety-standards-in-childrens-playgrounds-and-it-s-application-in-nenehatun-park.

Alat, Z., Akgümüş, Ö., & Cavali, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen tutum ve uygulamaları (Teachers' views and practices towards outdoor activities in early childhood education). Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (3), 47-62.

Atabey, D., Yurt. O., & Ömeroğlu, E. (2009). Okulöncesi Eğitim Kurumları Açık Hava Oyun Alanlarının İncelenmesi. Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi, Edirne, 651- 653.

Davies, M. (1996). Outdoors: An important context for young children's development. Early Child Development and Care, 115, 37-49.

Duman, G., & Koçak, N. (2013). Çocuk oyun alanlarının biçimsel özellikleri açısından değerlendirilmesi (Konya ili örneği). Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(1), 64-81.

Kandır, A., Yurt, Ö. ve Cevher - Kalburan, N. (2012). Okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının çevresel tutumları yönünden karşılaştırılması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice - 12(1) Kış/Winter 317-327.

Henniger, M. L. (1993). Enriching the outdoor play experience. Childhood Education, 70 (2), 87-91.

Louv, R. (2005). Last child in the woods: Saving out children from nature-deficit disorder. Chapel Hill, NC: Algonquin Books of Chapel Hill.

Lucas, A. J., & Dyment, J. E. (2010). Where do children choose to play on the school ground? The influence of green design. Education 3–13, 38(2), 177-189.

Nedovic, S., & Morrissey, A. M. (2013). Calm active and focused: Children's responses to an organic outdoor learning environment. Learning Environments Research, 16(2), 281-295.

Olgan, R. ve Kahriman-Öztürk, D. (2011). An investigation in the playgrounds of public and private preschools in Ankara. Education and Science, 26 (161). 85-97.

Rivkin, M. (1995). The great outdoors: Restoring children's right to play outside. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Sevimli-Çelik, S., Kirazcı, S., & İnce, L. (2011). Preschool movement education in Turkey: Perceptions of preschool administrators and parents. Early Childhood Education Journal, 39, 323-333.

Tannock, M. (2008). Rough and tumble play: An investigation of the perceptions of educators and young children. Early Childhood Education Journal, 35, 357–361.

Üskün, E., Kişioğlu, A.N., Altay, T., Çıkınlar, R., & Kocakaya, A. (2008). Assessment of the current status of playground safety in the midwestern region of Turkey: An effort to provide a safe environment for children. The Turkish Journal of Pediatrics, 50, 559565.

Yılmaz, S. (2016). Outdoor Environment and Outdoor Activities in Early Childhood Education . Mersin University Journal of the Faculty of Education. 12(1), 423-437.

(17602) Comparing Narrative Skills of Monolingual and Bilingual Children

ZEYNEP TEMİZ
YÜZÜNCÜ YIL UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Narrative skills, including telling or retelling stories and answering questions about them plays pivotal roles on children's literacy and reading abilities as these skills require decoding and oral language skills. While telling stories children need to come together all language components to form a good story (Gutierrez-Clellen, 2002; Maviş, Tuncer & Gagarina, 2016; Spencer, Kajian, Petersen & Bilyk, 2013). In this regard, narrative skills are widely used to investigate children's cognitive development (Bloome, Katz & Champion, 2003) and they also plays a significant role in language learning (Kang, 1997). The ability to tell a cohesive, well-formulated, meaningful story depends highly on managing several higher-level language and cognitive skills (Vandewalle, Boets, Boons, Ghesquiere & Zink, 2012). Moreover, storytelling helps children develop a positive attitude towards learning by extending their opportunities for literacy (Kocabaş, 2002). Regardless of ample amount of evidence that narrative skills are indicator of later academic accomplishments of children, we have limited knowledge on how to improve narrative skills. It is accepted that understanding causal sequences of events are prominent skill for the meaningful comprehension and production of narratives (Khan, Nelson, & Whyte, 2014). Stein and Glenn (1979) echo these perspectives in suggesting that links between story components could be considered central in children's advances in their narrative ability. As such, narratives are both useful tool in assessment for bilingual children's language abilities (Maviş, Tuncer & Gagarina, 2016). The emergence of children's development of narrative skills begins as early as the second or third year of life and continues through their adulthood (Makinen, Loukusa, Nieminen, Leinonen, & Kunnari, 2013). In this sense, telling a narratives is a part of people's nature as they need to organize their experiences in the form of narratives to make events meaning , make initial estimation about how situations will be transformed, and share their self-experiences in a coherent way(Salvatore, Dimaggio & Semerari, 2004). It is not difficult to anticipate connection of events in narratives as they are presented in organizational patterns. The narrator must clearly presents the relationships between events about people, animals, or imaginary characters (Owens, 2005). The primary aims of the present study is to investigate whether there is a difference between narrative telling and retelling production of monolingual and bilingual pre-school education children.

Araştırma Yöntemi

Sixteen five years old monolingual pre-school children (eight boys and nine girls) and sixteen five years old Turkish-Kurdish bilingual pre-school children (nine girls seven boys) studying in independent kindergarten in Van-Turkey participated in this study. None of the children had been diagnosed with speech, language, hearing or learning disorders based on teachers' reports. In this study the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) (Gagarina et al., 2012). was used to investigate children's narratives. MAIN is designed to assess narrative skills of both monolingual and bilingual children. MAIN is an appropriate instrument to evaluate story comprehension and production of children between 3 to 10 years old. It is suitable for several story elicitation techniques including model story, retelling, and telling. MAIN contains four different pictorial stimulus and assessment procedure of narrative that children told using those pictorial stimuli. In this study Cat and Goat pictorial stimulus were used for story retelling task. First, each child listened Cat or Goat story then retold the same story. After that they all answered the comprehension questions about the story they had just told. All of the stories and children's answers were audio recorded then transcribed verbatim. For the following step the obtained data were analyzed and scored utilizing the coding and scoring procedures of the MAIN (Gagarina et al., 2012). Stories were analyzed in terms of story structure, story complexity, internal state terms, and comprehension.

Özet

Narrative skills, including telling or retelling stories and answering questions about them plays pivotal roles on children's literacy and reading abilities as these skills require decoding and oral language skills. While telling stories children need to come together all language components to form a good story (Gutierrez-Clellen, 2002; Maviş, Tuncer & Gagarina, 2016; Spencer, Kajian, Petersen & Bilyk, 2013). In this regard, narrative skills are widely used to investigate children's cognitive development (Bloome, Katz & Champion, 2003) and they also plays a significant role in language learning (Kang, 1997). The ability to tell a cohesive, well-formulated, meaningful story depends highly on managing several higher-level language and cognitive skills (Vandewalle, Boets, Boons, Ghesquiere & Zink, 2012). Moreover, storytelling helps children develop a

positive attitude towards learning by extending their opportunities for literacy (Kocabaş, 2002). Regardless of ample amount of evidence that narrative skills are indicator of later academic accomplishments of children, we have limited knowledge on how to improve narrative skills. It is accepted that understanding causal sequences of events are prominent skill for the meaningful comprehension and production of narratives (Khan, Nelson, & Whyte, 2014). Stein and Glenn (1979) echo these perspectives in suggesting that links between story components could be considered central in children's advances in their narrative ability. As such, narratives are both useful tool in assessment for bilingual children's language abilities (Maviş, Tuncer & Gagarina, 2016). The emergence of children's development of narrative skills begins as early as the second or third year of life and continues through their adulthood (Makinen, Loukusa, Nieminen, Leinonen, & Kunnari, 2013). In this sense, telling a narratives is a part of people's nature as they need to organize their experiences in the form of narratives to make events meaning , make initial estimation about how situations will be transformed, and share their self-experiences in a coherent way(Salvatore, Dimaggio & Semerari, 2004). It is not difficult to anticipate connection of events in narratives as they are presented in organizational patterns. The narrator must clearly presents the relationships between events about people, animals, or imaginary characters (Owens, 2005). The primary aims of the present study is to investigate whether there is a difference between narrative telling and retelling production of monolingual and bilingual pre-school education children.

Method

Sixteen five years old monolingual pre-school children (eight boys and nine girls) and sixteen five years old Turkish-Kurdish bilingual pre-school children (nine girls seven boys) studying in independent kindergarten in Van-Turkey participated in this study. None of the children had been diagnosed with speech, language, hearing or learning disorders based on teachers' reports. In this study the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) (Gagarina et al., 2012). was used to investigate children's narratives. MAIN is designed to assess narrative skills of both monolingual and bilingual children. MAIN is an appropriate instrument to evaluate story comprehension and production of children between 3 to 10 years old. It is suitable for several story elicitation techniques including model story, retelling, and telling. MAIN contains four different pictorial stimulus and assessment procedure of narrative that children told using those pictorial stimuli. In this study Cat and Goat pictorial stimulus were used for story retelling task. First, each child listened Cat or Goat story then retold the same story. After that they all answered the comprehension questions about the story they had just told. All of the stories and children's answers were audio recorded then transcribed verbatim. For the following step the obtained data were analyzed and scored utilizing the coding and scoring procedures of the MAIN (Gagarina et al., 2012). Stories were analyzed in terms of story structure, story complexity, internal state terms, and comprehension.

Results

The findings of this study revealed that monolingual children outperformed compared to bilingual children on all of the macrostructure components including story structure, story complexity, internal state terms and comprehension. The reason for this could be originated from several parameters. Although researcher try to find socio-economically equal groups children in monolingual groups have higher standards not for economically but for socially. Monolingual children's parents were more educated as those children could be more frequently involve in shared book reading and storytelling activities at home. Besides, they possibly received more verbal instructions and conversation from their parents. Considering the fact that there is a strong link between language proficiency and narrative skills monolingual children's better performance could be understood.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings of this study revealed that monolingual children outperformed compared to bilingual children on all of the macrostructure components including story structure, story complexity, internal state terms and comprehension. The reason for this could be originated from several parameters. Although researcher try to find socio-economically equal groups children in monolingual groups have higher standards not for economically but for socially. Monolingual children's parents were more educated as those children could be more frequently involve in shared book reading and storytelling activities at home. Besides, they possibly received more verbal instructions and conversation from their parents. Considering the fact that there is a strong link between language proficiency and narrative skills monolingual children's better performance could be understood.

Anahtar Kelimeler

Narrative skills, pre-school children, the Multilingual Assessment Instrument for Narratives

Kaynakça

Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., V¨ alimaa, T., Balˇ ci ¯ unien˙ e, I., et al. (2012a). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. ZAS papers in linguistics 56. Berlin: ZAS.

Guti´ errez-Clellen, V. F. (2002). Narratives in two languages: Assessing performance of bilingual children. Linguistics and Education, 13, 175–197. doi:10.1016/S0898-5898(01)00061-4

Khan, K., Nelson, K., & Whyte, E. (2014). Children choose their own stories: The impact of choice on children's learning of new narrative skills. Journal of child language, 41(4), 949-962.

Makinen, L., Loukusa, S., Nieminen, L., Leinonen, E., & Kunnari, S. (2013). The development of narrative productivity, syntactic complexity, referential cohesion and event content in four- to eight-year-old finnish children. First Language, 34, 24–42. http://dx.doi.org/10.1177/0142723713511000

Maviş, İ., Tuncer, M., & Gagarina, N. (2016). Macrostructure components in narrations of Turkish–German bilingual children. Applied Psycholinguistics, 37(1), 69-89.

Owens, R. E. (2005). Language development: An introduction (4th Ed.). New York: Allyn and Bacon.

Salvatore G., Dimaggio G., & Semerari A. (2004). A model of narrative development: Implications for understanding psychopathology and guiding therapy. Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 77, 231–254.

Spencer, T. D., Kajian, M., Petersen, D. B., & Bilyk, N. (2013). Effects of an individualized narrative intervention on children's storytelling and comprehension skills. Journal of Early Intervention, 35(3), 243-269.

Vandewalle, E., Boets, B., Boons, T., Ghesquiere, P., & Zink, I. (2012). Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: A three-year longitudinal study. Research in developmental disabilities, 33(6), 1857-1870.

16897 How Stories Help to Develop An Ecological Perspective? An Indigenous Story Telling Session With Turkish Children

ZEYNEP TEMİZ
YÜZÜNCÜ YIL UNİVERSİTESİ

GÜLİZ KARAARSLAN SEMİZ
AĞRI İBRAHIM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ

SİMGE YILMAZ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Introduction

Storytelling activities have enormous effects on children language development. Children gains several skills through storytelling including acquisition of language and literacy, increasing amount of vocabulary, and handling books and many other props like puppets during storytelling and retelling activities (Isbell, Sobol, Lindauer, & Lowrance, 2004; Lever & Sénéchal, 2011). Storytelling and reading activities not only works for language skills they also useful tool for enhancing children social skills as they provide communication opportunities for young children to articulate their thought and emotion about protagonists and events as well as illustrations (Kaderavek & Justice, 2002). Each nation should protect their Mother Nature to pass down their cultural heritage to new generation as our spiritualties, identities and language originated from Mother Nature. It has paramount importance on sustenance of our wisdom, worldviews, and philosophies. Indigenous sources such as ceremonies, rituals and storytelling are effective ways of transferring those values a culturally inherent manner. In this way it could be highlighted that Indigenous knowledge is a process rather than content (Simpson, 2002). As such, the purpose of this study is to reveal children's perceptions related to human-nature interaction after story telling sessions. This study will be conducted in Van which is located in Eastern Turkey. This region was chosen as the context might best fit the purpose of indigenous knowledge from various ethnic, linguistic, geographical, and national groups of children through storytelling. Turkish child literacy is full of fabl, fairy tales, stories or legends about nature. Mountains, rivers and forests are commonly protagonists of stories. In this study we chose and adapted one of Nasreddin Hodja's stories as it is directly related with human-nature interaction. He is considered as a populist philosopher and wise man, remembered for his funny stories and anecdotes. He appears in thousands of stories, sometimes witty or sometimes wise. Nasreddin Hodja's stories usually have a subtle humor and a pedagogic nature as it appears in the story that we chose for this research: One day, Nasreddin Hodja worked hard in his field. He mattock earth and cleared weed in his garden. Then he was exhausted and lied under the shadow of a walnut tree. His initial intention was just to rest a little then he noticed the tiny fruits of mighty tree. He looked the giant water melon lying on the ground with thin branches and small leafs. He thought that 'Oh! Mother Nature what a mismatch this is. Mighty tree has tiny fruits and giant fruits (water melons) lie on the ground with tiny branches. He thought that this is just a big contradiction. Big tree and tiny fruits! It does not suit to your power. You should correct this contradiction.' Suddenly one of the walnuts dropped on Hodja's head. He cried in pain and said 'Ok you know the best if water melon dropped on my head I would be severely injured '. Hodja again lied under the tree and thought that there is a balance in nature. He smiled as thinking how nature works in harmony.

Method

The sample of this study will be consisted of nearly 15-20 five-year-old pre-school children. All children will come from low and middle socio-economic status families. Story telling sessions for this study will be conducted at the beginning of the second semester in March. Thus, children will be already acquired some skills to retell the story as they would be involved in several story-telling activities in their pre-school class when we started collecting data. Story telling activities will be conducted in Turkish that is children's language of learning and teaching in schools. After telling the story, children will be asked to retell the story and then interviews will be conducted with children about their story. Then, they will be asked to illustrate their stories. Children will be asked questions about human-nature interaction in the story and what could be title of this story for them. As researchers adapted Nasreddin Hodja's story it does not have an illustrated books. When we consider the developmental characteristics of young children we would immediately realized that they need visualization in story telling activities. Researchers will illustrate this story using flannel boards and flashlight techniques. Researchers will choose class in which teacher did not tell story using these two techniques.

Expected Results

It is expected in this study that Nasreddin Hodja's story will take children attention as they are all familiar with him and his stories. As researchers are going to tell Hodja's story using two different storytelling techniques children would probably better remember Hodja's story in their story retelling session. Children's retold stories will reveal what children bring from

their ethnic culture, history, economic development, languages spoken and their community about human interaction with nature. Moreover, it will help children to develop an ecological perspective and a sense of connection with nature related with their indigenous knowledge, cultural heritage, geographical, social and economic conditions.

Keywords: Storytelling, Indigenous stories, Nasreddin Hodja, pre-school education, ecological perspective

References

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. Early childhood education journal, 32(3), 157-163.

Kaderavek, J., & Justice, L. M. (2002). Shared storybook reading as an intervention context: Practices and potential pitfalls. American Journal of Speech–Language Pathology, 11, 395–405.

Lever, R, & Monique, S. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. Journal of experimental child psychology 108(1), 1–24.

Simpson, L. (2002). Indigenous environmental education for cultural survival. Canadian Journal of Environmental Education (CJEE), 7(1), 13-25.

Problem Durumu

Storytelling activities have enormous effects on children language development. Children gains several skills through storytelling including acquisition of language and literacy, increasing amount of vocabulary, and handling books and many other props like puppets during storytelling and retelling activities (Isbell, Sobol, Lindauer, & Lowrance, 2004; Lever & Sénéchal, 2011). Storytelling and reading activities not only works for language skills they also useful tool for enhancing children social skills as they provide communication opportunities for young children to articulate their thought and emotion about protagonists and events as well as illustrations (Kaderavek & Justice, 2002). Each nation should protect their Mother Nature to pass down their cultural heritage to new generation as our spiritualties, identities and language originated from Mother Nature. It has paramount importance on sustenance of our wisdom, worldviews, and philosophies. Indigenous sources such as ceremonies, rituals and storytelling are effective ways of transferring those values a culturally inherent manner. In this way it could be highlighted that Indigenous knowledge is a process rather than content (Simpson, 2002). As such, the purpose of this study is to reveal children's perceptions related to human-nature interaction after story telling sessions. This study will be conducted in Van which is located in Eastern Turkey. This region was chosen as the context might best fit the purpose of indigenous knowledge from various ethnic, linguistic, geographical, and national groups of children through storytelling. Turkish child literacy is full of fabl, fairy tales, stories or legends about nature. Mountains, rivers and forests are commonly protagonists of stories. In this study we chose and adapted one of Nasreddin Hodja's stories as it is directly related with human-nature interaction. He is considered as a populist philosopher and wise man, remembered for his funny stories and anecdotes. He appears in thousands of stories, sometimes witty or sometimes wise. Nasreddin Hodja's stories usually have a subtle humor and a pedagogic nature as it appears in the story that we chose for this research: One day, Nasreddin Hodja worked hard in his field. He mattock earth and cleared weed in his garden. Then he was exhausted and lied under the shadow of a walnut tree. His initial intention was just to rest a little then he noticed the tiny fruits of mighty tree. He looked the giant water melon lying on the ground with thin branches and small leafs. He thought that 'Oh! Mother Nature what a mismatch this is. Mighty tree has tiny fruits and giant fruits (water melons) lie on the ground with tiny branches. He thought that this is just a big contradiction. Big tree and tiny fruits! It does not suit to your power. You should correct this contradiction.' Suddenly one of the walnuts dropped on Hodja's head. He cried in pain and said 'Ok you know the best if water melon dropped on my head I would be severely injured '. Hodja again lied under the tree and thought that there is a balance in nature. He smiled as thinking how nature works in harmony.

Araştırma Yöntemi

The sample of this study will be consisted of nearly 15-20 five-year-old pre-school children. All children will come from low and middle socio-economic status families. Story telling sessions for this study will be conducted at the beginning of the second semester in March. Thus, children will be already acquired some skills to retell the story as they would be involved in several story-telling activities in their pre-school class when we started collecting data. Story telling activities will be conducted in Turkish that is children's language of learning and teaching in schools. After telling the story, children will be asked to retell the story and then interviews will be conducted with children about their story. Then, they will be asked to illustrate their stories. Children will be asked questions about human-nature interaction in the story and what could be title of this story for them. As researchers adapted Nasreddin Hodja's story it does not have an illustrated books. When we consider the developmental characteristics of young children we would immediately realized that they need visualization in story telling

activities. Researchers will illustrate this story using flannel boards and flashlight techniques. Researchers will choose class in which teacher did not tell story using these two techniques.

Özet

Storytelling activities have enormous effects on children language development. Children gains several skills through storytelling including acquisition of language and literacy, increasing amount of vocabulary, and handling books and many other props like puppets during storytelling and retelling activities (Isbell, Sobol, Lindauer, & Lowrance, 2004; Lever & Sénéchal, 2011). Storytelling and reading activities not only works for language skills they also useful tool for enhancing children social skills as they provide communication opportunities for young children to articulate their thought and emotion about protagonists and events as well as illustrations (Kaderavek & Justice, 2002). Each nation should protect their Mother Nature to pass down their cultural heritage to new generation as our spiritualties, identities and language originated from Mother Nature. It has paramount importance on sustenance of our wisdom, worldviews, and philosophies. Indigenous sources such as ceremonies, rituals and storytelling are effective ways of transferring those values a culturally inherent manner. In this way it could be highlighted that Indigenous knowledge is a process rather than content (Simpson, 2002). As such, the purpose of this study is to reveal children's perceptions related to human-nature interaction after story telling sessions. This study will be conducted in Van which is located in Eastern Turkey. This region was chosen as the context might best fit the purpose of indigenous knowledge from various ethnic, linguistic, geographical, and national groups of children through storytelling. Turkish child literacy is full of fabl, fairy tales, stories or legends about nature. Mountains, rivers and forests are commonly protagonists of stories. In this study we chose and adapted one of Nasreddin Hodja's stories as it is directly related with human-nature interaction. He is considered as a populist philosopher and wise man, remembered for his funny stories and anecdotes. He appears in thousands of stories, sometimes witty or sometimes wise. Nasreddin Hodja's stories usually have a subtle humor and a pedagogic nature as it appears in the story that we chose for this research: One day, Nasreddin Hodja worked hard in his field. He mattock earth and cleared weed in his garden. Then he was exhausted and lied under the shadow of a walnut tree. His initial intention was just to rest a little then he noticed the tiny fruits of mighty tree. He looked the giant water melon lying on the ground with thin branches and small leafs. He thought that 'Oh! Mother Nature what a mismatch this is. Mighty tree has tiny fruits and giant fruits (water melons) lie on the ground with tiny branches. He thought that this is just a big contradiction. Big tree and tiny fruits! It does not suit to your power. You should correct this contradiction.' Suddenly one of the walnuts dropped on Hodja's head. He cried in pain and said 'Ok you know the best if water melon dropped on my head I would be severely injured '. Hodja again lied under the tree and thought that there is a balance in nature. He smiled as thinking how nature works in harmony.

Method

The sample of this study will be consisted of nearly 15-20 five-year-old pre-school children. All children will come from low and middle socio-economic status families. Story telling sessions for this study will be conducted at the beginning of the second semester in March. Thus, children will be already acquired some skills to retell the story as they would be involved in several story-telling activities in their pre-school class when we started collecting data. Story telling activities will be conducted in Turkish that is children's language of learning and teaching in schools. After telling the story, children will be asked to retell the story and then interviews will be conducted with children about their story. Then, they will be asked to illustrate their stories. Children will be asked questions about human-nature interaction in the story and what could be title of this story for them. As researchers adapted Nasreddin Hodja's story it does not have an illustrated books. When we consider the developmental characteristics of young children we would immediately realized that they need visualization in story telling activities. Researchers will illustrate this story using flannel boards and flashlight techniques. Researchers will choose class in which teacher did not tell story using these two techniques.

Expected Results

It is expected in this study that Nasreddin Hodja's story will take children attention as they are all familiar with him and his stories. As researchers are going to tell Hodja's story using two different storytelling techniques children would probably better remember Hodja's story in their story retelling session. Children's retold stories will reveal what children bring from their ethnic culture, history, economic development, languages spoken and their community about human interaction with nature. Moreover, it will help children to develop an ecological perspective and a sense of connection with nature related with their indigenous knowledge, cultural heritage, geographical, social and economic conditions.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

It is expected in this study that Nasreddin Hodja's story will take children attention as they are all familiar with him and his stories. As researchers are going to tell Hodja's story using two different storytelling techniques children would probably better remember Hodja's story in their story retelling session. Children's retold stories will reveal what children bring from their ethnic culture, history, economic development, languages spoken and their community about human interaction with

nature. Moreover, it will help children to develop an ecological perspective and a sense of connection with nature related with their indigenous knowledge, cultural heritage, geographical, social and economic conditions.

Kaynakça

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. Early childhood education journal, 32(3), 157-163.

Kaderavek, J., & Justice, L. M. (2002). Shared storybook reading as an intervention context: Practices and potential pitfalls. American Journal of Speech–Language Pathology, 11, 395–405.

Lever, R, & Monique, S. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. Journal of experimental child psychology 108(1), 1–24.

Simpson, L. (2002). Indigenous environmental education for cultural survival. Canadian Journal of Environmental Education (CJEE), 7(1), 13-25.

Anahtar Kelimeler

Storytelling, Indigenous stories, Nasreddin Hodja, pre-school education, ecological perspective

(15586) İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarının Sosyal Yeterlik Bağlamında İncelenmesi

MUHAMMED İKBAL TÜRKYILMAZ **SERPİL PEKDOĞAN**

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi yılları, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin yanı sıra, daha sonrasında başlayacağı ilkokul içinde gerekli önbilgi, beceri ve deneyimleri edindiği dönemdir (Kleeck ve Schuele, 2010). Hazır bulunuşluk veya hazır oluş, çocuğun duygusal bir karmaşıklığa kapılmadan, kolayca ve yeterli olarak öğrenebilmesidir (MEB, 2006). Okula hazır bulunuşluk, daha fazla çocuğun akademik hayata katılımını sağladığı gibi, en geniş anlamıyla çocuğun, ailesinin, yakın çevresinin, okulun ve toplumun okula başlamadan önce gerekli ön bilgi, beceri ve olanakları sağlamasıdır (Maxwell ve Clifford, 2004). Yapılan araştırmalar okula hazır bulunuşluğun öğrenme, okul hayatını devam ettirme, ileriki becerileri geliştirme, akademik başarı ve başarısızlıkla ilişkili olduğunu göstermektedir (Kağıtçıbaşı, Diane ve Bekman, 2001). Erken çocukluk döneminde, özellikle 3-8 yaş arasında okula hazır bulunuşluğun desteklenmesi, okul hayatının diğer kademelerini de önemli bir şekilde etkilemektedir (Unicef, 2012).

Okula hazır bulunuşluk sürecinde hazır olunması gereken alanlar;

Okumaya hazırlık becerileri (okuma ve yazma öncesi beceriler, sesleri tanıma, el-göz koordinasyonu sağlama), matematik becerileri (0-20 arası rakamları tanıma, setler oluşturma, renkleri, şekilleri öğrenme v.b), motor becerileri (büyük ve küçük kas gelişimi), duygusal beceriler (kendi duygularını uygun biçimde ifade etme, başkalarıyla empati kurabilme), öz bakım becerileri (kendi gereksinimlerini karşılama, temizlik, beslenme, dinlenme v.b. alanlarla ilgili işleri yapma, giysilerini yardımsız giyip çıkarma), Sosyal becerileri (sırasını bekleme, verilen yönergeleri takip etme, sessiz dinleme, paylaşma, iş birliği yapma, dikkat yoğunlaştırma), olarak sıralanmaktadır (Oktay ve Unutkan, 2005:147-149).

Okula hazır bulunuşluk becerileri içerisinde yer alan sosyal beceriler, Gülay ve Akman (2009)'a göre bireyin toplum ile iletişim ve etkileşimde bulunduğu zamanlarda toplumdan olumlu yönde tepkiler almasını ve bu sayede kişinin sosyal ortama dahil olması ve bu ortamla olan ilişkilerini sürdürebilmesi için kişide bulunması gereken davranışlar olarak tanımlanmaktadırlar. Insan ilişkilerinin vazgeçilmez öğesi olan bu beceriler, sosyal yeterlik kavramının içerisinde yer almaktadır. Schneider (1993)'e göre sosyal yeterlilik, kişilerin sosyal becerilerini ortaya koymadaki başarılarıdır. İlişkilerini başkalarını rahatsız etmeden kurabilmesidir. Sosyal yeterlilik bireylerin çevresindeki değer verdiği kişilerden ya da arkadaşları tarafından kabul görmesiyle şekillenmektedir. Bu sebeple bireyin sosyal yeterlilik düzeyinin yüksek olması sosyal gereksinimlerini toplum tarafından karşılayabilmesine bağlıdır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde okula hazır bulunuşluk sürecinde özellikle sosyal duygusal öğrenmelerin önemli olduğu bilinmektedir. Alan yazın incelendiğinde çocukların sosyal yeterlik ve hazır bulunuşluklarını ele alan çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın alan yazınına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma,ilkokul 1. sınıfa devam eden çocukların okula hazır bulunuşlukları ve sosyal yeterliklerinin incelenmesi, okul öncesi eğitim alma durumunun bu becerileri üzerindeki etkisinini incelenmesi amacıyla betimsel tarama modelinde ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çünkü tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir. Betimsel tarama modelleri genel tarama ve örnek olay taramaları olarak iki bölüme ayrılmaktadır. İlişkisel tarama modeli genel tarama yöntemi içine giren bir yöntemdir. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012). Bu grup içinde yer alan ilişiksel tarama modelleri ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişki aramalardaki betimlemeler (özelliklerin değerlerini belirleme işi) var olanın belli standartlara uyan ölçülerini bulmaya çalışmaktan çok, birey, nesne vb. durumlar arası ayrımların belirlenebilmesi amacına dönüktür (Karasar, 2012; Cohen, Manion & Morrison, 2000). Korelasyon incelemelerinde yapılan betimlemeler ise mevcut durumun belirli kriterlere uyan durumlarını tespit etmekten ziyade, birey, nesne gibi birimlerin arasındaki farkların tespit edilmesi amacına yöneliktir. Korelasyonel analiz ilişki ve karşılaştırma yöntemleriyle ulaşılan verilerdir (Karasar, 2012).

Özet

Bu çalışmanın amacı ilkokul 1. Sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluk becerilerinin sosyal yeterlikleriyle olan ilişkisinin incelenmesi ve okul öncesi eğitim almanın bu becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu İlinde bulunan ilköğretim okullarından 100 erkek 87 kız olmak üzere 187 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur.Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Merrell (1993) tarafından geliştirilmiş olan ve Yukay-Yüksel (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Sosyal Davranış Ölçekleri kullanılmıştır Verilerin Analizi için SPSS 20 programı kullanılmış, korelasyonel analizi yapılmıştır.Yapılan çalışma sonucunda ilkokul 1. Sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşlukları ile sosyal yeterliklerinin ilişkili olduğu görülmüştür. Önceden okul öncesi eğitim alıp ilkokula başlayan çocukların hazırbuluşuk ve sosyal yeterlik becerileri, okul öncesi eğitim almayanlara gore anlamlı farklılık oluşturmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonucunda, yapılan basit regresyon analizleri doğrultusunda ilkokul 1. sınıfa devam eden çocukların okula hazır bulunuşluk becerileri ile sosyal yeterlikleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca yapılan bağımsız örneklemler t testi sonuçları da; ilkokula başlamadan önce okul öncesi eğitim alan 1. sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluk becerileri ile sosyal yeterlik becerileri, daha önceden okul öncesi eğitim almamış ve ilkokul 1. sınıfa devam eden akranlarına göre göre anlamlı farklılık oluşturmuştur. Bu bulgular, okul öncesi eğitim almanın çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin yanı sıra, daha sonrasında başlayacağı ilkokul içinde gerekli önbilgi, beceri ve deneyimleri sağladığı görüşünü doğrular nitelikte olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Çocuk, okula hazırbulunuşluk, sosyal yeterlik

Kaynakça

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). Research Methods in Education. London New York: Routledge Falmer.

Gülay, H. ve Akman, B. (2009). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç., Diane, S., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. Journal of Applied Developmental Psychology, 22(4), 333-361. https://doi.org/10.1016/S0193-3973(01)00071-5.

Karasar, N., 2012. Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın.

Kleeck, A., & Schuele, C. M. (2010). Historical perspectives on literacy in early childhood. American Journal of Speech-Language Pathology, 19, 341-355. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0038).

MEB, (2006). Okul öncesi Eğitim Programı.

Maxwell, K., & Clifford, R. M. (2004). Research in review: School readiness assessment. Young Children, 59, 42-46.

Oktay, A., & Unutkan, Ö. P. (2003). İlköğretime hazır Oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. İstanbul: Morpa Yayınları.

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2012). School Readiness: a conceptual framework. Retrievedfrom http://www.unicef.org/education/files/Chil2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf

(14179) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları Sürecinin Değerlendirilmesi

SERPİL PEKDOĞAN

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi öğretmenlerinin sorumlu oldukları çocuk grubuna yeterli ve nitelikli eğitim verebilmelerinde, üniversite eğitimlerinde aldıkları okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarının katkısı göz ardı edilemez. Öğretmen yetiştirme yaklaşımlarından olan, teori-pratik ve pratik-teori yaklaşımlara göre; öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceriyle bir arada olmadıkları zaman, verilen teorik bilgilerin bir anlamı yoktur. Kısacası öğretmen adaylarının teorik bilgileri, gerçek sınıf ortamında uygulamaları gerekmektedir. Böylece öğretmen adayı sınıf ortamında verilen bilgileri öğrenmeye çabalayacaktır. İkinci olarak, öğretmen adayının sınıf ortamında ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriyi ancak deneyimle öğrenebileceğidir. Bu iki yaklaşımı öğretmen adayı kendi yaşantısıyla ilişkilendirdiğinde, gerçek öğrenme sağlanacaktır (Azar, 2003).

Okul deneyimi dersi, YÖK tarafından okul deneyimi I ve okul deneyimi II olarak iki dönemde alınan bir ders olarak belirlenmiştir. Okul deneyimi I dersi "Öğretmen adayının uygulama yapacağı okulu, öğrencileri, programı ve öğretmenleri genel olarak tanımasını sağlamak için sunulan gözlem ve görüşmelere dayalı bir derstir. Okul deneyimi dersinde amaç, öğretmen adayının başarısını değerlendirmek değil, onlara rehberlik etmek ve destek olmaktır "(YÖK, 1998, s.33-34). Okul deneyimi II Dersi ise "Öğretmen adayının uygulama yapacağı okulda, öğrenme-öğretme sürecinde gözlem, uygulama ve değerlendirme yapmak amacıyla planlanan bir derstir" (YÖK,1998, S.35).

Öğretmenlik uygulaması dersi ise "Öğretmen adayının kazanmış olduğu bilgi ve becerilerini bir okul ortamında deneyip geliştirebilmesi ve mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazanabilmesi için planlanan bir derstir. (YÖK, 1998, S.37). Öğretmenlik uygulaması dersinde eğitim fakültelerinde yönetici, öğretim elemanı ve öğretmen adayı görevliyken, uygulama okullarında ise yönetici, öğretmen ve öğrenci görevlidir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları derslerinin kapsamları incelendiğinde, bu derslerin öğretmen adaylarına öğretmenlik sürecindeki temel bilgi ve becerileri kazandırdığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adayları, bu derslerle Milli Eğitime Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarında ve ilkokul bünyesinde yer alan anasınıflarında gerçek öğrenme ortamlarında çocuklarla ve öğretmenlerle birçok deneyimler edinmektedirler. Öğretmen adayı lisans derslerinde aldığı teorik bilgileri, sınıf ortamında uygulamaya geçirmektedir. Böylece öğretmen adayı gerçek problemlerle karşılaşmakta ve çözüm yollarını deneyerek, öğretmenlik mesleğine kendisini hazırlamaktadır. Bu bağlamda okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin önemi bir kez daha karşımıza çıkmaktadır. Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde ise bazı araştırmalar uygulamalarda önemli aksaklıklar olduğunu belirmektedir. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları dersine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri dersin başarı düzeyi ve etkililiği hakkında bilgi vermektedir. Konuyla ilgili yapılan bazı çalışmalarda; öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerini öğretmenlik mesleği için önemli bulmakta ve bu derslerin kendilerine katkıda bulunduğunu belirtmektedirler (Harmandar vd. , 2000; Hergüner, Arslan ve Dündar, 2002; Azar, 2003; Turgut, Yılmaz ve Firuzan, 2008; Demircan, 2007; Özmen, 2008; Sarıçaoban, 2008; Eraslan, 2009; Karadüz, Eser, Şahin ve İlbay, 2009; Ören vd., 2009; Seçer, Çeliköz ve Kayılı, 2010; Görgen, Çokçalışkan ve Korkut, 2012). Fakat bu çalışmalar incelendiğinde çok az bir kısmında okul öncesi öğretmen adaylarıyla çalışıldığı görülmektedir. Söz konusu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları dersinde yaşadığı sorunlara çözüm önerileri getirmek ve derslerin daha işlevsel olmasına katkı sağlamak amacıyla, okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemleri bilimseldir, çünkü bilimsel araştırma özenli ve niteliksel sorgulamayı içerir; veri tabanlıdır ve derinlemesine bilgi edinmeyi sağlar (Uzuner, 1999; Licthman, 2003). Bu bağlamda çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomoloji) yöntemi kullanılmıştır. Olgubilim yöntemi, katılımcıların konu ile ilgili algı ve deneyimlerini ortaya çıkaran güçlü bir yöntemdir (Lester, 1999).

Bu araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemin, problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, vd.,2009). Kısacası önceden belirlenmiş bütün koşulları taşıyan bireylerle çalışmayı amaç edinir. Bu doğrultuda 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve okul

deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi almış olan, 3. (n=10) ve 4. (n=10) sınıfa devam eden 20 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının tamamı bayanlardan oluşmaktadır.

Verilerin toplanmasında, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yapılandırılmış görüşmelerle yapılandırılmamış görüşmeler arasında kalan ve en çok kullanılan görüşme tekniğidir (Karasar, 2002; Uzuner, 1999; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme formu oluşturulurken ilgili literatür ve yapılan çalışmalar incelenmiş ve görüşme soruları oluşturulmuştur. Görüşme soruları oluşturulduktan sonra, soruların uygunluğunu belirlemek amacıyla, sonra 3 alan uzmanı ve 1dil uzmanından görüşler alınmış ve belirtilen düzeltmelerden sonra, görüşme formu son haline kavuşmuştur. Katılımcıların belirledikleri yerde ve saatte yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmiş ve görüşme sürecinde kullanılan sorular dikkate alınarak sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Özet

Okul öncesi öğretmenlerinin sorumlu oldukları çocuk grubuna yeterli ve nitelikli eğitim verebilmelerinde, üniversite eğitimlerinde aldıkları okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarının katkısı göz ardı edilemez. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi okul öncesi öğretmenliği bölümü 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 20 öğretmen adayından meydana gelmektedir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine karşı olumlu yaklaştıklarını, öğretmen olarak tanıtıldıklarını, iletişim konusunda sıkıntı yaşadıklarını, derslerin içeriği hakkında bilgi sahibi olduklarını, destek ve rehberlik hizmetlerinin yetersiz olduğunu, okulun fiziksel koşullarının yetersiz olduğunu ve uygulama okullarına ulaşımda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda bu derslerin öğretmen adaylarında heyecan uyandırdığı ve kendilerini mesleğe daha yakın hissettikleri, olumlu duygular yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin içeriği hakkındaki görüşleri incelendiğinde ise, ders kapsamında genel olarak bilgi sahibi olduklarını, bu bilgilere üniversitedeki öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri, uygulama yönergesi ile ve okul deneyimi dersinde ise öğretmenlik uygulaması dersi için bilgi birikimi elde ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları fiziksel koşulların yeterli olmadığını belirtirken, materyaller konusunda sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğretmen adaylarının ders kazanımları incelendiğinde ise, bu uygulamaların kendilerine deneyim ve sınıf yönetimi becerileri kazandırdığını belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları, gün boyunca yapılan etkinliklerin sorumluluğunun öğretmen adayına yüklenmesi, uygulama danışmanlarının, öğretmen adaylarını uygulama sırasında yeterince denetleyememesi, yaşadıkları problemlerin göz ardı edilmesi, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yönelik tutumları ve okula ulaşım konularını kendileri için sorun teşkil ettiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi, öğretmen adayı, okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması

Kaynakça

Azar, A. (2003). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları. Milli Eğitim Dergisi. 159, 181-194.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi

Eraslan, A. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının "Öğretmenlik Uygulaması" Üzerine Görüşleri. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi. 3(1), 207- 221.

Ermiş, H., Uygun, K. & İnel, Y. (2010). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Okul Deneyimi II Dersi etkinliklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November, Antalya-Turkey.

Görgen, İ., Çokçalışkan, H. & Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri ve Uygulama Öğretim Üyeleri Açısından İşlevselliği. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 28, 56- 72.

Gürbüztürk, O., Gürleyük G. C., & Özgan Sucu, H. (2014). Sınıf Öğretmenliği Programında Okul Deneyimi Dersi Etkinlikleri Gerçekleştirme Durumları. İlköğretim Online. 13(3), 899-915

Gürkan, T. (1986). Öğretmen Tutumlarının Okulöncesi Çocukları Üzerindeki Etkileri. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri 4., Ankara.

Hacıoğlu, F. & Alkan, C. (1997). Öğretmenlik Uygulamaları-Öğretim Teknolojisi. Ankara: Alkım Yayınevi.

Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kıncal, R., Büyükkasap, E. & Kızılkaya, S. (2000). Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde Okul Deneyimi Uygulaması ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi. 148, 3-6.

Hergüner, G., Arslan, S. & Dündar, H. (2002). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Okul Deneyimi Dersini Algılama Düzeyleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (11), 44–58.

Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C. & İlbay, A. B. (2009). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililik Düzeyi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 6(11), 442-455.

Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık..

Lester, S. (1999). An Introduction to Phenomenological Research. https://www.rgs.org/NR/rdonlyres/F50603E0-41AF-4B15-9C84 BA7E4DE8CB4F/0/Seaweedphenomenologyresearch.pdf adresinden 01.05.2017 tarihinde ulaşılmıştır.

Ören F., Sevinç Ö. & Erdoğmuş E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 15, 58, 217-246

Özmen, H. (2008). Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II Derslerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 25, 25- 37.

Paker T. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1(23), 132-139

Sarıçoban, A. (2008). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 28 (3), 31- 55.

Seçer, Z., Çeliköz, N. & Kayılı, G. (2010). Okul Öncesi Öğretmenliği Okul Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 128-152.

Turgut, M., Yılmaz, S. & Firuzan, A. R. (2008). Okul Deneyimi Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi. 8(2), 1-26.

Uslu, Z. (2001). Okul Deneyimi Derslerinin Öğretmen Adaylarına Etkileri. Çağdaş Eğitim. 282, 29-35.

Uzuner, Y. (1999). Niteliksel Araştırma Yaklaşımı, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK, (1998). Fakülte-Okul İşbirliği. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Yayınları

(16857)İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilirlik için Matematik Eğitimi Üzerine Görüşleri

GÜLİZ KARAARSLAN SEMİZ **IŞIL İŞLER**

ÖZET

Problem Durumu

Bugün dünyamızın yaşadığı iklim değişikliği, enerji krizi, gıda güvenliği, biyolojik çeşitliliğin yok olması gibi sorunlar birbiriyle içi içe geçmiş karmaşık sorunlardır ve bu sorunların çözümü için çok boyutlu ve bütüncül bir bakış açısı gereklidir (UNECE, 2011; Capra & Luisi, 2014). Bu bütüncül ve sistematik bakış açısını kazandırmak ve gençleri daha sürdürülebilir bir geleceğe hazırlamak için dünyada disiplinler arası yaklaşımlar önem kazanmaktadır. Sürdürebilirlik için eğitim bu yaklaşımlardan birisidir. Sürdürülebilirlik için eğitim iklim değişikliğiyle mücadele, ekonomik eşitsizliğin kaldırılması, eğitimde eşitlik, sürdürülebilir tüketim gibi hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli bir araçtır. Öğretmenler ise bu hedefleri gerçekleştirecek önemli bir gruptur. Öğretmenler öğrencilerin çevre okur yazarı, sürdürülebilir bir gelecek için sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerinde önemli rol oynarlar. Bu nedenle sürdürülebilirlik kavramı okul öncesinden üniversiteye tüm okul düzeyinde ve sanat, tarih, fen bilgisi, matematik gibi tüm disiplinlerle ilişkilendirilir (Mckeown & Hopksin, 2003). Türkiye'de sürdürebilirlik kavramı genellikle fen eğitiminin bir parçası olarak görülmektedir. Ancak sürdürülebilirlik çok daha kapsamlı ve disiplinler arası bir kavramdır. Bu sebeple sürdürülebilirlik kavramı matematik eğitimiyle de ilişkilendirilmelidir. Son zamanlarda sürdürülebilirlik kavramının matematik eğitimiyle nasıl ilişkilendirilebileceği üzerine çalışmalar artmaktadır (örn., Hamilton & Pfaff, 2014; Renert, 2011; Serow, 2015). Örneğin, Hamilton ve Pfaff (2014) sürdürülebilirlik kavramının gerçek yaşamdan örneklerle matematik eğitimiyle ilişkilendirilebileceğini öne sürmektedir. Araştırmacılar Antarktika'daki buzulların yıllar içerisindeki değişimi ya da dünyada yıllar içerisindeki petrol tüketimi grafikleri üzerinden çalışılarak öğrencilerle birlikte istatiksel analizler yapmışlardır. Serow (2015) ise sürdürülebilirlikle ilişkilendirilebilecek matematik etkinlikleri önermiştir. Özellikle ölçme, uzay ve geometri, sayılar, istatistik, örüntüler ve cebir gibi matematik konularını sürdürülebilirlik konularıyla ilişkilendirmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için sürdürülebilirlik konuları zengin bir veri kaynağı sunmaktadır. Bu veriler öğrencilerin matematikle ilgili kavramları öğrenmelerinde etkili olabilir (Serow, 2015). Sürdürülebilirlik kavramının matematik eğitimiyle ilişkilendirilmesi matematik kavramlarının daha iyi anlaşılması, öğrencilerin matematik bilgi ve becerilerini farklı alanlara entegre edebilmesi ve sürdürülebilirlik bilincini geliştirerek öğrencilerin sürdürülebilir bir gelecek için bilgi ve becerilerinin arttırılması gereklidir (Serow, 2015). Aynı zamanda matematik öğretmenleri yaşadıkları dünyanın problemleri ile kendi çalışma alanları arasında bir bağlantı kurmaları ve sürdürülebilirliğin matematik eğitimindeki rolünü farketmeleri açısından önemlidir (Renert, 2011).

Bu kapsamda, bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik kavramını matematik eğitimiyle ilişkilendirme konusunda hazır bulunuşlukları araştırılmıştır. Çalışmanın araştırma soruları şöyledir:

1.İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sürdürülebilirliğe yönelik görüşleri nelerdir?

2.İlköğretim matematik öğretmen adayları sürdürülebilirlikle matematik eğitimi arasında nasıl bir ilişki kurmaktadırlar?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma temel nitel araştırma deseni (Merriam, 2009) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma deseni bireylerin kendi yaşam ve deneyimlerinden yola çıkarak bir olguya nasıl anlamlar yüklediklerini araştırır (Merriam, 2009). Bu çalışmada, yorumlayıcı bir yaklaşımla matematik öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik ile matematik eğitiminin ilişkilendirilmesi üzerine sahip oldukları görüşler incelenmiştir. Çalışmaya son sınıfta okuyan 10 ilköğretim matematik öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik, matematik eğitimi ve sürdürülebilirliğin matematik eğitimiyle ilişkilendirilmesi üzerine görüşlerini belirlemek için 14 adet açık uçlu görüşme sorusu hazırlamıştır. Katılımcılara öncelikle sürdürülebilirlik konularıyla ne kadar ilgili olduklarını öğrenmek için bu konularda herhangi bir ders alıp almadıkları ya da herhangi bir seminere katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Daha sonra sürdürülebilirlik ve sürdürülebilirlik için eğitim kavramlarının ne anlama geldiği sorulmuştur. Sonraki sorularda sürdürülebilirlik kavramının matematik eğitimiyle nasıl ilişkilendirilebileceği, hangi matematik konuları ve kazanımlarının sürdürülebilirlik kavramıyla birlikte verilebileceği, bu konuda herhangi bir etkinlik tasarlayıp tasarlamadıkları ve hazırlasalar nasıl bir etkinlik hazırlayacakları araştırılmıştır. Çalışmanın verileri genel bir çerçeve içerisinde kodlanmaktadır. Bu tür kodlamada verilerin analizinden önce bir kavramsal yapı oluşturulur ve analiz sırasında yeni kodlar çıktıkça kod listesine eklenir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Görüşme sorularına göre genel bir kavramsal yapı içerisinde kod ve kategoriler belirlenmiştir. Analiz sırasında yeni kodlar çıktıkça kod listesine eklenmektedir. Verilerin

analizinde kodlama güvenirliği için ikinci araştırmacı da rastgele seçilen iki görüşmeyi kodlayacak, kodlar karşılaştırılacak ve değişiklikler analize yansıtılacaktır.

Özet

Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik kavramını matematik eğitimiyle ilişkilendirilmesi üzerine görüşleri araştırılmıştır. Çalışmanın araştırma yöntemi temel nitel araştırma desenidr. Çalışmanın verileri ise 10 ilköğretim matematik öğretmen adayıyla yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veriler genel bir çerçeve içerisinde kodlanarak kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre katılımcılar sürdürülebilirlik kavramını daha çok çevre boyutuyla tanımlamışlardır. Su tüketimi, enerji, geri dönüşüm ve doğa en çok kullanılan kavramlardır. Katılımcılar ayrıca veri toplama ve değerlendirme (örn. grafikler oluşturma ve yorumlama), veri analizi, geometri, sayılar ve örüntüler, ölçme gibi matematik konularının sürdürülebilirlikle ilişkilendirilebileceğini ifade etmişlerdir. Sürdürülebilirlik konularından ise özellikle doğa, su tüketimi, enerji kullanımı, doğada matematik, yeniden kullanım, geri dönüşüm, biyomimikri konuları üzerinde durmuşlardır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre matematik öğretmen adayları bütüncül bir sürdürülebilirlik anlayışına sahip değillerdir. Ancak kendileri sürdürülebilrilik kavramının matematik eğitimiyle ilişkilendirilerek öğrencilerin bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre 7 katılımcı çevre ya da sürdürülebilirlikle ilgili herhangi bir ders almadıklarını, 3'ü ise sürdürülebilirlikle ilgili henüz ders almakta olduklarını ifade etmişlerdir. Çalışmada ön analizlere göre elde edilen bazı kategoriler şöyledir: Sürdürülebilirlik Anlayışı, Sürdürülebilirlik için Eğitim Anlayışı, Matematik Eğitimi ile Sürdürülebilirlik Arasındaki İlişki, Sürdürülebilirlikle İlişkilendirilen Matematik Kavramları ve Sürdürülebilirlikle İlişkilendirilen Matematik Eğitimi Uygulamaları. Katılımcılar sürdürülebilirlik kavramını daha çok çevre boyutuyla tanımlamışlardır. Su tüketimi, enerji, geri dönüşüm ve doğa en çok kullanılan kavramlardır. Katılımcılar veri toplama ve değerlendirme (örn. grafikler oluşturma ve yorumlama), veri analizi, geometri, sayılar ve örüntüler, ölçme gibi matematik konularının sürdürülebilirlikle ilişkilendirilebileceğini ifade etmişlerdir. Sürdürülebilirlik konularından ise özellikle doğa, su tüketimi, enerji kullanımı, doğada matematik, yeniden kullanım, geri dönüşüm, biyomimikri konuları üzerinde durmuşlardır. Ön analizlerden elde edilen sonuçlara göre ilköğretim matematik öğretmen adayları bütüncül bir sürdürülebilirlik anlayışına sahip görülmemişlerdir. Ancak sürdürülebilirlik kavramını matematik eğitimiyle ilişkilendirerek öğrencilerde sürdürülebilirlik bilincinin geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler

sürdürülebilirlik, matematik eğitimi, ilköğretim matematik öğretmen adayları

Kaynakça

Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). The systems view of life: A unifying vision. UK:Cambridge University Press

Hamilton, J., & Pfaff, T. J. (2014) Sustainability Education: The What and How for Mathematics, PRIMUS, 24:1, 61-80, DOI: 10.1080/10511970.2013.834526

McKeown, R., & Hopkins, C. (2003). EE ≠ ESD: Diffusing the worry. Environmental Education Research, 9(1), 117-28. doi: 10.1080/1350462032000034395

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research. A guide to design and Implementation. SanFrancisco: Jossey-Bass Publishers.

Renert, M. (2011). Mathematics for life: Sustainable Mathematics Education. For the Learning of Mathematics, 31(1), 20-26.

Serow, P. (2015). Education for Sustainability in Primary Mathematics Education. In: TaylorN., Quinn F., Eames C. (eds) Education for Sustainability in Primary Schools. Sense Publishers, Rotterdam.

UNECE (2011). Learning for the future. Competences in education forsustainable development. Retrieved from http://www.unece.org.unecedev.colo.iway.ch/fileadmin/DAM/env/esd/01_Typo3site/ExpertGroupCompetences.pdf

Yildirim, A., & Simsek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel arastirma yöntemleri (8th ed.).Ankara: Seckin Yayinevi.

(15625) İlkokul Kademesindeki Çocukların Empati Becerileri ve Saldırganlık Düzeyleri ile Anne-Baba Tutumlarının incelenmesi

RAMAZAN SAK — VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

ERCAN AVCI — MEB

ÖZET

Problem Durumu

Birçok temel becerinin kazanıldığı ilkokul döneminde, çocuk ailesi dışında öğretmeni ve diğer arkadaşlarıyla sürekli bir iletişim ve etkileşim içerisinde bulunmaktadır. Bu nedenle de, toplum içinde sorun yaşamadan hayatını sürdürebilmesi için çocuğun, temel iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir. En önemli temel iletişim becerilerinden biri olan empati kurma becerisi, çocukların diğer bireylerle sağlıklı iletişim ve etkileşim içerisinde bulunmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu becerinin yokluğu ise, saldırganlık gibi istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir.

Empati, bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır. Empatiyi empatik eğilim ve empatik beceri olmak üzere iki yönüyle ele almak mümkündür (Dökmen, 2016). Empatinin duygusal boyutunu oluşturan empatik eğilim, kişinin empati kurma potansiyelidir. Empati kurabilme durumu ise empatik beceri olarak adlandırılmaktadır (Gürsel, 2016). Önceleri empati doğuştan gelen bir özellik olarak kabul edilmekteyken günümüzde araştırmacılar, empatinin öğrenilebilir ve öğretilebilir bir beceri olduğunu kabul etmektedirler (Ioannidou ve Konstantikaki, 2008).

Saldırganlık ise bir başkasına zarar vermeye yönelik yıkıcı bir davranış biçimidir. Genellikle öfke, kin, nefret gibi duygular bu davranışa eşlik etmekle birlikte, saldırganlık bu duygular olmaksızın da ortaya çıkabilmektedir. Saldırganlığın temelinde, ailesel ilkelerin kişiliğin bir parçası haline gelmemesi, vicdani gelişimin tamamlanmaması ve içsel kontrolün zayıflığının yattığı ifade edilmektedir (Gültekin, 2008). Bununla birlikte, anne ve babaların çocuklarına karşı sergiledikleri olumsuz tutumların ve uyguladıkları disiplin yöntemlerinin olumsuz sonuçlarının, çocuklarda saldırgan davranışları pekiştirdiği ifade edilmektedir. Ayrıca, engellemenin ve öfkenin de saldırganlığa yol açtığı belirtilmektedir (Yıldırım, 1998). Çocukların hem empati becerileri hem de saldırganlık düzeyleri üzerinde anne-baba tutumlarının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbusch (1991) anne-baba tutumlarını hem kategorik hem de boyutsal olarak incelemişlerdir. Kategorik olarak anne-baba tutumlarını, otoriter, demokratik, müsamahakâr ve ihmalkâr şeklinde kategorize etmişlerdir. Boyutsal olarak genellikle üç boyuttan söz edilmektedir. Kabul-ilgi boyutu, çocukların anne ve babalarının sıcaklık ve ilgisini nasıl algıladıklarını; kontrol-denetleme boyutu, kontrol ve denetimini nasıl algıladıklarını, psikolojik özerklik boyutu ise anne-babaların çocuğun bireyselliğini ifade etmesine ne düzeyde müsaade ettiklerini göstermektedir (Yılmaz, 2000).

İlgili alan yazın incelendiğinde, anne-baba tutumları ile empatiyi birlikte ele alan çalışmalar veya anne-baba tutumları ile saldırganlığı birlikte ele alan çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Ayrıca, bazı çalışmalarda saldırganlık ve empatiye birlikte odaklanılmıştır. İlkokul kademesindeki çocuklara yönelik anne-baba tutumları, empati ve saldırganlık düzeylerini birlikte ele alan bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, ilkokul kademesindeki çocukların empati ve saldırganlık düzeyleri ile anne-babalarının tutumlarının incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Nicel olan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Bu araştırmada örneklemin evreni yeterli düzeyde temsil etmesi için, seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temel özelliği, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır. Bunun da ön koşulu, örnekleme birimlerinin, örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu çalışmanın örneklemini, ilkokul kademesindeki 4. sınıf öğrencilerinden tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 634 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma katılan öğrencilerin %48,1'i (n=305) kız, %51,9'u (n=329) erkektir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (n=488, %77,0) devlet okullarına giderken, %23'ü (n=146) özel okul öğrencisidir. Yaşları, dokuz (n=98, %15,5), on (n=432, %68,1) ve on bir (n=104, %16,4) olarak değişmektedir. Kardeş sayıları bir ile beş ve üzeri şeklinde değişirken, yaklaşık üçte birinin (n=198, %31,2) üç kardeşi bulunmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu, Yılmaz (Yüksel) (2003) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Çocuklar için Empati Ölçeği, Yılmaz (2000) tarafından Türkçeye uyarlanan Anne-Baba Tutum Ölçeği ve Şahin (2004) tarafından geliştirilen Saldırganlık Ölçeği kullanılmıştır. Örneklemi oluşturan öğrencilere ait

demografik bilgilerle ilgili, frekans ve yüzdelik dağılımlar gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Araştırmanın veri analizinde bağımsız örneklemler için t-testi ve Tek Faktörlü ANOVA kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empati becerilerinin babalarının eğitim durumuna, anne-babalarının yaşına ve oturdukları eve göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anneleri okur yazar olmayan çocukların empati becerileri, anneleri lise ve üniversite mezunu olan çocukların empati becerilerinden daha yüksek bulunmuştur.

Çalışmaya katılan 634 öğrenciden 103'ü saldırgan olarak belirlenmiştir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri annelerinin eğitim durumuna, anne-babalarının yaşına ve oturdukları eve göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerinin saldırganlık ortalamaları, babaları ortaokul mezunu, lise mezunu ve üniversite mezunu olan öğrencilerin saldırganlık ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin algılarına göre anne-babaların % 30'unun demokratik tutuma, % 25,2'sinin ihmalkar tutuma, % 21,5'inin otoriter tutuma, % 23'ünün ise izin verici tutuma sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Anne-baba tutumları, empati, saldırganlık, ilkokul.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (2016). Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Gültekin, F. (2008). Saldırganlık ve öfkeyi azaltma programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık ve öfke düzeyleri üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Gürsel, H. E. (2016). Branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Avcılar Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi.

Ioannidou, F., & Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What

is it really about. International Journal of Caring Sciences, 1(3), 118-123.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991).) Patterns of

competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. Child Development, 62(5), 1049-1065.

Şahin, H. (2004). Saldırganlık ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(7), 180-195

Yıldırım, F. (1998). Saldırganlık ve Cinsiyet İlişkisi. Mülkiye Dergisi, 22(212), 15-32.

Yılmaz, A. (2000). Anne baba tutum ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 7(3), 160-172.

Yılmaz (Yüksel), A. (2003). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi.

(17193) Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması

VİLDAN SARUHAN **MÜNEVVER BAŞMAN** **HALİL EKŞİ**

ÖZET

Problem Durumu

Duygu, hayatta kalmak ve uyum sağlamak için gerekli olan özel bir bilgi işleme sürecidir (Greenberg, 2004). Duyguların temelinde, bireyleri çevrelerine yönlendiren ve bireylerin iyi oluşunu teşvik eden uyarlanabilir bir bilgi işleme süreci ve eylem hazırlığı bulunmaktadır (Frijda, 1986; Greenberg ve Paivio, 1997). Bireylerin davranışlarına yön veren duyguların bireye zarar vermemesi için duyguyu sürdürmek, duygunun bir ya da birkaç yönünü azaltmak veya duyguyu artırmak gibi süreçleri içeren duygu düzenleme yollarına başvurmak gerekmektedir. Bu süreçler ne kadar otomatik ya da ne kadar çabaya bağlı olduğuna ve ne kadar içsel ya da ne kadar dışsal olduğuna bağlı olarak farklılık gösterir (Werner ve Gross, 2010). Duygu düzenleme bireyin duygularını nasıl yaşadığını, bu duyguları nasıl ifade ettiğini ve duygularını nasıl etkilemeye çalıştığını ifade etmektedir (Gross, 1998).

Duygular, duygusal sürecin tüm aşamalarında düzenlenebilirler. Bazıları istemli bazıları istem dışı olarak çeşitli işlemlerle belli sınırlar içinde tutulabilir. Bireyler kendilerini maruz bıraktıkları durumun üstesinden gelmeye çalışarak ya da durumu gözden geçirip ilgili tepkiyi dönüştürmeye çalışarak da duygularını düzenleyebilirler. Bir diğer seçenek olarak da tepkilerini baskılayarak ya da tepkilerini daha yoğun hale getirerek duygu düzenlemesini gerçekleştirebilirler (Greenberg, 2015). Duygu düzenleme, bireylerin özellikle yoğun ve geçici özellikte olan duygusal tepkilerini gözlemlemek, değerlendirmek ve değiştirmekten sorumlu olan içsel ve dışsal süreçlerden oluşmaktadır (Thompson, 1994). Günümüz psikolojisinde duygu düzenleme üzerine yoğun çalışmalar yapılmasına rağmen, neredeyse araştırmaların çoğu özellikle duygu düzenlemenin içsel süreçlerine odaklanırken, kişilerarası duygu düzenleme süreçlerine çok fazla dikkat çekilmemiştir (Hofmann, Carpenter ve Curtiss, 2016). Sosyal faktörler duygusal bozuklukların geliştirilmesi ve sürdürülmesinde kritik öneme sahip olmakla birlikte duygu düzenlemenin günümüzdeki görünümü öncelikle kişisel süreçlerle sınırlıdır (Hofmann, 2014). Oluşan araştırma ve teori alanı, içsel ve sosyal işlevsellikte kişilerarası duygu düzenleme süreçlerinin önemini göstermiştir (Dixon-Gordon, Bernecker ve Christensen, 2015) Kişilerarası duygu düzenlemesi, kişinin duygularının kendi tarafından düzenlenme çabası olmaksızın diğerleri tarafından nasıl düzenlendiğine odaklanır. Kişilerarası duygu düzenleme özellikle anksiyete ve depresyonda olan bireyler gibi işlevsiz duygu düzenlemeye sahip bireylerle özellikle ilişkili olabilir (Hofmann ve ark., 2016). Yapılan alan yazın taramasında duygu düzenlemesinin kişilerarası süreçlerini ölçen yeterli ölçek bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle ilgili araştırma ile Hofmann, Carpenter ve Curtiss tarafından 2016 yılında geliştirilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olan Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği' nin Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde bulunan Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde 2016-2017 yıllarında eğitim-öğretim süreci içerisinde bulunan 256 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

20 maddeden oluşan 5'li Likert ölçeği olan Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği "olumlu etkilenmeyi artırma", "bakış açısı edinme", "sakinleştirme" ve "sosyal modelleme" olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmakta olup, ölçek yeterli geçerliğe ve güvenirliğe sahiptir (Hofmann ve ark., 2016).

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılmadan önce ölçeği geliştirenlerden gerekli izinler alınmıştır. Ölçek İngilizce dil düzeyi ve alan bilgisi yeterli olan uzmanlar tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, edinilen çevirilerde her bir madde için karşılaştırma yapılarak araştırmacılar tarafından ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. Türkçe form önceki çeviri sürecinde rol alan beş uzmandan bağımsız olarak üç uzman tarafından İngilizce'ye geri çevrilmiş, çeviriler karşılaştırılarak Türkçe formun son hali oluşturulmuştur. Ölçme ve Değerlendirme, Türk Dili ve Edebiyatı ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanındaki uzmanlara Türkçe form okutularak formun son hali verilmiştir.

Dilsel eşdeğerlik çalışması için ölçeğin orijinal formu ile Türkçe formu Marmara Üniversitesi İngilizce öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim gören 33 öğrenciye 2 hafta ara ile uygulanmıştır. Orijinal formu ile Türkçe form arasındaki ilişki ve maddelerin ayırt ediciliği Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi ile incelenmiştir.

Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin ölçüt geçerliği sınanacaktır. Ölçeğin deneysel Türkçe formunun güvenirliğini sınamak amacı ile iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Test tekrar test çalışması için ölçek 2 hafta ara ile 55 öğrenciye tekrar uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği'nin dil eşdeğerliliğinin sağlandığı görülmektedir (r= .84, p< .01). Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam test korelasyonlarının .39 ile .74 arasında olduğu, dolayısıyla maddelerin yüksek ayırt ediciliğe sahip olduğu görülmektedir. Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin dört faktörlü yapısının .05 düzeyinde anlamlı olduğu (t>1.96, p<.05) ve hata varyanslarının sıfırdan farklı olduğu bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .52 ile 1.02 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin toplam puanı için .91, alt boyutlar için ise .80 ile .87 arasında olduğu görülmüştür. Test-tekrar test güvenirlik katsayıları ölçeğin alt boyutları için .70 ile .79 arasında olduğu, toplam puan için ise .78 bulunmuştur (p<.01). Ölçeğin ve alt boyutların yeterli oranda güvenirliğe sahip olduğu belirtilebilir.

Anahtar kelimeler: Duygu, Duygu Düzenleme, Ölçek geliştirme

Kaynakça

Cole, P. M., Dennis, T. A., Martin, S. E., & Hall, S. E. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development. Child Development, 75(2), 317-333.

Dixon-Gordon, K. L., Bernecker, S. L., & Christensen, K. (2015). Recent innovations in the field of interpersonal emotion regulation. Current Opinion in Psychology, 3, 36–42.

Greenberg, L. S. (2004). Introduction emotion special issue. Clinical Psychology and Psychotherapy, 11, 1-2.

Greenberg, L. S. (2015). Duygu odaklı terapi: Danışanlara duygu koçluğu yapmak. (S. Balcı-Çelik, Çev.). Ankara: Nobel.

Greenberg, L.S., & Paivio, S.C. (1997). Working with the emotions in psychotherapy. New York: Guilford Press.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An ıntegrative review. Review of General Psychology, 2(3), 271-299.

Frijda, N.H. (1986). The emotions. Cambridge: Cambridge University Press.

Hofmann, S. G. (2014). Interpersonal emotion regulation model of mood and anxiety disorsers. Cognitive Therapy and Research, 38, 483-492.

Hofmann, S. G., Carpenter, J. K., & Curtiss, J. (2016). Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire (IERQ): Scale development and psychometric characteristics. Cognitive Therapy and Research, 40, 341-356.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59 (2/3), 25–52.

Werner, K. ve Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology. Ed., A. M. Kringand and D. M. Sloan, Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment (pp. 13-37). New York: The Guilford Press.

Beş Ve Altı Yaş Grubu Çocukların Matematik ve Fen Hakkındaki Algılarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi

MELTEM EMEN **DURMUŞ ASLAN**

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi yıllar tüm gelişim alanlarında olduğu gibi zihinsel gelişimin de hızlı olduğu yıllardır. Bu amaçla aileler ve öğretmenlerin matematik ve fen gibi hayatın temelini teşkil eden bir alanda çocukların daha başarılı olabilmeleri ve gelecekte bu alanlara karşı olumlu tutumlar geliştirebilmeleri için onlara uygun eğitimsel fırsatlar sağlamalıdırlar. Okul öncesi dönemde matematik eğitimi bilgilerin çocuğa doğrudan aktarılması olmayıp, çocuğun bunları yaparak ve yaşayarak öğrenmesi temeline dayanmaktadır. Ezbere bir matematik bilgisinin çocuğun zihinsel gelişimine katkısı olmayacağı gibi aynı zamanda onun matematikten uzaklaşmasına da neden olabilir (Aktaş Arnas, 2012). Benzer şekilde, fen eğitiminde de çocuğun erken dönemde yaşadığı deneyimler son derece önemlidir. Fen sistematik şekilde doğal dünyayı araştırma işlemleri, süreci ve bu süreç doğrultusunda dünya ve evren hakkındaki organize bir bilgi bütünüdür (Anonim, 2005). Doğuştan araştırma isteği bulunan çocukların ilk deneyimlerinin feni nasıl algıladıklarını, tutumlarını etkilemesi tabiidir ve çocuklar yaşantıları sonucunda fenden uzaklaşabilir ya da fene yaklaşabilirler. Okul öncesi dönem fen deneyimlerinde amaç çocuklara zor akademik kavramları öğretmek değil, onların merakla, sevinçle, keşfederek temel kavramları oluşturmalarına rehberlik etmektir. Çocuğun yaşadığı çevre, gerek matematiğe gerekse de fene karşı olan düşüncelerine etki edebilmektedir. Bunun yanı sıra, çocuğa fen ve matematik konusunda verilecek eğitimin etkili olabilmesi için çocuğun bu alanlara ilişkin düşüncesini bilmek ve bu düşünceyi dikkate almak son derece önemlidir (Laçin Şimşek ve Tezcan, 2008).

Metaforlar, kişilerin zihinlerindeki kavram izlerini, kavramlarla ilgili olmayan başka kelimelerle belirleyebilmek için eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Aynı zamanda metaforlar bir kavramın farklı boyutlarının, farklı şekillerde tanımlanmasına olanak sağlamaktadır (Saban, 2009).Bu çalışmada çocukların matematik ve fen hakkındaki düşünceleri metaforlar yoluyla incelenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde, çalışmaların çoğunlukla fen ve matematk alanın nasıl öğretilmesi gerektiği, öğretmen yeterlikleri, programların içeriği hakkında çalışmalar olduğu görülmüştür. Ancak çocukların bunu nasıl algıladığı kısmı (özellikle okul öncesinde) ihmal edilmiştir (Clements & Sarama, 2007). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin matematik ve fene dair görüşlerinin incelendiği ancak bu çalışmaların genellikle ilkokul ve daha üst eğitim kademelerinde olduğu görülmüştür. Söz konusu araştırmaların sonuçları çocukların matematiği okulla, ders araç gereçleriyle, eğlenceli bir şey olmakla zor ve sıkıcı olmakla nitelendirdiklerini göstermiştir (Neathery, 1997; Ada, 2013). Okul öncesi çocuklarla yapılan bir araştırmada ise, dört - altı yaş grubu çocuklardan fenin nasıl olduğuna ilişkin bir resim yapmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların fenle ilgili çoğunlukla hayvanlar ya da materyaller içeren metaforlar oluşturdukları saptanmıştır (Newton & Newton, 2007).

Sonuç olarak, okul öncesi dönemde çocuğun matematik ve fen deneyimlerinin önemli olduğu ve çocukların düşüncelerinin ileriki yıllarda da matematiğe ve fene yaklaşımını bilmektedir. Metaforlar kişilerin algılayışlarını ortaya koyabilmede etkili araçlardır. Ülkemizde çocukların fen ve matematiğe yönelik düşüncelerini belirlemeye yönelik bir metafor çalışmasına rastlanmamıştır. Buna göre araştırmanın problem cümlesi; "beş-altı yaş grubu çocukların matematik ve fen hakkındaki algıları nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Araştırmada beş-altı yaş grubu çocukların matematik ve fen e ilişkin ürettikleri metaforları ve nedenlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel desende olup olgu bilim çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim aslında farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada çocukların fen ve matematik ile ilgili geliştirdikleri metaforlar incelenmiştir. Çalışma Grubu: Bu çalışma, Adana ili merkez ilçelerindeki orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği üç okul öncesi eğitim kurumundan 100 çocukla gerçekleştirilmiştir. Veri Toplama Aracı: Araştırmada verileri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda "Matematiği bir şeye benzetecek olsaydın neye benzetirdin?", "Sence tıpkı ne gibidir?" ve "Feni bir şeye benzetecek olsaydın neye benzetirdin?", "Sence tıpkı ne gibidir?" soruları yer almıştır. Çocuklarla görüşme yapılması için gerekli izinler alınmış ve çocuklarla okullarının sessiz bir sınıfında bireysel görüşmeler yapılmıştır. Çocukların verdikleri yanıtlar ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiş ve sonrasında görüşme formuna aktarılmıştır. Verilerin Analizi: Analiz aşamasında, ilk olarak görüşme formları gözden geçirilmiş ve geçerli metafor üretemeyenler devre dışı bırakılmıştır. İkinci olarak geçerli metafor üretilmiş olan formlardaki metaforlar gerekçeleriyle birlikte bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İlgili literatür incelenmiş ve metaforları temsil ettiği düşünülen kategoriler belirlenmiştir. Araştırmanın güvenirliği açısından süreç ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Bunun yanında metin içinde bulgular kısmında katılımcılardan alıntılara yer verilmiştir ve bu alıntılar aynen olduğu gibi yazılmış yorum katılmamıştır.

Özet

aÇocuklar için matematik ve fen okul öncesinden başlayarak öğrenimleri boyunca hayatlarında olacak iki temel alandır. Bu alanlara ilişkin okul öncesi dönemde edinilen düşüncelerin, inançların diğer yıllara aktarılabilmesi muhtemel olduğundan, çocukların ilk deneyimlerini yaşadıkları dönem olan özellikle okul öncesinde matematik ve fene ilişkin ne düşündükleri önemlidir. Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem beş-altı yaş grubu çocukların matematik ve fene ilişkin algılarını metaforik yolla incelemektir. Çalışma, Adana ili merkez ilçelerindeki orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği üç okul öncesi eğitim kurumundan 100 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verileri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çocuklara "Matematiği bir şeye benzetecek olsaydın neye benzetirdin?", "Sence tıpkı ne gibidir?" ve "Feni bir şeye benzetecek olsaydın neye benzetirdin?", "Sence tıpkı ne gibidir?" soruları yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların ürettikleri metaforlara ilişkin yedi adet kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerde 41 türde toplam 85 metafor yer almaktadır. Oluşturulan kategoriler incelendiğinde matematik ile ilgili olarak altı tane olumlu bir tane olumsuz kategori yer aldığı görülmektedir. Olumlu kategorilerin toplam oranı %85.8 olurken olumsuz kategori oranı %14.2 de kalmıştır. Ancak bazı çocukların matematiği ders, ödev olarak algılıyor oldukları da belirlenmiştir. Bu kategoriye bakıldığında gerekçelerinin olumsuz duygular olduğu görülmektedir. Fen metaforlarında ise olumsuz bir kategori oluşmadığı gözlenmiştir. Fen metaforlarında, ilgi merak ve eğlence gibi kavramların ön planda olduğu saptanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda çocukların ürettikleri metaforlara ilişkin yedi adet kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerde 41 türde toplam 85 metafor yer almaktadır. Oluşturulan kategoriler incelendiğinde altı tane olumlu bir tane olumsuz kategori yer aldığı görülmektedir. Olumlu kategorilerin toplam oranı %85.8 olurken olumsuz kategori oranı %14.2 de kalmıştır. Bu sonuç çocukların matematiğe ilişkin olumlu metaforlar ürettiklerini, dolayısıyla da olumlu bir inanışa sahip olduklarını göstermektedir. Ancak bazı çocukların matematiği ders, ödev olarak algılıyor oldukları da belirlenmiştir. Bu kategoriye bakıldığında gerekçelerinin olumsuz duygular olduğu görülmektedir. Fen metaforlarında ise olumsuz bir kategori oluşmadığı gözlenmektedir. Fen ile ilgili metaforlarda ilgi merak ve eğlence gibi kavramlar ön planda yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: matematik, fen, metafor

Kaynakça

Ada, S. (2013). Öğrencilerin matematik dersine ve matematik öğretmenine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim, Ankara.

Aktaş Arnas, Y. (2012). Okul öncesi dönemde matematik eğitimi. Ankara: Vize Yayıncılık.

Anonim (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. 5. sınıflar öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Clements, D. H. (2007). Curriculum Research: Toward a Framework for" Research-Based Curricula". Journal for Research in Mathematics Education, 35-70.

Laçin Şimşek, C., & Tezcan, R. (2008). Çocukların fen kavramlarıyla ilgili düşüncelerini etkileyen faktörler. İlköğretim Online, 7(3), 569-577.

Neathery, M. F. (1997). Elementary and secondary students' perceptions toward science: Correlations with gender, ethnicity, ability, grade, and science achievement. Electronic Journal of Science Education, 2(1).

Newton, D. P., & Newton, L. D. (1992). Young children's perceptions of science and the scientist. International Journal of Science Education, 14(3), 331-348.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2),281-326.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(16242) Öğretmen Adayları İçin Bilgi Güvenliği Farkındalığı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

ALİ İHSAN BENZER — MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

YASEMİN KARAL — KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin günlük yaşantımızdaki yeri her geçen gün biraz daha kemikleşmektedir. Bu kapsamda yapılan araştırmalar, internet ve dijital teknolojilerin kullanım oranlarının her yaştan kullanıcı kitlesi için yıllara göre artmakta olduğunu ortaya koymaktadır (Pearson, 2015; TÜİK, 2017). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı sosyal, kültürel ve akademik yaşantımıza yenilikler ve kolaylıklar getirmektedir ancak bu değişimlerle birlikte bir dizi sorun da beraberinde gelebilmektedir. Bu kapsamda, Kaspersky Lab (2017)`ın yaptığı bir araştırma göre Türkiye'deki pek çok kullanıcı kişisel bilgilerini iyi bilmedikleri kişilerle paylaşarak kimlik hırsızlığının veya finansal saldırıların açık hedefi haline gelmektedirler. Ayrıca Havelsan (2017)`ın yayınladığı siber güvenlik bültenine göre Türkiye kötücül yazılım bulaşma oranı en yüksek ülkelerden biridir. Olumsuz durumların yaşanmasının önemli nedenlerinden biri son kullanıcıların bilgi güvenliğiyle ilgili farkındalıklarının yeterli düzeyde olmamasıdır (Aydaner vd., 2017; Aslay, 2017; Havelsan, 2017; Kaspersky Lab, 2017). Yapılan araştırmalarda bireylerin bilgi güvenliği farkındalıklarının düşük olduğu belirtilmektedir (Akgün & Topal, 2015; Gökmen & Akgün, 2015a, 2015b; Tekerek &Tekerek, 2013).

Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi ve FATİH projesinin yaygınlaşmasıyla öğretmenlerin ve öğrencilerin internette geçirdikleri süreler de artmaktadır (Coşkun, 2015; Çavuş & Erçağ, 2016; Tekerek & Tekerek, 2013). Bu sebeple pek çok konuda olduğu gibi bilgi güvenliği ve güvenli internet kullanımı konusunda da öğretmenlerin öğrencilere rol model olması önemli ve gereklidir (Çakır vd., 2015b; Çavuş & Erçağ, 2016; Gökmen & Akgün, 2016; ISTE, 2008). Dolayısıyla geleceğin öğretmenleri olacak günümüzün öğretmen adaylarının bilgi güvenliği farkındalığı durumlarının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Yapılan literatür araştırması sonucunda öğretmen adaylarına yönelik bilgi güvenliği farkındalığıyla ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Agamba & Keengwe (2012) öğretmen adaylarının bilgi güvenliğiyle ilgili tutum ve algılarını, Pusey & Sadera (2011) öğretmen adaylarının bilgi güvenliğiyle ilgili bilgilerini kendileri tarafından geliştirilen ölçeklerle incelemişlerdir. Akgün & Topal (2015), eğitim fakültesi son sınıf öğretmen adaylarının bilgi güvenliği farkındalıklarını, Çakır vd., (2015a) ve Çakır vd., (2015b) öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerinde güvenlik ve gizlilik farkındalıklarını kendileri tarafından geliştirilen ölçeklerle incelemişlerdir. Gökmen & Akgün (2015a, 2015b) bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgi güvenliğiyle ilgili bilgi ve algılarını Pusey & Sadera (2011)`in geliştirdiği ölçekle incelemişlerdir. Gökmen & Akgün (2016) öğretmen adaylarının bilişim suçları, bilişim güvenliği dersi ve içeriğine yönelik görüşlerini araştırmışlardır.

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bilgi güvenliği farkındalık düzeylerini Kruger & Kearney (2006)`in yaklaşımına göre inceleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Kruger & Keaney (2006)`e göre bilgi güvenliği farkındalığı üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar;

Bilgi: Birey konu hakkında ne biliyor?

Tutum: Birey konu hakkında ne düşünüyor?

Davranış: Birey ne yapıyor?

Öğretmen adaylarına yönelik bilgi güvenliği farkındalığı konusunda yapılan literatür incelemesi sonucu araştırmaların bir takım sınırlılıklarının olduğu görülmüştür. Bunlar; a) Bazı çalışmalarda sadece belli bir bölüm veya sınıf öğrencilerine odaklanılmıştır b) Çalışmaların bir kısmında bilgi güvenliği farkındalığı sadece bir konu kapsamında incelenmiştir. c) Bazı çalışmalarda bilgi güvenliği farkındalığı sadece bilgi ya da tutum faktörlerine odaklanılarak incelenmiştir. Bu çalışmayla bu sınırlılıkların giderilmesi amaçlanmaktadır. Bilgi güvenliği farkındalığını belirlemede benimsenen yaklaşım, çalışmanın amacı ve örneklem grubunun özellikleri birlikte değerlendirildiğinde, bu çalışma hem ulusal hem de uluslararası çalışmalardan farklılaşmakta olup çalışmanın literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmalarının amacı, var olan bir durumu olduğu gibi betimlemektir. Tarama çalışmalarında araştırmaya konu olan birey ya da nesne var olduğu gibi ifade edilmeye çalışılır (Karasar, 2016).

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan bilgi güvenliği farkındalığı ölçeği araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamaları;

Taslak maddelerin oluşturulması: Konu ile ilgili yapılan ulusal/uluslararası çalışmaların incelenmesi ve bilgi güvenliği konusunda uzman kişilerin yardımıyla taslak maddeler oluşturulmuştur.

Uzman görüşlerinin alınması: Bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümünde görev yapan alan uzmanı iki öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda taslak madde havuzunda değişiklikler yapılmıştır.

Pilot çalışmanın yapılması: Taslak ölçekle ilgili maddelerin anlaşılırlığı ve cevaplama süresinin belirlenmesi için ön lisans düzeyinde öğrenim gören bilgisayar teknolojileri bölümü öğrencileriyle pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

Asıl çalışmanın yapılması: Geliştirilen 107 maddelik taslak ölçeğin geçerlik ve güvenirliği çalışması gönüllü olarak çalışmaya katılan öğretmen adaylarından elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Örneklemi, ölçeği tam olarak dolduran 350 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem içerisinde yer alan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre sayıları;

Bölüm, f

Sınıf Öğretmenliği, 63

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, 60

Özel Eğitim, 41

Fen Bilgisi Öğretmenliği, 32

İngilizce Öğretmenliği, 31

İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 28

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, 20

Türkçe Öğretmenliği, 19

Okul Öncesi Öğretmenliği, 14

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığı, 14

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 7

Müzik Öğretmenliği, 5

Diğer, 12

Belirtilmemiş, 4

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği için toplanan veriler üzerinde temel bileşen analizi yöntemi/varimax döndürme tekniği ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca ölçme aracının güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Özet

Öğrencilere bilgi güvenliği farkındalığı kazandırmada öğretmenlere önemli bir görev düşmektedir. Bu durumdan dolayı geleceğin öğretmenleri olacak günümüzün öğretmen adaylarının bilgi güvenliği farkındalığı durumlarının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesi öğretmen adaylarının bilgi güvenliği farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışma, farklı bölümlerde okuyan 350 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler üzerinde temel bileşen analizi yöntemi/varimax döndürme tekniği ile faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca ölçme aracının güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda, 71 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Dört faktörün açıkladığı toplam varyans % 40 'tır. Maddelerin faktör yük değerleri, 0.38- 0.71 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamının güvenirlik katsayısı 0.95`tir. Birinci faktöre ait güvenirlik katsayısı 0.86, ikinci faktöre ait güvenirlik katsayısı 0.91, üçüncü faktöre ait güvenirlik katsayısı 0.84, dördüncü faktöre ait güvenirlik katsayısı 0.79 olarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda, 71 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Dört faktörün açıkladığı toplam varyans % 40 'tır. Maddelerin faktör yük değerleri, 0.38- 0.71 arasında değişmektedir. Ölçeğin

tamamının güvenirlik katsayısı 0.95`tir. Birinci faktöre ait güvenirlik katsayısı 0.86, ikinci faktöre ait güvenirlik katsayısı 0.91, üçüncü faktöre ait güvenirlik katsayısı 0.84, dördüncü faktöre ait güvenirlik katsayısı 0.79 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin, % 27`lik alt ve üst gruplarının madde puanları arasındaki farklara ilişkin bağımsız t testi sonucuna göre tüm maddeler için üst ve alt grup puan ortalamaları anlamlı şekilde üst grup lehine yüksektir ($p<0.001$).

Açımlayıcı faktör analizi sonucu çıkan modelin değerlendirilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda hesaplanan uyum indeksleri ve sonuçları; Ki-Kare ($\chi 2$), 2.194, RMR = 0.067, GFI = 0.695, AGFI = 0.676, RMSEA = 0.058, RMR = 0.067, CFI = 0.734 ve NFI = 0.603 olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilgi Güvenliği, Farkındalık, Ölçek Geliştirme, Öğretmen Adayları

Kaynakça

Agamba, J., & Keengwe, J. (2012). Pre-Service Teachers' Perceptions of Information Assurance and Cyber Security. International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE), 8(2), 94-101.

Akgün, Ö. E., & Topal, M. (2015). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Bilişim Güvenliği Farkındalıkları: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. Sakarya University Journal of Education, 5(2), 98-121.

Aslay, F. (2017). Siber Saldırı Yöntemleri ve Türkiye'nin Siber Güvenlik Mevcut Durum Analizi. International Journal of Multidisciplinary Studies and Innovative Technologies, 1(1), 24-28.

Aydaner, G., Çelik, U., ve Nart, S. (2017). Siber Güvenlikte Kamu ve Özel Sektör İşbirliği. Proceedings of X. International Conference on Information Security and Cryptology 20-21 October 2017.

Büyüköztürk, Ş. (2017). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pegem Atıf İndeksi, 1-213.

Çakır, H., Hava, K., Gülen, Ş. B., & Özüdoğru, G. (2015a). Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağ Sitelerinde Güvenlik Farkındalıklarının İncelenmesi. Journal of Human Sciences, 12(1), 887-902.

Çakır, H., Özüdoğru, G., Bozkurt, Ş. B., & Hava, K. (2015b). Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağ Sitelerinde Gizlilik Farkındalıklarının İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 16(2). 235-249.

Çavuş, N. ve Erçağ, E. (2016). The Scale for The Self-Efficacy and Perceptions in The Safe Use of The Internet for Teachers: The Validity and Reliability Studies. British Journal of Educational Technology, 47(1), 76-90.

Gökmen, Ö. F., & Akgün, Ö. E. (2015a). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bilişim Güvenliği Eğitimi Verebilmeye Yönelik Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. İlköğretim Online, 14(4).

Gökmen, Ö. F., & Akgün, Ö. E. (2015b). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bilişim Güvenliği Bilgilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44(1), 61-84.

Gökmen, Ö. F., & Akgün, Ö. E. (2016). Öğretmen Adaylarının Bilişim Suçlarına Yönelik Deneyimleri ve Bilişim Güvenliği Ders İçeriğine Yönelik Görüşleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(33), 178-193.

Coşkun, G. (2015). İzmir İli Güvenli İnternet Kullanımı ve Bilişim Suçları Konusunda Farkındalık Yaratma Projesi. Eğitimde FATİH Projesi Eğitim Teknolojileri Zirvesi, 91-93. Ankara.

Havelsan (2017), Siber Güvenlik Bülteni, Sayı 8, Mart 2017. http://www.havelsan.com.tr/files/files/ HSB%208_say%C4%B1.pdf Erişim Tarihi:25.12.2017.

ISTE. (2008). National Educational Standards for Teachers. https://www.iste.org/ standards/for-educators. Erişim Tarihi:25.12.2017.

Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Kaspersky Lab (2017). Fazla mı paylaşıyoruz? Verilerimizi kendi elimizle yabancılara veriyoruz.https://www.kaspersky.com.tr/about/press-releases/2017_fazla-mi-paylasiyoruz-verilerimizi-kendi-elimizle-yabancilara-veriyoruz. Erişim Tarihi:25.12.2017.

Kruger, H. A., & Kearney, W. D. (2006). A Prototype for Assessing Information Security Awareness. Computers & Security, 25(4), 289-296.

Pearson (2015). Pearson Student Mobile Device Survey. https://www.pearsoned.com/wp-content/uploads/2015-Pearson-Student-Mobile-Device-Survey-College.pdf Erişim Tarihi: 25.12.2017

Pusey, P., & Sadera, W. A. (2011). Cyberethics, Cybersafety, and Cybersecurity: Preservice Teacher Knowledge, Preparedness, and The Need for Teacher Education to Make A Difference. Journal of Digital Learning in Teacher Education, 28(2), 82-85.

Tekerek, M., & Tekerek, A. (2013). A Research On Students' Information Security Awareness. Turkish Journal of Education, 2(3).

TÜİK (2017). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2017 http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24862 Erişim Tarihi: 10.1.2018

Ünal, C. (2015). Fatih Projesi Bilinçli Güvenli İnternet Kullanımı Eğitimleri. Eğitimde FATİH Projesi Eğitim Teknolojileri Zirvesi, 56-64. Ankara.

(17571)Okul Öncesi Öğretmenlerinin, İdarecilerinin ve Öğretmen Adaylarının Çocuk İstismarı ve İhmali Konusundaki Görüşleri

BENGÜ TÜRKOĞLU

ÖZET

Problem Durumu

Çocuk istismarı ve ihmali; birçok çocuğu fiziksel, duygusal, sosyal, bilişsel olarak olumsuz yönde etkileyen, hem çocukların hem de ailelerinin hayatlarında onarılmaz problemlere yol açan toplumsal bir problemdir (İnsan Hakları Derneği, 2008). Dünya Sağlık Örgütü (1999) "çocuk istismarı"nı bir sorumluluk, güven veya güç ilişkisi bağlamında, çocuğun sağlığı, yaşamı, gelişmesi ve saygınlığı açısından, fiilen zararlı veya potansiyel olarak zararlı sonuçlar verebilecek her tür fiziksel ve/veya duygusal kötü muamele, cinsel istismar, ihmal veya ihmalkâr davranış veya ticari amaçlı, ya da başka tür sömürü olarak; "ihmal"i hem tekil olaylar, hem de bir ebeveynin veya başka bir aile üyesinin, aslında mümkünken, çocuğun sağlık, eğitim, duygusal gelişim, beslenme, barınma ve güvenli yaşam koşulları gibi gelişimi ve esenliği için yapılması gerekenleri yapmaması olarak tanımlamaktadır.

Aile ortamından sonra çocuğun akranları ve yetişkinlerle bir arada bulunduğu ilk sosyal ortamı okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Çocuğun tüm gelişim alanlarında desteklenebilmesi için nitelikli bir eğitim alması çok önemlidir. Çocuğun nitelikli bir eğitim almasının yanı sıra, aileye birçok toplumsal konuda bilinç kazandırılması da sorunların daha fazla büyümeden önlenmesi noktasında hiç şüphesiz ki okul öncesi eğitim kurumlarının görevidir. Bu açıdan okul öncesi eğitim kurumları ve profesyonelleri hem çocuk hem de aile açısından oldukça önemlidir.

Günümüzde en önemli toplumsal sorunlardan biri olarak görülen çocuk istismarı ve ihmali konusunda farkındalık yaratılması; istismar ve ihmalin önlenmesi noktasında atılması gereken adımlar konusunda anne ve babaların bilgilendirilmesi hayati önem taşımaktadır. Çocuk istismarı ve ihmali konusunda aileleri bilinçlendirme misyonunu taşıyabilecek, ailelere erken dönemde ulaşabilecek kişiler öncelikle okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan idarecilerdir. Bu açıdan bakıldığında aileye dolayısıyla topluma çocuk istismarı ve ihmali konusunda ilk ve en anlamlı kazanımları sağlayabilecek olan okul öncesi öğretmenlerinin, idarecilerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk istismarı ve ihmali konusundaki bilgi düzeylerinin ve görüşlerinin belirlenmesi ve incelenmesi çok önemlidir. Her geçen gün artış gösteren istismar ve ihmal vakalarına karşın öğretmen, idareci ve öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinde tespit edilen yetersizlikler ve ihtiyaçlar ya da talep edilen hizmet içi eğitimler vasıtasıyla öncelikle okul öncesinde görev yapan profesyonellerin daha sonrasında da toplumun her kesiminin bilinç düzeyinin arttırılması büyük önem arz etmektedir.

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin, idarecilerinin ve öğretmen adaylarının çocuk istismarı ve ihmali konusundaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının ve idarecilerinin çocuk istismarı ve ihmali konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Çalışmada nitel çalışma desenlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışması, insanların farkında oldukları ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadıkları olguları nasıl algıladıklarını, nasıl betimlediklerini, nasıl yargıladıklarını ve bu olgu ile ilgili yaşanmış deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarına odaklanır (Creswell, 2014; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın çalışma grubunu Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı farklı sosyo-ekonomik seviyelerdeki ilkokulların bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni, bu ilkokullarda görev yapan 12 idareci ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi bölümünde öğrenim gören 20 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubunun seçiminde olasılığa dayalı olmayan örneklem seçim teknikleri arasında bulunan amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde, örneklem problem durumla ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen, idareci ve öğretmen adaylarına ait kişisel bilgileri içeren "Bilgi Formu" ve öğretmen, idareci ve öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi için açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Veriler toplanırken öğretmen, idareci ve öğretmen adaylarının her biriyle farklı zamanlarda ayrı ayrı görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formundaki açık uçlu sorulara verilen cevapların analizi, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan "içerik analizi" kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada öğretmen, idareci ve öğretmen adaylarının risk altındaki çocuklar, çocuk ihmali ve sebepleri, ihmalin çocuklar üzerindeki etkileri, çocuk istismarı ve istismarı arttıran risk faktörleri, istismarın çocuklar üzerindeki etkileri ve istismardan korunmak için yapılması gerekenler konularında görüşleri alındıktan sonra elde edilen veriler analiz edilecektir. Her bir soruya ilişkin elde edilen veriler incelenecek ve bu inceleme sonucunda her bir görüşme sorusu için bir ana başlık ve bu ana başlığın altında alt kategoriler oluşturulacaktır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde değerler kullanılacaktır. Araştırmanın analizleri devam etmektedir, analizler bittiğinde elde edilen bulgular alan yazındaki bilgiler ışığında yorumlanarak tartışılacak ve araştırmadan elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunulacaktır.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak K. E., Akgün Ö. E, Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2014). Nitel araştırma yöntemleri (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S.B). Ankara: Siyasal Kitap.

İnsan Hakları Derneği (2008). Çocuk ihmali ve istismarını önleme öğretmenler ve aileler için eğitim kılavuzu. Ankara: Berkay Ofset.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Ç. Edit. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir), Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

World Health Organization (1999). Report of the consultation on child abuse and neglect prevention, 29-31 March, Geneva. Geneva, Switzerland: World Health Organization. Document WHO/HSC/PVI/99.1.

Anahtar Kelimeler

Çocuk İstismarı, İhmal, Okul Öncesi, Öğretmen, İdareci, Öğretmen Adayı

(16303)Evlilik Anlamına İlişkin Metaforik Bir İnceleme

NİLÜFER ÖZABACI SERDAR KÖRÜK AHMET KARA

ÖZET

Problem Durumu

Evlilik, farklı toplumlarda değişik yapılar gösterebilen; ancak temelde aile kurmayı ve neslin devamını sağlayan iki insanın kalıcı bir birliktelik için bir araya gelerek kurdukları, birbirlerine ve çocuklarına karşı ortak sorumluluklarını yerine getirmeye söz verdikleri, birbirine bağlı sistemlerden oluşan evrensel bir kurum olarak tanımlanmaktadır. Evlilik, bireylerin belirli bir birlikteliği, toplumun koyduğu kurallar çerçevesinde gerçekleştirmek üzere tercih ettikleri bir yoldur. Evlilik, aile yaşam döngüsü içinde önemli bir yere sahiptir. Bireyin köken ailesinden kopup, yeni bir birlikteliğe ve yeni bir düzene geçiş sürecidir. Yaşama bir düzen getirmesi, cinsellik, üretkenlik, ait olma, çocuk sahibi olma gibi belirli yaşam hedeflerini gerçekleştirmeye imkân sağlaması açısından son derece önemlidir. Evlilik yaşantısı ile birlikte, bireylerin evliliğin anlamını sorgulamaya başladıkları ve kişilerin yaşadıkları beraberliğin niteliğine ve beklentilerine karşılık bulup bulmamalarına bağlı olarak evlilik anlam ifadeleri farklılaşabilmektedir. Evlilik konusu değişik boyutları ile uzun yıllardır çalışılan bir konudur. Evlilik uyumu, evlilik doyumu, evlilik anlamı gibi konular çeşitli araştırmalara temel oluşturmaktadır.

Sağlıklı evlilikler genellikle; eşlerin birbirlerini birçok yönüyle tanıdığı, karşılıklı olarak ait olma, sevgi, saygı, cinsel doyum vb. duygu ihtiyaçlarını karşıladıkları, ortak ilgilerin bulunduğu, maddî ve manevî değerler bağlamında birbirini tamamlayıcı özelliklere sâhip oldukları, her iki tarafın da taşıdıkları farklılıkları hoşgörü ile karşıladıkları ve bu farklılıkları kabul ettikleri evlilikler olarak tanımlanır. Sağlıksız evlilikler ise; eşlerin birbirlerinde sahip oldukları özellikleri yeterince tanımadıkları veya diğerinin kendisinden farklı olan yönlerini değiştirmeye çalıştıkları, evlilikler olarak tanımlanır (Nazlı, 2014; Özabacı ve Erkan, 2014; Saxton, 1982; Yalçın ve Hamamcı, 2012).

Evliliklerin içeriğini anlamada genel yargıların yanında, evli kişilerin evlilik olgusuyla ilgili geliştirdikleri öznel düşünceleri de incelemek konunun özel nedenlerini anlamaya yardımcı olacaktır. Çiftlerin evlilikleri ile düşünceleri, zihinlerinde yaptıkları karşılaştırmaların sonucunda vardıkları yargılarla şekillenir. Şöyle ki; çiftlerin, evlilik ilişkisinden elde ettikleri sonuçlar evlilikten beklentilerinin üzerinde olduğunda evlilik olumlu, beklenenin altında olduğunda ise olumsuz olarak algılanmaktadır. Diğer bir deyişle, kişilerin evliliklerine dair algıları, evlilik ilişkilerinden aldıkları ödüller ile ödedikleri bedeller arasındaki farka göre şekillenmektedir. Kişilerin kendi evlilikleri ile ilgili geliştirdikleri bu zihinsel temsiller ise daha sonra evlilik olgusuna dair genellemelere dönüşür (Hovardaoğlu ve Binici-Azizoğlu, 1996). Bireyin herhangi bir konu hakkındaki algısı onun davranışlarına yön verir. Bu algıları tespit etmek ise, bireyin kişisel farkındalığının yanı sıra onun gelecekteki karar ve davranışları ile ilgili ipuçları verebilir. İnsanların herhangi bir konuya, olguya dair algılarını belirmede sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri de metafor (eğretileme) analizidir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan "olgu bilim" kullanılmıştır. Olgu bilim (fenomenoloji) araştırma deseni bildiğimiz ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir bilgiye sâhip olmadığımız olgulara odaklanan bir araştırma desenidir. Olgu bilim, araştırmacıya, tamamen yabancı olmayan, bildiği, ancak tam olarak anlaşılmayan olguları araştırmayı amaçladığı çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Metaforlar, bireylerin bir olguya dair düşüncelerini başka bir mecazla anlatım biçimleridir. Collins ve Green'e (1990) göre metaforlar, özünde bireylerin duygu, anlayış, kavrayış ve düşüncelerinin anlaşılmasında kullanılabilmektedirler.

Araştırmanın çalışma grubu 110 katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırma örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre bu örnekleme yöntemindeki amaç çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin/durumun farklı boyutlarını ortaya koymaktır.

Araştırmanın verileri iki bölümden oluşan soru formu ile toplanmıştır. Soru formunun ilk bölümünde katılımcıların demografik bilgilerine (cinsiyet, yaş, eğitim, meslek, medeni durum, vb.) dair sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların evlilik anlamı olgusuna ilişkin geliştirdikleri metaforları belirlemek için "Evlilik …… gibidir, çünkü ……." cümlesi konularak katılımcılardan bu cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda her katılımcıya sayfanın üstünde bu ifadenin yazılı olduğu boş bir kağıt verilmiştir ve onlardan bu ifadeyi kullanarak sadece tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak düşüncelerini dile getirmeleri istenmiştir.

Özet

Bu araştırmanın temel amacı evli, bekar ve boşanmış bireylerin evliliğin anlamına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesidir. Araştırmada belirtilen sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:1. Araştırma kapsamında evli, bekâr ve boşanmış bireylerin evlilik anlamı kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir? 2. Katılımcıların evlilik anlamı ile ilgili geliştirdikleri metaforlar, benzer özellikler bağlamında hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir? 3. Araştırma kapsamındaki katılımcıların cinsiyet, eğitim, yaş, meslek ve medeni durum gibi demografik özelliklerine göre evliliğin anlamına ilişkin geliştirdikleri metaforlar nasıldır? Araştırma var olan bir durumu var olduğu hâliyle açıklamaya yönelik fenomonolojik desenin kullanıldığı nitel bir araştırma olup, bu desenin seçilmesinin nedeni, katılımcıların evliliklere yükledikleri anlamları açığa vurmaktır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Çalışma grubu 110 kişiden oluşmaktadır. 110 bireyin 66'sı kadın 44'ü erkek olmak üzere 53 evli, 50'si bekâr, 5'i boşanmış, 2'si nişanlı/sözlü bireylerdir. Araştırmanın verileri iki bölümden oluşan anket formu ile toplanmıştır. Anket formunun ilk bölümünde katılımcıların demografik bilgilerine (cinsiyet, yaş, meslek, eğitim durumu ve çocuk sâhibi olup olmama) dair sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların evlilik olgusuna dair geliştirdikleri metaforları belirlemek amacıyla formun başında metaforun kısa bir tanımı verilmiştir. Alt kısmına ise "Evlilik ……. gibidir, çünkü……." cümlesi konularak katılımcılardan bu cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci şu aşamalarla gerçekleştirilmiştir; 110 katılımcının geliştirmiş olduğu 101 adet metaforun tamamlanmasından sonra metaforların oluşturduğu 11 adet kavramsal kategorinin geliştirilmesi tamamlanmıştır. 11 kategori şu isimlerle sıralanmıştır: Mutluluk, Güven, Gerçekçilik, Üretkenlik, Çaba-Emek-Mücadele, Engellenmişlik-Yoksunluk, Karşılıklılık-Beklenti, Birliktelik-Dayanışma, Bilinmezlik-Belirsizlik, Risk ve Gelişim.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı evli, bekar ve boşanmış bireylerin evliliğin anlamına ilişkin algılarının metafor analizi yöntemi ile incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda evli, bekar ve boşanmış toplam 110 bireyin evlilik anlamına ilişkin algıları metafor analizi yöntemi ile incelenmiş olup; Mutluluk, Güven, Gerçekçilik, Üretkenlik, Çaba-Emek-Mücadele, Engellenmişlik-Yoksunluk, Karşılıklılık-Beklenti, Birliktelik-Dayanışma, Bilinmezlik-Belirsizlik, Risk ve Gelişim olarak isimlendirilen 11 metafor kategorisine ulaşılmıştır.

14 bireyden oluşan bekar erkek grubu incelendiğinde en yüksek yüzdeyle görülen evlilik metafor kategorisi karşılıklılık/beklenti olarak belirlenmiştir. 36 bireyden oluşan bekâr kadın grubuna bakıldığında ise en yaygın kategorilerin engellenmişlik/yoksunluk ve bilinmezlik/belirsizlik kategorileri oldukları görülmüştür.

Evli ve eşiyle beraber yaşayan 27 erkek birey arasındaki en yaygın evlilik metafor kategorileri bilinmezlik/belirsizlik ve çaba/emek/mücadele olarak saptanmıştır. Evli ve eşiyle beraber yaşayan 25 kadın arasında ise çaba/emek/mücadele metafor kategorisi daha yaygın olarak belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Evlilik, Anlam, Metafor

Kaynakça

Collins, E. C., & Green, J. L. (1990). Metaphors: The construction of a perspective. Theory Into Practice, 29(2), 71-77.

Hovardaoğlu, S., & Binici-Azizoğlu, S. (1996). Evlilik için karşılaştırma düzeyi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Psikoloji Dergisi, 11(38), 66-76.

Nazlı, S. (2014). Aile danışmanlığı (11. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Özabacı, N., & Erkan, Z. (2014). Aile danışmanlığı. Kuram ve uygulamalara genel bir bakış. Ankara: Pegem.

Saxton. L. (1982). Marriage. The nature of marriage, the individual, marriage, and the family. California: Wadsworth Publishing.

Yalçın, İ., & Hamamcı, Z. (2012). Evlilik öncesi psikolojik danışma. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel arastirma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(16569)Beliren Yetişkinlikte Saldırganlığın Yordayıcıları Olarak Yetişkin Bağlanma Stilleri ve Yalnızlık

Doç. Dr. YASEMİN YAVUZER - Doç. Dr. ZEYNEP KARATAŞ - Doç. Dr. REZZAN GÜNDOĞDU

Problem Durumu

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, olumsuzluk, kendi başına davranma, kimlik arayışı, yetişkinliğe geçiş dönemi olması ve seçeneklerin çokluğu 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 veya 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: 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. Güdüsel 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). Yapılan alan yazın incelemesinde beliren yetişkinlik döneminde saldırganlığı inceleyen çok az 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) ve empatinin (Hasta ve Güler, 2013) saldırganlığın önemli yordayıcıları 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 olaylardır (Blossom & 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 kırılgan davranırlar. Kaygılı bağlanma stiline sahip bireyler ise, ilişkilerinde saplantılı, sürekli inişler ve çıkışlar yaşayan, aşırı kıskanç bireylerdir (Çelik, 2006). Bu çalışmada beliren yetişkinlikte saldırganlığın yordayıcıları olarak yetişkin bağlanma stilleri ve yalnızlık incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

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 22-29 arasındadır. Çalışmada KAR-YA Saldırganlık Ölçeği, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II (YİYE-II) ve UCLA Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. KAR-YA saldırganlık ölçeği, UCLA yalnızlık ölçeği ve YİYE-II'den elde edilen puanların dağılımı cinsiyet değişkeni için uç değerler çıkarıldıktan sonra çarpıklık ve basıklık değerleri açısından incelenmiştir. Çarpıklık değerleri -1.04 ile 1.12 arasında, basıklık değerleri de -0.34 ile 1.24 arasında değişmektedir. Puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının ±1 sınırlarına yakın olması, puanların normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. 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 hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinin normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılandığı belirlenmiştir. Veri analizinde veriler aykırı değer açısından incelenmiş Mahalanobis uzaklık değerine sahip olan aykırı değerlerin yer aldığı 12 gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Otokorelasyonu test etmede Durbin-Watson katsayısı kullanılmıştır. Durbin-Watson değerleri 1.70 ile 1.90 arasında değişmektedir. Tolerans ve VIF değerleri de kabul edilebilir sınırlar içindedir. Elde edilen veriler SPSS 18 paket programında çözümlenmiştir.

Özet

Bu çalışmada beliren yetişkinlikte saldırganlığın yordayıcıları olarak yetişkin bağlanma stilleri ve yalnızlık incelenmiştir. 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. Öğrencilerin 383'ü (%64.4) kadın, 212'si (%35.6) erkektir. Yaşları 22-29 arasındadır. Çalışmada KAR-YA Saldırganlık Ölçeği, Yakın İlişkilerde Yaşantılar

Envanteri-II (YİYE-II) ve UCLA Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. 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 hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu hiyerarşik 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 yordayıcılardır. Birlikte düşmanlığın toplam varyansının %16'sını, öfkenin %5'ini açıklamaktadırlar. Sözel saldırganlığın anlamlı yordayıcıları ise yalnızlık ve kaçınmacı bağlanma olarak bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

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. 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. Çoklu hiyerarşik 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 yordayıcılardır. Birlikte düşmanlığın toplam varyansının %16'sını, öfkenin %5'ini açıklamaktadırlar. Sözel saldırganlığın anlamlı yordayıcıları ise yalnızlık ve kaçınmacı bağlanma olarak bulunmuştur.

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.

Blossom, P. & Apsche, J. (2013). Effects of loneliness on human development. International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 7(4), 28-20.

Çelik, H. (2006). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık tepkileri, bağlanma tarzları ve kişilerarası şemalarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Istanbul.

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

Erkuş A (1994) Psikoloji terimleri sözlüğü. Doruk Yayınları, Ankara.

Freedman, J. L., Sears, D. O. ve 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

Kurtyılmaz, Y. (2011). Relationships among relational aggression and self esteem, social connectedness and social anxiety levels of university students. (Unpublished doctorate dissertation). Universty of Anadolu, Eskişehir, Turkey.

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.

Anahtar Kelimeler

Beliren Yetişkinlik, saldırganlık, bağlanma stilleri, yalnızlık

(16569)Beliren Yetişkinlikte Saldırganlığın Yordayıcıları Olarak Yetişkin Bağlanma Stilleri ve Yalnızlık

YASEMİN YAVUZER ZEYNEP KARATAŞ REZZAN GÜNDOĞDU

ÖZET

Problem Durumu

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, olumsuzluk, kendi başına davranma, kimlik arayışı, yetişkinliğe geçiş dönemi olması ve seçeneklerin çokluğu 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 veya 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: 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. Güdüsel 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). Yapılan alan yazın incelemesinde beliren yetişkinlik döneminde saldırganlığı inceleyen çok az 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) ve empatinin (Hasta ve Güler, 2013) saldırganlığın önemli yordayıcıları 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 olaylardır (Blossom & 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 kırılgan davranırlar. Kaygılı bağlanma stiline sahip bireyler ise, ilişkilerinde saplantılı, sürekli inişler ve çıkışlar yaşayan, aşırı kıskanç bireylerdir (Çelik, 2006). Bu çalışmada beliren yetişkinlikte saldırganlığın yordayıcıları olarak yetişkin bağlanma stilleri ve yalnızlık incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

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 22-29 arasındadır. Çalışmada KAR-YA Saldırganlık Ölçeği, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II (YİYE-II) ve UCLA Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. KAR-YA saldırganlık ölçeği, UCLA yalnızlık ölçeği ve YİYE-II'den elde edilen puanların dağılımı cinsiyet değişkeni için uç değerler çıkarıldıktan sonra çarpıklık ve basıklık değerleri açısından incelenmiştir. Çarpıklık değerleri -1.04 ile 1.12 arasında, basıklık değerleri de -0.34 ile 1.24 arasında değişmektedir. Puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının ±1 sınırlarına yakın olması, puanların normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. 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 hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinin normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılandığı belirlenmiştir. Veri analizinde veriler aykırı değer açısından incelenmiş Mahalanobis uzaklık değerine sahip olan aykırı değerlerin yer aldığı 12 gözlem veri setinden

çıkarılmıştır. Otokorelasyonu test etmede Durbin-Watson katsayısı kullanılmıştır. Durbin-Watson değerleri 1.70 ile 1.90 arasında değişmektedir. Tolerans ve VIF değerleri de kabul edilebilir sınırlar içindedir. Elde edilen veriler SPSS 18 paket programında çözümlenmiştir.

Özet

Bu çalışmada beliren yetişkinlikte saldırganlığın yordayıcıları olarak yetişkin bağlanma stilleri ve yalnızlık incelenmiştir. 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. Öğrencilerin 383'ü (%64.4) kadın, 212'si (%35.6) erkektir. Yaşları 22-29 arasındadır. Çalışmada KAR-YA Saldırganlık Ölçeği, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II (YİYE-II) ve UCLA Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. 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 hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu hiyerarşik 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 yordayıcılardır. Birlikte düşmanlığın toplam varyansının %16'sını, öfkenin %5'ini açıklamaktadırlar. Sözel saldırganlığın anlamlı yordayıcıları ise yalnızlık ve kaçınmacı bağlanma olarak bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

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. 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. Çoklu hiyerarşik 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 yordayıcılardır. Birlikte düşmanlığın toplam varyansının %16'sını, öfkenin %5'ini açıklamaktadırlar. Sözel saldırganlığın anlamlı yordayıcıları ise yalnızlık ve kaçınmacı bağlanma olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Beliren Yetişkinlik, saldırganlık, bağlanma stilleri, yalnızlık

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.

Blossom, P. & Apsche, J. (2013). Effects of loneliness on human development. International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 7(4), 28-20.

Çelik, H. (2006). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık tepkileri, bağlanma tarzları ve kişilerarası şemalarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Istanbul.

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

Erkuş A (1994) Psikoloji terimleri sözlüğü. Doruk Yayınları, Ankara.

Freedman, J. L., Sears, D. O. ve 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

Kurtyılmaz, Y. (2011). Relationships among relational aggression and self esteem, social connectedness and social anxiety levels of university students. (Unpublished doctorate dissertation). Universty of Anadolu, Eskişehir, Turkey.

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.

(16844)Evlilik Öncesi İlişkilerin Değerlendirilmesinde Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Rolü

SERDAR KÖRÜK **ALİ AMMAR KURT**

ÖZET

Problem Durumu

Evlilik, kültürden kültüre farklılık gösterebilen, neslin devamını sağlayan, iki bireyin kalıcı bir birliktelik için anlaşarak oluşturdukları, bireylerin birbirlerine karşı çeşitli sorumluluklar üstlendikleri evrensel bir kurum olarak tanımlanmaktadır. Evlilik bireylerin yaşam döngüsü içerisinde, cinsellik, üretkenlik, ait olma ve çocuk sahibi olma gibi yaşam hedeflerini yerine getirmelerine olanak sağladığından, önemli bir yere sahiptir. Sağlıklı evlilikler, genellikle eşlerin birbirlerini birçok yönüyle tanıdıkları, karşılıklı olarak psikolojik, sosyal, duygusal ve cinsel ihtiyaçlarını karşıladıkları, ortak faaliyetlerde ve ilgi alanlarında buluştukları, maddî ve manevî değerler bağlamında uyuştukları evlilikler olarak ifade edilmektedir. Sağlıksız evlilikler ise eşlerin birbirlerinin özelliklerini yeterince tanımadıkları ve dolayısıyla karşılıklı ihtiyaçların ve beklentilerin genel olarak karşılanmadığı evlilikler olarak tanımlanmaktadır (Nazlı, 2014; Özabacı ve Erkan, 2014; Saxton, 1982; Yalçın ve Hamamcı, 2012). Sağlıksız bir evlilik ilişkisi içerisinde olmak partnerlerin psikolojik sağlığı açısından olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Bu noktada sağlıklı evliliklerin oluşabilmesi için evlilik öncesi değerlendirme sürecinde bireylerin sağlıklı bir şekilde partnerini değerlendirebilmesi gerekmektedir. Evlilik öncesi belirtilen değerlendirme sürecine etki eden bazı bilişsel unsurlar mevcut olup bireylerin sahip olduğu uyumsuz şemalar bunlardan biridir.

Bireylerin erken yaşam dönemlerinde deneyimledikleri olumsuz yaşantılar yetişkinlik dönemindeki kurdukları yakın ilişkilere sağlıksız bir şekilde etki etmektedir (Tezel, Kışlak ve Boysan, 2015). Young, Klosko ve Weishaar (2003) erken dönem olumsuz yaşantıların birey üzerindeki etkisini erken dönem uyumsuz şemalar kavramı ile tanımlamışlardır. Uyumsuz şemalar, bireylerin bebeklik ve çocukluk döneminde bağlanma nesnesi olan kişilerle ilişkileri sonucu şekillenen, kalıcılığı ve sürekliliği olan, bireylerin kendilerini ve dış dünyayı anlamlandırmalarını sağlayan bilişsel temalar olarak tanımlanmaktadır (Young vd., 2003). Beş uyumsuz şema alanı ve bu şema alanlarının altında sınıflanan uyumsuz şemalar şu şekilde belirtilmektedir; zedelenmiş otonomi (iç-içe geçme/bağımlılık, terk edilme, başarısızlık, karamsarlık, tehditler karşısında dayanıksızlık), kopukluk (duygusal yoksunluk, duyguları bastırma, sosyal izolasyon, kusurluluk), yüksek standartlar (yüksek standartlar, onay arayıcılık), zedelenmiş sınırlar (ayrıcalıklılık/yetersiz özdenetim) ve diğeri yönelimlilik (kendini feda, cezalandırılma).

Uyumsuz şemalar ve ilişki doyumu (Dumitrescu ve Rusu, 2012), uyumsuz şemalar ve boşanma (Yousefi vd., 2010; Yousefi vd., 2010) arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar yürütülmüştür. Yetişkinlik dönemi yaşam görevlerinden biri olarak gösterilen, evlilik ilişkisi kurmaya karar verme süreci üzerinde birçok faktör gibi bilişsel düzeyde sahip olunan uyumsuz şemaların da etkili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada bireylerin sahip oldukları erken dönem uyumsuz şemaların evlilik öncesi karar verme sürecini nasıl etkilediği incelenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Nicel araştırma olarak yürütülen bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel desen kullanılmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu en az 200 üniversite öğrencisinin oluşturması hedeflenmektedir. Çalışma grubunun belirlenmesinde ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmaktadır. Katılımcılara verilen ölçeklerin demografik bilgi kısmında verilen "Mevcut partnerinizle evlenmeyi düşünüyor musunuz?" sorusuna evet ve kararsızım yanıtını veren bireyler çalışmaya dâhil edilmektedir. Araştırma şu anda veri toplama aşamasındadır.

Demografik bilgilerin ölçülmesinde araştırmacılar tarafından oluşturulan demografik bilgi formu kullanılmaktadır.

Evlilik öncesi ilişkilerin değerlendirilmesinde Kalkan ve Kaya (2007) tarafından geliştirilen Evlilik Öncesi İlişkileri Değerlendirme Ölçeği (EÖİDÖ) kullanılmaktadır. 34 maddeden oluşan ölçek beşli Likert olarak (1-Hiç katılmıyorum, 5-Tamamen katılıyorum) derecelendirilmekte ve dini değerler, iletişim, arkadaş ilişkileri, aile ilişkileri ve cinsel uyum olmak üzere beş alt faktörden oluşmaktadır.

Erken dönem uyumsuz şemaların ölçülmesinde Young vd. (1991,2003) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Soygüt, Karaosmanoğlu ve Çakır (2009) tarafından uyarlanan Young Şema Ölçeği Kısa Form-3 (YŞÖ) kullanılmaktadır. Uyarlanan ölçek 90 maddeden oluşmaktadır ve altılı Likert (1-Benim için tamamıyla yanlış, 6-Beni mükemmel şekilde tanımlıyor) üzerinde derecelendirilmektedir. YŞÖ 14 uyumsuz şemayı ve bu şemaların oluşturdukları 5 şema alanını ölçmektedir. Şema alanları ve içerdikleri uyumsuz şemalar şu şekildedir; zedelenmiş otonomi (iç-içe geçme/bağımlılık, terk edilme, başarısızlık,

karamsarlık, tehditler karşısında dayanıksızlık), kopukluk (duygusal yoksunluk, duyguları bastırma, sosyal izolasyon, kusurluluk), yüksek standartlar (yüksek standartlar, onay arayıcılık), zedelenmiş sınırlar (ayrıcalıklılık/yetersiz özdenetim), diğeri yönelimlilik (kendini feda, cezalandırılma).

Çalışmada kullanılan ölçekler demografik bilgi formu ile birleştirilip katılımcılara sunulmaktadır. Katılımcılara ölçekler sunulmadan önce çalışmanın genel amacı hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmaktadır. Verilerin analizinde frekans analizi, korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılacaktır.

Özet

Bu çalışmanın amacı evlilik öncesi ilişkilerin değerlendirilmesinde erken dönem uyumsuz şemaların rolünün belirlenmesidir. Araştırmasının çalışma grubunu bir romantik ilişki içerisinde olan ve partneri ile evlenmeyi düşündüğünü veya bu konuda kararsız olduğunu beyan eden en az 200 üniversite öğrencisinin oluşturması planlanmaktadır. Araştırma şu anda veri toplama aşamasındadır. Verilerin toplanmasında Evlilik Öncesi İlişkileri Değerlendirme Ölçeği (EÖİDÖ) ve Young Şema Ölçeği Kısa Form-3 (YŞÖ) kullanılmaktadır. 34 maddeden oluşan EÖİDÖ beşli Likert olarak (1-Hiç katılmıyorum, 5-Tamamen katılıyorum) derecelendirilmekte ve dini değerler, iletişim, arkadaş ilişkileri, aile ilişkileri ve cinsel uyum olmak üzere beş alt faktörden oluşmaktadır.90 maddeden oluşan ve altılı Likert (1-Benim için tamamıyla yanlış, 6-Beni mükemmel şekilde tanımlıyor) üzerinde derecelendirilen YŞÖ 14 uyumsuz şemayı ve bu şemaların oluşturdukları 5 şema alanını ölçmektedir. Şema alanları ve içerdikleri uyumsuz şemalar şu şekildedir; zedelenmiş otonomi (iç-içe geçme/bağımlılık, terk edilme, başarısızlık, karamsarlık, tehditler karşısında dayanıksızlık), kopukluk (duygusal yoksunluk, duyguları bastırma, sosyal izolasyon, kusurluluk), yüksek standartlar (yüksek standartlar, onay arayıcılık), zedelenmiş sınırlar (ayrıcalıklılık/yetersiz özdenetim), diğeri yönelimlilik (kendini feda, cezalandırılma).Verilerin analizinde frekans analizi, korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi tekniklerinin kullanılması planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Evlilik Öncesi İlişkileri Değerlendirme Ölçeği'nin (EÖİDÖ) alt boyutları olan dini değerler, iletişim, arkadaş ilişkileri, aile ilişkileri ve cinsel uyum ile Young Şema Ölçeği Kısa Form-3'ün (YŞÖ) ölçtüğü şema alanları (zedelenmiş otonomi, kopukluk, yüksek standartlar, zedelenmiş sınırlar ve diğeri yönelimlilik) arasında genel olarak yüksek düzeyde negatif korelasyon bulgusunun çıkması ve spesifik olarak bazı uyumsuz şema alanlarının bazı ilişki değerlendirme gruplarını negatif ve anlamlı düzeyde yordaması beklenmektedir. Örnek olarak, yüksek standartlar şema alanının EÖİDÖ'nün tüm alt boyutlarını negatif ve anlamlı düzeyde yordaması beklenmektedir. Bir diğer örnek ise kopukluk şema alanı için ileri sürülebilir. Kopukluk şema alanının EÖİDÖ'nin iletişim, arkadaş ilişkileri ve aile ilişkileri alt boyutlarını negatif ve anlamlı düzeyde yordaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Evlilik, uyumsuz şemalar, değerlendirme, karar verme

Kaynakça

Dumitrescu, D., & Rusu, A. S. (2012). Relationship between early maladaptive schemas, couple satisfaction and individual mate value: An evolutionary psychological approach. Journal of Cognitive and Behavioral Therapies, 12(1), 63-76.

Kalkan, M., & Kaya, S. N. (2007). The development of premarital relationship assesment scale: Studies of validity and reliability. Family and Society, 3(11), 35-40.

Nazlı, S. (2014). Aile danışmanlığı (Family counseling) (11th ed.). Ankara: Anı Publishing.

Özabacı, N., & Erkan, Z. (2014). Aile danışmanlığı kuram ve uygulamalara genel bir bakış (An overview of family counseling theories and practices). Ankara: Pegem.

Saxton. L. (1982). Marriage. The nature of marriage, the individual, marriage, and the family. California: Wadsworth Publishing.

Soygüt, G., Karaosmanoğlu, A., & Cakir, Z. (2009). Assessment of early maladaptive schemas: A psychometric study of the Turkish young schema questionnaire-short form-3. Turkish Journal of Psychiatry, 20(1), 75–84.

Tezel, F. K., Kışlak, Ş. T., & Boysan, M. (2015). Relationships between childhood traumatic experiences, early maladaptive schemas and interpersonal styles. Archives of Neuropsychiatry, 52(3), 226-232.

Yalçın, İ., & Hamamcı, Z. (2012). Evlilik öncesi psikolojik danışma (Pre-marriage counseling). Ankara: Anı Publishing.

Young, J. (1991). Early maladaptive schemas. Unpublished manuscript.

Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). Schema therapy: A practitioner's guide. New York. The Guilford Press.

Yousefi, N., Etemadi, O., Bahrami, F., Ahmadi, S. A., & Fatehi-Zadeh, M. (2010). Comparing early maladaptive schemas among divorced and non-divorced couples as predictors of divorce. Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology, 16(1), 21-33.

Yoosefi, N., Etemadi, O., Bahrami, F., Fatehizade, M. A. S., & Ahmadi, S. A. (2010). An investigation on early maladaptive schema in marital relationship as predictors of divorce. Journal of Divorce & Remarriage, 51(5), 269-292.

(17204) Dönüşüm Geometrisi Öğretiminde 5E Öğrenme Modeli Kullanımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Van Hiele Dönüşüm Geometrisi Düşünme Düzeylerine Etkisi

ÖZGÜL DEMİR — MEB

AYTAÇ KURTULUŞ — ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilim ve teknoloji çağı olarak adlandırdığımız bir dönemde yaşanan gelişmeler matematiğin önemini ortaya koymaktadır. Bugün matematiği anlayan ve matematik yapabilen toplumlar geleceklerin şekillenmesine yön verirken, matematikten uzak kalan toplumlar gelecekteki gelişmelere de uzak kalacaklardır (NCTM, 2000). Bu düşünce toplumların matematiğe verdikleri önemi arttırmış, eğitim-öğretim programlarında yenilenme ve değişmelere neden olmuştur. Bu program değişiklikleri öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşabileceği ve bilgiyi kendisinin yapılandırabileceği öğrenci merkezli bir anlayışla yapılmıştır. Bu kapsamda ülkemizde matematik dersi öğretim programları 2005 yılında yapılan değişikliklerle geliştirilmiş ve yeni alt öğrenme alanlarına yer verilmiştir. Bu alt öğrenme alanlarından biri olan, "öteleme", "yansıma", "dönme" ve "ötelemeli-yansıma" konularını içeren dönüşüm geometrisi cisimlerin hareketlerini inceler. Dönüşüm geometrisi bir nesnenin görüntüsünü oluşturabilmek için nesnenin şeklinde ve uzunluklarında değişiklik yapmadan hareket ettirilmesi işlemini içerir. Bu hareketlerden biri olan öteleme şeklin düzlemde bir doğru boyunca kaydırılmasıdır. Bu kaydırma sonucunda şeklin sadece konumu değişir. Yansıma şeklin bir simetri doğrusuna göre çevrilmesi hareketidir. Bu hareket sonucunda oluşan şeklin görüntüsü, orijinal görüntüsüne göre terstir. Dönme hareketi şeklin bir nokta etrafında belirli bir açıyla saat yönünde ya da saatin tersi yönünde döndürülmesidir. Ötelemeli-yansıma da ardışık ötelemeler ve yansımalar sonucu şeklin hareket ettirilmesi işlemini içerir. Bu dönüşümlerden öteleme, yansıma ve ötelemeli-yansıma ile ilgili kazanımlar 2013 yılı ortaokul matematik öğretim programında, 7.sınıf kazanımları içerisinde yer alırken; dönme ve koordinat sisteminde dönüşümler 8.sınıf programında yer almaktadır. Bu kazanımları öğrencilerin iyi bir şekilde edinmelerini sağlamak için öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerine uygun bir öğretim yapılmalıdır.

Van Hiele geometrik düşünme modeli öğrenci düzeylerini dikkate alan bir modeldir. Bu model öğrencilerde geometrik düşünme becerisinin hiyerarşik sıralanmış beş düzeyden geçtiğini savunan bir anlayışa dayanır. Bu düzeyler görselleştirme basamağı olan 1. Düzey, analiz basamağı olan 2. Düzey, informal çıkarım basamağı olan 3. Düzey, çıkarım basamağı olan 4. Düzey ve sistematik düşünme düzeyi olan 5. Düzeyden oluşur. Bu düzeylerin artmasında bireylerin yaşadığı deneyimler önemli olup düzeylerin sağladığı beceriler ile dönüşüm geometrisi düşünme düzeyleri de artar.

Ülkemizde de 2013 yılında ortaokul matematik ders programı yapılandırmacı yaklaşım temelinde yeniden düzenlenmiştir. Bu yaklaşıma dayalı yöntemler de aktif olarak matematik öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır. Matematik öğretiminde kullanılan bu yöntemlerden biri olan, öğrencileri ileri seviyede düşünmeye teşvik eden ve öğrenciler için dersi ilgi çekici hale getiren 5E öğrenme modeli Jean Piaget ve John Dewey'in araştırmaları kapsamında Rodger Bybee tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerdeki araştırma merakını artıran ve öğrenci beklentilerine uygun, bilgi için gerekli beceri ve aktiviteleri içeren bu model kalıcı ve derinlemesine bir öğrenme gerçekleştirilmesine olanak tanır. 5E öğrenme modeli adını döngüyü oluşturan basamakların baş harfinden almıştır. Bu basamaklar; öğrencilerin ilgisinin çekildiği giriş basamağı, öğrencilerin deneyler yaparak aktif katılım sağladıkları keşfetme basamağı, öğrencilerin yaptıkları deneylerin sonuçlarını açıkladığı ve öğretmenin geri bildirimlerde bulunduğu açıklama basamağı, öğrencilerin süreç içerisinde öğrendikleri bilgi ve becerileri uyguladıkları derinleştirme basamağı ve öğrencilerin süreç boyunca öğrendiklerinin değerlendirildiği değerlendirme basamağıdır. 5E öğrenme modeli her bir basamakta öğrenciyi merkeze alıp bilgiyi keşfetmesi ve bilgiyi anlamlandırmasını sağlar. Ortaokul matematik öğretim programı da bu anlayışı temele almaktadır.

Bu çalışmada, ortaokul matematik öğretim programı 7.sınıf dönüşüm geometrisi konusunun öğretiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı 5E öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan eylem planlarının öğrencilerin Van Hiele dönüşüm geometrisi düşünme düzeylerine etkisi araştırılmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılan kapsamlı bir araştırmanın bir parçasıdır. Araştırmayla doğrudan ilgisi bulunulan kişilerce yapılan eylem (aksiyon) araştırması bu çalışmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da bir ortaokulda öğrenim gören 7. Sınıf öğrencilerinden oluşan 28 kişilik bir sınıf oluşturmuştur. Uygulama 4 haftalık bir süreçte 20 ders saatiyle sınırlandırılmıştır. Matematik öğretim programında yer alan dönüşüm geometrisi alt öğrenme alanı uygulama sürecinde, çalışma grubundaki öğrencilere 5E öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan eylem planlarıyla aktarılmıştır. Bu eylem planları konu içeriklerine göre 5E öğrenme modelinin giriş,

keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme basamakları dikkate alınarak 4 ayrı eylem planı olarak hazırlanmıştır. Uygulama sürecine başlamadan önce öğrencilere Soon (1989) tarafından geliştirilen ve Kurak (2009) tarafından düzenlenen, 14 sorudan oluşan Van Hiele Dönüşüm Geometrisi Düşünme Düzeyleri Testi çalışma öncesi testi olarak uygulanmış, testten elde edilen veriler gözden geçirilerek öğrenci eksiklikleri tespit edilmiş, eylem planları buna göre şekillendirilmiştir. Uygulama sürecinde, eylem planlarına uygun olarak hazırlanan eş şekiller, öteleme, yansıma ve ötelemeli-yansıma konularını içeren çalışma yaprakları ve araştırmacı günlüğü yardımıyla veri toplanmıştır. Uygulama süreci sonunda öğrencilere, Van Hiele Dönüşüm Geometrisi Düşünme Düzeyleri Testi çalışma sonrası testi olarak uygulanmıştır. Van Hiele Dönüşüm Geometrisi Düşünme Düzeyleri Testi'nden elde edilen verilerin analizi için Wilcoxon testi kullanılmıştır. Bu sayede öğrencilerin uygulama sonunda düzeylerinde meydana gelen değişim incelenmiştir. Uygulama sürecinde kullanılan çalışma yaprakları ve araştırmacı günlüğünün analizi için içerik analizi kullanılmıştır.

Özet

Gelişen dünyada matematiği anlayan ve matematik yapabilen toplumlar geleceklerin şekillenmesine yön verirken, matematikten uzak kalan toplumlar geleceğe ayak uyduramayacaklardır (NCTM, 2000). Bu öngörü toplumların öğretim programlarında yenileme ve değişmelere olanak vermiştir. Ülkemizde de 2013 yılında ortaokul matematik ders programı yapılandırmacı yaklaşım temelinde yenilenmiştir. Bu yaklaşıma dayalı yöntemler de aktif olarak matematik öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır.

Bu çalışmada, ortaokul matematik öğretim programı 7.sınıf dönüşüm geometrisi konusunun öğretiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı 5E öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan eylem planlarının öğrencilerin Van Hiele dönüşüm geometrisi düşünme düzeylerini arttırması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu 7. Sınıf öğrencilerinden oluşan 28 kişilik bir sınıf oluşturmuştur. 4 hafta boyunca matematik öğretim programında yer alan dönüşüm geometrisi konusu çalışma grubundaki öğrencilere 5E öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan eylem planlarıyla aktarılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere 14 sorudan oluşan Van Hiele Dönüşüm Geometrisi Düşünme Düzeyleri Testi uygulanmış, buna göre eylem planları oluşturulmuştur. Uygulama sürecinde eylem planlarına uygun olarak hazırlanan eş şekiller, öteleme, yansıma ve ötelemeli-yansıma konularını içeren çalışma yaprakları kullanılmıştır. Uygulama süreci sonunda öğrencilere, Van Hiele Dönüşüm Geometrisi Düşünme Düzeyleri Testi uygulama sonrası testi olarak uygulanmıştır. Van Hiele Dönüşüm Geometrisi Düşünme Düzeyleri Testi'nin uygulama öncesi ve uygulama sonrası karşılaştırması için Wilcoxon testi yapılmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan çalışma yapraklarının analizi için içerik analizi kullanılmıştır.

Çalışmada yapılandırmacı yaklaşıma bağlı 5E öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan eylem planlarının öğrencilerin Van Hiele dönüşüm geometrisi düşünme düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 5E öğrenme modeline dayalı olarak hazırlanan eylem planlarının öğrencilerin derse olan ilgilerini, motivasyonlarını ve derse katılımlarını arttırdığı da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Araştırma sonucuna dayalı olarak dönüşüm geometrisinin öğretiminde 5E öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan eylem planlarının öğrencilerin Van Hiele dönüşüm geometrisi düşünme düzeylerini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada yapılandırmacı yaklaşıma bağlı 5E öğrenme modeline dayalı olarak hazırlanan eylem planlarının öğrencilerin 7.sınıf dönüşüm geometrisi alt öğrenme alanı içerisinde yer alan "eş şekiller", "öteleme", "yansıma" ve "ötelemeli-yansıma" konularındaki kazanımları edinmeleri beklenmektedir. Eylem planlarının, öğrencilerin Van Hiele dönüşüm geometrisi düşünme düzeylerini, uygulamadan önceki düzeyin üzerine çıkarması beklenen olası sonuçlar arasındadır. Ayrıca 5E öğrenme modelinde hazırlanan eylem planlarıyla işlenen derslerin öğrencilerin derse olan ilgilerini ve katılımlarını arttıracağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucuna dayalı olarak dönüşüm geometrisinin öğretiminde 5E öğrenme modeline bağlı olarak hazırlanan eylem planlarının öğrencilerin hem Van Hiele dönüşüm geometrisi düşünme düzeylerini arttırması hem de duyuşsal anlamda öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, matematiksel değerlere sahip olmaları ve matematiği başarma konusunda kendilerine güvenmelerini sağlaması beklenir.

Anahtar Kelimeler: 5E Öğrenme Modeli, Dönüşüm Geometrisi, Van Hiele Dönüşüm Geometrisi Düşünme Düzeyleri

Kaynakça

Kurak, Y. (2009). Dinamik geometri yazılımı kullanımının öğrencilerin dönüşüm geometri anlama düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

MEB (2006). İlköğretim matematik dersi (6, 7 ve 8.sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB.

MEB (2009). İlköğretim matematik dersi 6-8.sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB.

MEB (2013). Ortaokul matematik dersi öğretim programı. Ankara: MEB.

MEB (2015). İlkokul matematik dersi öğretim programı. Ankara: MEB.

NCTM (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Soon, Y. P. (1989). An investigation on Van Hiele-like levels of learning transformation geometry of secondary school students in Singapore. Dissertation Abstract International, 50 (3), 619A.

(17330)English Language Teacher Education Program in Turkey: A Qualitative Meta-Synthesis Study

ANIL KANDEMİR HANİFE AKAR

ÖZET

Problem Durumu

Teacher education has always been a crucial aspect in the Turkish education agenda. There have been major policy changes throughout the years especially after the foundation of Higher Education Council (HEC) in 1982, which clustered all teacher education programs under its roof. Since then, it has also become the central body to develop the curricula of all teacher education programs at faculties of education across the country. This study highlights one of the prominent areas in teacher education, language teacher education, as it is considered to play an important role in the Turkish educational system (Kırkgöz, 2007).

In terms of teacher education, all teachers in Turkey need to obtain a university degree. Primary and secondary school teachers take a 4-year course of study for language education programs. Prospective teachers do not take subject related courses only, but take pedagogical, subject specific, and general cultural courses proposed in their curriculum. Practice teaching in a school is a nationally required course conducted collaboratively by faculty mentors and supervisors in partner schools. Currently, despite the fact that some people from other professions can get a teaching certificate, the responsibility for preparing qualified and competent teachers rests primarily with teacher education programs in universities (Haznedar, 2012, p.52).

In a comprehensive review of studies related to language teaching, Alptekin and Tatar (2011) identified main research directions in focus areas such as language teaching, language learning and learners, and language teacher education. Specifically, studies exploring aspects of teacher education were reported to focus mainly on "pre-service, in-service teacher attitudes, beliefs, values, and perceptions" (Alptekin & Tatar, 2011, p.337). In terms of teacher education studies; there are also a few meta-synthesis studies on such as teacher identity (e.g. Taner & Karaman, 2013), teacher practicum in ELT (e.g. Ceylan, Uştuk & Çomoğlu, 2017). In the light of the brief literature presented, it might be said that there is a gap on studies compiling and analyzing qualitative studies conducted in teacher education in English language teacher education (ELTE) in Turkey. In lieu, this study intends to identify and highlight the problems reported in the current literature and aims to bring contributions to the field by reviewing these studies and showing directions for policy and practice for English language teacher education in Turkey.

Araştırma Yöntemi

In order to identify and highlight the problems reported in the current literature; meta-synthesis technique was employed in this study as a part of systematic literature review, it enables the researchers to make sense of large bodies of information, and a means of contributing to the answers to questions about what works and what does not – and many other types of question (Petticrew & Roberts, 2006, p.2). Meta-synthesis (thematic content analysis) is used to reveal preferred fields by analyzing the studies on specific subject thoroughly and making these studies to be synthesized and interpreted with a critical viewpoint (Au, 2007). The inclusion criteria we selected for the studies should be published in peer-reviewed journals; and the databases used are the Web of Science (Thomson Reuters ISI) and TR Index (Ulakbim);

The data for article selection was limited from the year 2006 onwards as there was a transformation in teacher education overall. Our data synthesized initiated with the following set criteria for the articles:

Type: qualitative or the mixed method designs; Study group: Pre-service teachers; Language: Either English or Turkish; Keywords used: English language teacher education Turkey and Turkish equivalent. Search in TR index revealed 15 studies however, only 5 studies included after applying inclusion criteria. Web of Science search ended with 110 studies at first, however after reviewing these studies regarding inclusion criteria set, 11 studies were included in the study. Duplications found in the search were excluded by using Mendeley reference management software. In the end, 16 studies were consisted the data source for the study.

Özet

Teacher education has always been a crucial aspect in the Turkish education agenda. There have been major policy changes throughout the years especially after the foundation of Higher Education Council (HEC) in 1982, which clustered all

teacher education programs under its roof. Since then, it has also become the central body to develop the curricula of all teacher education programs at faculties of education across the country. This study highlights one of the prominent areas in teacher education, language teacher education, as it is considered to play an important role in the Turkish educational system (Kırkgöz, 2007).

In terms of teacher education, all teachers in Turkey need to obtain a university degree. Primary and secondary school teachers take a 4-year course of study for language education programs. Prospective teachers do not take subject related courses only, but take pedagogical, subject specific, and general cultural courses proposed in their curriculum. Practice teaching in a school is a nationally required course conducted collaboratively by faculty mentors and supervisors in partner schools. Currently, despite the fact that some people from other professions can get a teaching certificate, the responsibility for preparing qualified and competent teachers rests primarily with teacher education programs in universities (Haznedar, 2012, p.52).

In a comprehensive review of studies related to language teaching, Alptekin and Tatar (2011) identified main research directions in focus areas such as language teaching, language learning and learners, and language teacher education. Specifically, studies exploring aspects of teacher education were reported to focus mainly on "pre-service, in-service teacher attitudes, beliefs, values, and perceptions" (Alptekin & Tatar, 2011, p.337). In terms of teacher education studies; there are also a few meta-synthesis studies on such as teacher identity (e.g. Taner & Karaman, 2013), teacher practicum in ELT (e.g. Ceylan, Uştuk & Çomoğlu, 2017). In the light of the brief literature presented, it might be said that there is a gap on studies compiling and analyzing qualitative studies conducted in teacher education in English language teacher education (ELTE) in Turkey. In lieu, this study intends to identify and highlight the problems reported in the current literature and aims to bring contributions to the field by reviewing these studies and showing directions for policy and practice for English language teacher education in Turkey.

In order to identify and highlight the problems reported in the current literature; meta-synthesis technique was employed in this study as a part of systematic literature review, it enables the researchers to make sense of large bodies of information, and a means of contributing to the answers to questions about what works and what does not – and many other types of question (Petticrew & Roberts, 2006, p.2). Meta-synthesis (thematic content analysis) is used to reveal preferred fields by analyzing the studies on specific subject thoroughly and making these studies to be synthesized and interpreted with a critical viewpoint (Au, 2007). The inclusion criteria we selected for the studies should be published in peer-reviewed journals; and the databases used are the Web of Science (Thomson Reuters ISI) and TR Index (Ulakbim);

The data for article selection was limited from the year 2006 onwards as there was a transformation in teacher education overall, and English Language Teacher education programs were mainly affected in terms of weight for pedagogical classes, field practice, general courses, and subject matter courses, while the curriculum remained almost similar.

Our data synthesized initiated with the following set criteria for the articles:

Type: Articles selected from peer reviewed journals; Qualitative or the mixed method designs; Study group: Pre-service teachers; Language: Either English or Turkish; Keywords used: English language teacher education Turkey and Turkish equivalent. Search in TR index revealed 15 studies however, only 5 studies were included after applying inclusion criteria. Also, Web of Science search ended with 110 studies at first, however as a result of reviewing these studies regarding inclusion criteria set, 11 studies were included in the study. Duplications found in the search were excluded by using Mendeley reference management software. In the end, 16 studies were consisted the data source for the study.

Preliminary findings emerged into three main categories from the meta-synthesis including 16 studies on ELTE within the Turkish context. These themes are as follows; 1. Courses and concepts related issues, 2. country comparison studies, and 3. program related issues. There are several studies (n=6) which might be categorized under theme 1 (Hişmanoğlu &Hişmanoğlu, 2016; Karaağaç Tuna & Razı, 2016; Özmen & Aydın, 2015; Uzun, 2016a; Uztosun, 2017; Yıldırım, 2008). Another theme emerged as a result of this review is country comparison, there are a number of studies classified here (Aldemir & Er, 2012; Üstünlüoğlu, 2008; Yangın-Ersanlı, 2015; Yanpar Yelken, 2009). Other studies (n=6) which taken neither theme one or two might be given in third theme (Akcan et al., 2017; Arıkan, 2010; Çelik & Arıkan, 2012; Tosuncuoğlu, 2016; Uzun, 2016b, Yüksel & Kavanoz, 2015). A detailed discussion for ELTE program and ELTE policy implications will be given in the presentation.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Preliminary findings emerged into three main categories from the meta-synthesis including 16 studies on ELTE within the Turkish context. These themes are as follows; 1. Courses and concepts related issues, 2. country comparison studies, and 3. program related issues. There are several studies (n=6) which might be categorized under theme 1 (Hişmanoğlu &Hişmanoğlu, 2016; Karaağaç Tuna & Razı, 2016; Özmen & Aydın, 2015; Uzun, 2016a; Uztosun, 2017; Yıldırım, 2008). Another theme emerged as a result of this review is country comparison, there are a number of studies classified here (Aldemir & Er, 2012; Üstünlüoğlu, 2008; Yangın-Ersanlı, 2015; Yanpar Yelken, 2009). Other studies (n=6) which taken

neither theme one or two might be given in third theme (Akcan et al., 2017; Arıkan, 2010; Çelik & Arıkan, 2012; Tosuncuoğlu, 2016; Uzun, 2016b, Yüksel & Kavanoz, 2015). A detailed discussion for ELTE program and ELTE policy implications will be given in the presentation.

Anahtar Kelimeler: teacher education, ELT, meta-synthesis, Turkey

Kaynakça

Akcan, S., Aydin, B., Karaman, A. C., Seferoğlu, G., Korkmazgil, S., Özbilgin, A. & Selvi, A. F. (2017). Qualities and qualifications of EFL professionals: What do intensive English program administrators think?. TESOL Journal, 8(3), 675-699.

Aldemir, A. Y. & Er, K. O. (2012). A comparison of pre-service English language teacher training systems in Turkey and Japan. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45(1), 83-105.

Alptekin, C., & Tatar, S. (2011). Research on foreign language teaching and learning in Turkey (2005–2009). Language Teaching, 44(3), 328-353. doi:10.1017/S026144481100005X

Arıkan, A. (2010). Effective English language teacher from the perspectives of prospective and in-service teachers in Turkey. Electronic Journal of Social Sciences, 9(31).

Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative meta synthesis. Educational Researcher, 36, 258-267. doi: 10.3102/0013189X07306523

Ceylan, E., Uştuk, Ö. & Çomoğlu, İ. (2017). The ELT Practicum in Turkey: A Meta-synthesis of 2008-2017 Qualitative Research. The Literacy Trek, 3(2),102-113.

Çelik, S. & Arıkan, A. (2012). Öğretmen yetiştirme programlarının İngilizce öğretmen adaylarını ilköğretimde İngilizce öğretimine ne kadar hazırladığına yönelik nitel bir araştırma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 77-87.

Haznedar, B. (2012). Perspectives on Preservice Education of English language teachers in Turkish primary schools. In Y. Bayyurt & Y. Bektaş-Çetinkaya (Eds.), Research Perspectives on Teaching and Learning English in Turkey (pp.39-57). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Hişmanoğlu, M. & Hişmanoğlu, S. (2013). A qualitative report on the perceived awareness of pronunciation instruction: Increasing needs and expectations of prospective EFL teachers. The Asia-Pacific Education Researcher, 22(4), 507-520.

Karaağaç-Tuna, Ö. & Razı, S. (2016). Integrating Culture into ELT Classes: What, Why, and How?. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 232, 41-48.

Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. RELC Journal, 38(2), 216-228. Doi: 10.1177/0033688207079696

Özmen, K. S., & Aydın, H. Ü. (2015). Examining student teachers' beliefs about oral corrective feedback: insights from a teacher education program in Turkey. Australian Journal of Teacher Education, 40(12), 141-164. Doi: 10.14221/ajte.2015v40n12.10.

Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). Systematic Reviews in the Social Sciences. USA : Blackwell.

Taner, G. & Karaman, C. (2013). A Metasynthesis of research on foreign language teacher identity in Turkey: Implications for teacher education. Uluslararası Eğitim Programlari ve Öğretim Çalişmalari Dergisi, 3(6), 63-76.

Tosuncuoğlu, I. (2016). Ögretmen yetistirme ve İngilizce bölüm ögrencilerinin istihdama iliskin düsünceleri: nitel bir çalisma/Teacher training and ideas of the students of English department about employment: A qualitative study. Bartin Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 608-616. Doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000190535

Uztosun, M. S. (2017). Profiles of Turkish pre-service teachers of English in terms of language learning background. Journal of Further and Higher Education, 41(4), 492-503.

Uzun, L. (2016a). The educational and technical courses in the ELT program in Turkey: Do they contribute to ICT skills?. Cogent Education, 3(1), 1-12. http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1141454

Uzun, L. (2016b). Evaluation of the latest English language teacher training programme in Turkey: Teacher trainees' perspective. Cogent Education, 3(1),1-16. http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1147115

*Due to word limit, all references haven't been presented.

(17356)Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuğun Sayıları Karşılaştırma Becerisini Değerlendirme ve Geliştirme Yeterlikleri

MELDA GÜRAL **CANAN AVCI**

ÖZET

Problem Durumu

Birey, yaşamı boyunca kullandığı matematiksel kavramları anlamasını sağlayan temel bilgi ve becerileri, okul öncesi dönemde kazanmaktadır (Hachey, 2013; Papadakis, Kalogiannakis ve Zaranis, 2017; Watts, Duncan, Siegler ve Davis-Kean, 2014). Yapılan çalışmalar da okul öncesi dönemde sahip olunan matematik becerilerinin daha sonraki akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Clements, Sarama, Wolfe ve Spitler, 2013; Duncan ve ark., 2007; Watkins, Lei ve Canivez, 2007; Watts ve ark., 2014). Özellikle erken dönemde kazanılan anlamlı sayma becerisinin çocukların ilkokuldaki matematik başarısını belirleyen en önemli faktör olduğu bilinmektedir (Howell ve Kemp, 2010; Jordan, Glutting ve Ramineni, 2010; National Research Council [NRC], 2009; Nguyen ve ark., 2016).

Sayı sistemini anlama, farklı noktalardan başlayarak sayı sayabilmeyi (6'dan başlayarak sayma, 1'den başlayarak sayma, 8'den geriye doğru sayma gibi), sayısal büyüklüğü tahmin edebilmeyi, basit toplama ve çıkarma işlemi yapabilmeyi, sayma ilkelerini kavramayı (sayı dizisinin değişmezliği, nesnelerle sayı sözcüklerini eşleştirerek sayabilme, kardinal sayıyı söyleyebilme, saymayı soyutlayabilme, sayma sırasının önemsizliği), sayıları tanımayı, sayıları oluşturabilmeyi ve sayıları büyüklüklerine göre karşılaştırabilmeyi içermektedir (Howell ve Kemp, 2010; Jordan ve ark., 2010). Küçük çocuklarda bu becerilerin gelişimini desteklemenin bir yolu, onlara zengin uyaranlı bir öğrenme ortamı ve öğretmen desteği sağlamaktır (van Oers, 2009). Ancak yapılan çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunlukla ritmik sayma ya da kardinal değere odaklanmadan parmak sayma ile ilişkili matematik etkinlikleri uyguladıkları bulunmuştur (Clements ve Sarama, 2014; Engel, Claessens ve Finch, 2013). Sürekli bu tür etkinliklere maruz kalmak, çocukların ilkokulda ihtiyaç duyacağı ileri düzey sayma becerilerini (kardinal sayıyı söyleme, üstüne sayma, vb.) kazanmalarını geciktirebilir (Nguyen ve ark., 2016). Özetle, çocukların anlamlı sayma becerisini kazanmalarında, okul öncesi öğretmenleri tarafından onlara sunulan matematik eğitiminin niteliği son derece önemlidir.

Erken çocukluk döneminde kazanılmaya başlanan sayı anlama becerisinin ileri yıllardaki okul başarısı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sayı anlama becerisini sistematik ve planlı bir şekilde destekleyebilmeleri için matematik alan bilgisine (Dunekacke, Jenßen ve Blömeke, 2015), okul öncesi dönemde verilen matematik eğitiminin içeriği ve öğretim süreci ile ilgili bilgiye ve bu bilgiyi uygulama becerisine sahip olmaları (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000) ve çocukların matematiksel beceri düzeyini değerlendirebilmeleri (Aktaş Arnas, Deretarla Gül ve Sığırtmaç, 2003) gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki yeterlikleri, çocukların sayı anlama becerilerini nasıl değerlendirdikleri ve bu değerlendirmeler doğrultusunda çocuklarla etkileşim sırasında kullandıkları matematiksel söylemler aracılığıyla değerlendirilebilir. Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların sayı anlama becerisinin gelişimsel bir basamağı olan sayıları karşılaştırma becerisini nasıl değerlendirdiklerini ve sayıları karşılaştırma becerisinde problem yaşayan bir çocuğa problemi çözmede nasıl rehberlik ettiklerini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sayılarla ilişkili matematiksel gelişimlerini değerlendirme becerilerinin ve sayıları karşılaştırma becerisinde problem yaşayan bir çocuğa problemi çözmede sundukları rehberliğin incelenmesini hedefleyen bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, bireylerin algıları ve düşünceleri gibi öznel bilgileri ele alarak olgu ve olayları doğal ortamı içinde açıklamaya çalışır (Gürbüz ve Şahin, 2015). Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması; araştırmacının bir ya da birkaç durumu çeşitli veri toplama araçlarıyla derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların ortaya çıkarıldığı nitel bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanır (Creswell, 2016).

Araştırmanın çalışma grubunu, Samsun ilinde farklı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan, çalışmaya gönüllü katılım sağlayan ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğretmenlerin matematik ve matematik öğretimi ile ilgili geçmiş deneyimlerine ilişkin sorular içeren kişisel bilgi formu ve sayıları karşılaştırma becerisi ile ilişkili bir etkinlik esnasında bir okul öncesi öğretmeni ve 5 yaşında iki çocuk arasında geçen deşifre edilmiş gerçek bir diyalog kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden diyalogda yer alan çocukların matematiksel becerilerini değerlendirmeleri ve kendilerini örnek durumda yer alan öğretmenin yerine koyup

diyalogu devam ettirmeleri ve cevaplarını araştırmacılar tarafından verilen forma yazmaları istenmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların sayı anlama becerisinin gelişimsel bir basamağı olan sayıları karşılaştırma becerisini nasıl değerlendirdiklerini ve sayıları karşılaştırma becerisinde problem yaşayan bir çocuğa problemi çözmede nasıl rehberlik ettiklerini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Samsun ilinde farklı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan, çalışmaya gönüllü katılım sağlayan ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğretmenlerin matematik ve matematik öğretimi ile ilgili geçmiş deneyimlerine ilişkin sorular içeren kişisel bilgi formu ve sayıları karşılaştırma becerisi ile ilişkili bir etkinlik esnasında bir okul öncesi öğretmeni ve 5 yaşında iki çocuk arasında geçen deşifre edilmiş gerçek bir diyalog kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden diyalogda yer alan çocukların matematiksel becerilerini değerlendirmeleri ve kendilerini örnek durumda yer alan öğretmenin yerine koyup diyalogu devam ettirmeleri ve cevaplarını araştırmacılar tarafından verilen forma yazmaları istenmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında doküman analizitekniğinden yararlanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin pek çoğunun araştırmacılar tarafından verilen diyalogda çocuğun matematiksel gelişim düzeyini değerlendirmede zorluk yaşadığı ve diyalogun devamında sayıları karşılaştırma becerisi ile ilgili sorun yaşayan çocuğun yanlış cevabını bir öğrenme fırsatına çeviremeyip anlatım yöntemi ile doğru cevabı çocuğa gösterme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Gözlemlenen bu durum, öğretmenlerin matematik alan bilgisinin yeterliği, öğretmen yetiştirme programlarında matematik alanında sunulan eğitimin içeriği ve niteliği ve hizmet içi eğitim programlarında öğretmenlere matematik öğretimi konusunda ne kadar ve nasıl bir eğitim verildiği ile açıklanabilir. Bu nedenle öğretmenlerin matematik eğitimiyle ilgili geçmiş deneyimleri ile çocukların matematiksel gelişim düzeylerini değerlendirme becerileri ve matematik öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler arasındaki ilişkinin incelenmesi önemlidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin pek çoğunun araştırmacılar tarafından verilen diyalogda çocuğun matematiksel gelişim düzeyini değerlendirmede zorluk yaşadığı ve diyalogun devamında sayıları karşılaştırma becerisi ile ilgili sorun yaşayan çocuğun yanlış cevabını bir öğrenme fırsatına çeviremeyip anlatım yöntemi ile doğru cevabı çocuğa gösterme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Gözlemlenen bu durum, öğretmenlerin matematik alan bilgisinin yeterliği, öğretmen yetiştirme programlarında matematik alanında sunulan eğitimin içeriği ve niteliği ve hizmet içi eğitim programlarında öğretmenlere matematik öğretimi konusunda ne kadar ve nasıl bir eğitim verildiği ile açıklanabilir. Bu nedenle öğretmenlerin matematik eğitimiyle ilgili geçmiş deneyimleri ile çocukların matematiksel gelişim düzeylerini değerlendirme becerileri ve matematik öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler arasındaki ilişkinin incelenmesi önemlidir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi öğretmenleri, sayı kavramı, matematik eğitimi

Kaynakça

Aktaş Arnas, Y., Deretarla Gül, E. ve Sığırtmaç, A. (2003). 48-86 ay çocuklar için sayı ve işlem kavramları testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (12), 147-157.

Clements, D. H. ve Sarama, J. (2014). Learning and teaching early math: the learning

trajectories approach. New York. NY: Routledge

Clements, D. H., Sarama, J., Wolfe, C. B. ve Spitler, M. E. (2013). Longitudinal evaluation of a scale-up model for teaching mathematics with trajectories and technologies: Persistence of effects in the third year. American Educational Research Journal, 50(4), 812-850.

Creswell, W. J. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Duncan, G. J, Dowsett, C. J, Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. ve Japel, C. (2007). School readiness and later achivement. Developmental Psychology, 43(6), 1428-1446.

Dunekacke, S., Jenßen, L. ve Blömeke, S. (2015). Effects of mathematics content knowledge on pre-school teachers' performance: A video-based assessment of perception and planning abilities in informal learning situations. International Journal of Science and Math Education, 13, 267-286.

Engel, M., Claessens, A. ve Finch, M. A. (2013). Teaching students what they already

know? The (mis) alignment between mathematics instructional content and

student knowledge in kindergarten. Educational Evaluation and Policy Analysis,

35(2), 157–178.

Hachey, A. C. (2013). The Early Childhood Mathematics Education Revolution. Early Education and Development, 24(4), 419-430.

Howell, S. C. ve Kemp, C. R. (2010). Assessing preschool number sense: Skills demonstrated by children prior to school entry. Educational Psychology, 30(4), 411-429.

Jordan, C. N., Glutting, J. ve Ramineni, C. (2010). The importance of number sense to mathematics achivement in first and third grades. Learning and Individual Differences, 20(2), 82-88.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

National Research Council [NRC]. (2009). Mathematics learning in early childhood: Paths towards excellence and equity. Washington, DC: National Academies Press.

Nguyen, T., Tyler, T. W., Duncan, G. J., Clements, D. H., Sarama, J. S., Wolfe, C. ve Spitler, M. E. (2016). Which preschool mathematics competencies are most predictive of fifth grade achievement? Early Childhood Research Quarterly, 36, 550-560.

Papadakis, S., Kalogiannakis, M. ve Zaranis, N. (2017). Improving mathematics teaching in kindergarten with Realistic Mathematic Education. Early Childhood Education Journal, 45, 369-378.

Tudge, J. R. H. ve Doucet., F. (2004). Early mathematical experiences: Observing young black and white children's everyday activities. Early Childhood Research Quarterly,19(1), 21–39.

van Oers, B. (2009). Emergent mathematical thinking in the context of play. Educational Studies in Mathematics, 74(1), 23–37.

Watkins, M.W., Lei, P.W. ve Canivez, G.L. (2007). Psychometric intelligence and achievement: A cross-lagged panel analysis. Intelligence, 35(1), 59-68.

Watts, T. W., Duncan, G. J., Siegler, R. S. ve Davis-Kean, P. E. (2014). What's past is prolouge: Relations between early mathematics knowledge and high school achievement. Educational Researcher, 43(7), 352-360.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(17390) Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Kavram Bilgilerini Kanıtlama Sürecinde Kullanma Durumlarının İncelenmesi

TANGÜL KABAEL **BAŞAK BARAK**

ÖZET

Problem Durumu

En genel anlamda kanıt, bir önermeyi geçerli kılmak için gereken ve ikna ettiği sürece birkaç farklı şekilde yapılabilecek olan bir tartışmadır (Davis, 1986'dan aktaran Hanna, 1991). Kanıtlama ise mantıksal, kavramsal, sosyal ve problem çözme boyutları olan karmaşık bir matematiksel aktivite olarak tanımlanmaktadır (Weber, 2005, s.351). Jahnke'nin (2007) de belirttiği gibi çoğu öğrenci ve hatta matematik öğretmeni, kanıtın doğasına ilişkin sadece yüzeysel fikirlere sahiptir. Ayrıca öğrencilerin kanıt yaparken söz konusu kanıta ilişkin matematiksel kavramlar, mantık, matematik dili kullanımı, kanıt teknikleri gibi çeşitli nedenlerden dolayı zorlandıkları görülmektedir (Epp, 2003; Moore, 1994; Selden ve Selden, 1995; Selden ve Selden, 2007; Thompson, 1996). Öğrencilerin kanıt yapmada zorlanmalarının bir diğer kaynağı da argümanları oluşturmak için gerekli olan problem çözme becerileridir (Schoenfeld, 1984'ten aktaran Stylianou, Blanton ve Knuth, 2009). Yapılan bazı çalışmalar, öğrencilerin kanıtla ilgili yaşadıkları zorlukların düşük problem çözme becerileri ile yakından ilişkili olduğunu ifade etmektedir (Stylianou, Blanton ve Knuth, 2009).

Alan yazında belirtildiği gibi kanıt ve ona karşılık gelen kanıtlama aktivitesi, öğrencilerin okul yaşantıları boyunca yaşadıkları matematiksel deneyimlerinin bir parçasıdır (Stylianides, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin kanıtlama becerilerinin sınırlı olması, öğrencilerinin kanıtlama sürecinde zorluklar yaşamasına yol açabileceğinden ilköğretimden üniversiteye kadar her düzeydeki öğretmenin kanıtlama sürecini iyi bir şekilde anlaması oldukça önemlidir (Stylianides ve Ball, 2008). Öğrencilerin kanıtlama becerilerini incelemek ise oldukça zordur. Öğrencilerin kanıtlama becerilerini analiz etmek için zengin bir çerçeve gerekmektedir (Selden ve Selden, 2007). Selden ve Selden (2007) kanıtlama becerisini analiz etmek için geliştirdiği teorik çerçevede kanıtı kendi içinde formal-retorik ve problem merkezli kısım olmak üzere ikiye ayırmıştır. Bir önermenin kanıtındaki formal-retorik kısım, bu önermenin ve bu önermenin kanıtı için gerekli olan tanım ya da önermelerin mantıksal yapısının matematik dilinde ifade edilmesi (unpacking) ve bu mantıksal yapının kanıt için kullanılmasıdır (Selden ve Selden, 2013). Kanıt çerçevesi (proof framework) olarak da ifade edilen formal-retorik kısımda (Selden ve Selden, 2013), kanıtın yapılması için gerekli olan kanıt tekniği bilgisi kullanılır. Formal-retorik kısmın oluşturulması için kanıta ilişkin kavramların derinlemesine anlaşılması ya da problem çözme becerisinin kullanılması gerekli değildir (Selden ve Selden, 2007). Kanıtın problem merkezli kısmı ise kanıtlanacak olan önermenin mantıksal yapısı matematik dili ile ifade edildikten sonra gerekli olan kavramsal ve işlemsel bilgilerin kullanılarak kanıtın tamamlanmasıdır. Problem-merkezli kısım için kanıtlanacak önermeye ilişkin kavramsal bilginin derinlemesine anlaşılması ve problem çözme becerisi gereklidir (Selden ve Selden, 2013).

Kanıtlama karmaşık bir beceri olmasına rağmen öğrencilerin matematiksel düşünmelerinin geliştirilmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin kanıtlama becerilerinin analizi, öğrencilerin herhangi bir kanıt tekniği ile teoremleri kanıtlayabilme durumlarının ya da herhangi bir teoride yer alan teoremleri kanıtlayabilme durumlarının belirlenmesinden daha fazlasının bilinmesini gerektirmektedir (Selden ve Selden, 2007). Bu nedenle öğrencilerin kanıt yapma becerilerinin bir bağlama odaklanılarak araştırılmasının önemli olduğu düşünüldüğünden çalışmada fonksiyon kavramı bağlam olarak seçilmiştir. Çalışmada ortaokul matematik öğretmeni adaylarının fonksiyon kavramı bağlamında kanıtlama becerilerinin ve fonksiyon kavramı bilgileri ile kanıt becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1) Katılımcıların kanıt yapma süreçleri nasıldır?

2) Katılımcıların fonksiyon kavramı bilgileri nasıldır?

3) Katılımcıların fonksiyon kavramına ilişkin bilgilerini kanıtlama sürecinde kullanış biçimleri nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Çalışmada ortaokul matematik öğretmeni adaylarının fonksiyon kavramı bağlamında kanıtlama becerilerinin ve fonksiyon kavramı bilgilerini kanıtlama sürecinde kullanma durumlarının derinlemesine incelenmesi amaçlandığından çalışma nitel araştırma metodolojisi çerçevesinde yapılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programında dördüncü yarıyılında olan ve çalışmanın araştırmacılarından biri tarafından yürütülen Analiz II dersini almakta olan on ortaokul matematik öğretmeni adayıdır. Katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. Katılımcıların fonksiyon kavramını kavramsallaştırma durumlarının incelenmesi amacıyla tek

değişkenli fonksiyon kavramına yönelik olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir test geliştirilmiş ve uygulanmış, ardından klinik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın araştırmacılarından biri tarafından gerçekleştirilen klinik görüşmeler video kamera kullanılarak kaydedilmiş ve klinik görüşmeler yaklaşık olarak bir saat sürmüştür. Klinik görüşmede sonlu elemanlı küme ya da sonsuz elemanlı küme üzerinde tanımlı olan çeşitli bağıntılar cebirsel temsilleriyle verilmiş ve katılımcılardan bu bağıntıların fonksiyon olup olmama durumlarını kanıtlamaları istenmiştir. Test ve klinik görüşmelerden elde edilen veriler Miles ve Huberman'ın (1994) verilerin azaltılması, verilerin gösterimi ve sonuçları ortaya koyma ve doğrulama olmak üzere üç aşaması olan nitel veri analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Kanıtlama becerilerinin analizi için Selden ve Selden'in (2007) teorik çerçevesi kullanılmıştır. Testten ve klinik görüşmelerden elde edilen veriler çalışmanın araştırmacıları tarafından birbirlerinden bağımsız olarak kodlanmış ve veri analizinin güvenirliği sağlanmıştır.

Özet

Çalışmada ortaokul matematik öğretmeni adaylarının fonksiyon kavramı bağlamında kanıtlama becerilerinin ve fonksiyon kavramı bilgilerini kanıtlama sürecinde kullanma durumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Nitel olarak desenlenen çalışmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programında Analiz II dersini almakta olan on öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılara önce araştırmacılar tarafından hazırlanan fonksiyon kavramına yönelik açık uçlu sorulardan oluşan bir test uygulanmış, ardından bu on katılımcı ile fonksiyon kavramına ilişkin kanıtlama sorularının yöneltildiği klinik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler Miles ve Huberman'ın (1994) verilerin azaltılması, verilerin gösterimi ve sonuçları ortaya koyma ve doğrulama olmak üzere üç aşaması olan nitel veri analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların kanıtlama becerileri analiz edilirken Selden ve Selden'in (2007) teorik çerçevesi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre katılımcıların çok azı sahip olduğu fonksiyon kavram bilgisini doğru bir şekilde kullanarak kanıtın formal-retorik kısmını doğru bir şekilde oluşturmuş ve kanıtın problem merkezli kısmını doğru bir şekilde çözerek kanıtlama süreçlerinde başarılı olmuştur. Katılımcıların yarısı ise fonksiyon kavram bilgisine sahip olmasına karşın bunu kanıtlama sürecinde kullanamamışlardır. Ayrıca fonksiyon kavram bilgisi oldukça zayıf olduğu için kanıtlama süreçlerinin tümünde başarısız olan katılımcılar da olmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen bulgular katılımcıların çok azının (on katılımcıdan üçü) kanıtlama sürecinde kanıt tekniği bilgilerini doğru bir şekilde kullanarak kanıtın formal-retorik kısmını oluşturduğunu ve fonksiyon kavramı bilgisini kullanarak kanıtın problem merkezli kısmını çözdüğünü göstermiştir. Katılımcıların beşinin ise fonksiyon kavramı bilgisine sahip olmasına rağmen özellikle doğrudan kanıt tekniğini kullanmaları gereken durumda kanıtın formal-retorik kısmını oluşturamadığı ve kanıtın problem merkezli kısmını çözemediği görülmüştür. Bu beş katılımcı klinik görüşmede sorgulandığında doğrudan kanıt tekniği bilgisine sahip olduğunu da yansıtmış olmasına rağmen kanıtlama sürecini başarılı bir şekilde tamamlayamamıştır. Katılımcılardan ikisinin ise fonksiyon kavramı bilgilerinin zayıf olduğu, kanıtlama süreçlerinde kanıtın formal-retorik kısmını oluşturamadığı ve kanıtın problem merkezli kısmını çözemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kanıt, ortaokul matematik öğretmeni adayı, fonksiyon kavramı

Kaynakça

Epp, S. (2003). The role of logic in teaching proof. The Mathematical Association of America Monthly, 886-899.

Hanna, G. (1991). Mathematical Proof. In: D. Tall (Ed.), Advanced Mathematical Thinking (pp.54-61). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Jahnke, H. N. (2007). Proofs and hypotheses. ZDM-The International Journal of Mathematics Education, 39 (1-2), 79-86.

Miles, M. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Thousand Oaks, CA: Sage.

Moore, R. C. (1994). Making the transition to formal proof, Educational Studies in Mathematics, 27, 249-266.

Selden, J. & Selden, A. (1995). Unpacking the logic of mathematical statements. Educational Studies in Mathematics, 29(2), 123-151.

Selden, A. & Selden, J. (2007). Teaching proving by coordinating aspects of proofs with students'abilities. (Technical Report), Tennesse Technological University, Mathematics Department. 10.04.2014 tarihinde http://www.math.tntech.edu/techreports/TR_2007_2.pdf adresinden alınmıştır.

Selden, A, & Selden, J. (2013). The genre of proof. In M. N. Fried & T. Dreyfus (Eds.), Mathematics and mathematics education: Searching for common ground (pp. 248–251). New York: Springer.

Stylianides A. J. (2007). Proof and proving in school mathematics, Journal of Research in Mathematics Education, 38, 289-321.

Stylianides, A. J. & Ball, D. L. (2008). Understanding and describing mathematical knowledge for teaching: Knowledge about proof for engaging students in the activity of proving. Journal of Mathematics Teacher Education, 11, 307-332.

Stylianou, D., Blanton, M. & Knuth, E. (2009). Teaching and learning proof across the grades: A K-16 perspective. New York, NY: Routledge.

Thompson, D. R. (1996). Learning and Teaching Indirect Proof, The Mathematics Teacher v. 89(6) pp. 474-82.

Weber, K. (2005). Problem-solving, proving, and learning: The relationship between problem-solving processes and learning opportunities in the activity of proof construction. Journal of Mathematical Behavior, 24, 351-360.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(17484)Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Kanıtlama Becerileri

BAŞAK BARAK TANGÜL KABAEL

ÖZET

Problem Durumu

Kanıtın ve kanıtlamanın pek çok tanımı yapılmasına karşın, kanıt ve buna karşılık gelen aktivite olan kanıtlamanın (Stylianides, 2007) ne olduğuna ilişkin tek bir yanıt vermek oldukça güçtür. Bunun nedeni "kanıtı ne oluşturur" sorusunun cevabının bu sorunun sorulduğu kişiye bağlı olmasıdır (Stylianou, Blanton ve Knuth, 2009). Stylianides'in (2007) de belirttiği gibi çoğu matematik eğitimi araştırmacısı ve program çerçeveleri kanıtın ve kanıtlama aktivitesinin, öğrencilerin okul yaşantıları boyunca yaşadıkları matematiksel deneyimlerin bir parçası olduğunu ifade eder. Öğrencilerin kanıta ilişkin yaşayacağı deneyimler, bilişsel gelişimlerine paralel olarak değişeceğinden, kanıtın ve kanıtlama aktivitesinin ne olduğuna ilişkin yapılacak tanımların, okulöncesi dönemden üniversite düzeyine kadar her düzeyde değişiklik göstermesi ve öğrencilerden beklenenlerin değişmesi kaçınılmazdır.

En genel anlamda mantıksal, kavramsal, sosyal ve problem çözme boyutları olan karmaşık bir matematiksel aktivite olarak tanımlanan kanıtlama (Weber, 2005), bireylerin matematiksel düşünmelerinin geliştirilmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle ilkokuldan üniversiteye kadar öğretimin her kademesinde matematik öğretmenlerinin kanıtlama becerilerinin gelişmiş olması beklenmektedir. Matematik öğretmenlerinin kanıtlama becerileri gelişmediği sürece, öğrencilerini kanıtlama sürecinde etkili bir şekilde destekleyemeyecekleri açıktır (Stylianides ve Ball, 2008).

Alan yazın incelendiğinde, matematiğin çeşitli alanlarına yönelik öğrencilerin kanıta bakış açıları ve kanıt yapma süreçlerini inceleyen çok sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür (Bell, 1976; Balacheff, 1988; Harel ve Sowder, 1998; Moore, 1994; Stylianides, 2007). Kanıtlama karmaşık bir süreç olduğundan kanıtlama becerilerinin incelenmesi oldukça zordur ve Selden ve Selden'in (2007) de belirttiği gibi kanıtlama becerilerinin analizi için zengin bir çerçeve gerekmektedir. Selden ve Selden (2007) kanıt için gerekli olan becerileri göz önünde bulundurarak geliştirmiş oldukları çerçevede kanıtı formal-retorik ve problem merkezli olmak üzere iki kısma ayırarak ele almıştır. Burada kanıtın formal-retorik kısmı, önermenin kanıtı için gerekli olan tanım ya da önermelerin mantıksal yapısı ve buna uygun olan kanıt tekniği kullanılır. Kanıtın problem merkezli kısmı ise kanıt tekniği kullanılarak ortaya çıkan problemin, gerekli kavramsal ve işlemsel bilgilerin kullanılarak çözülmesidir. Kanıtın problem-merkezli kısmı için gerekli kavramsal bilginin derinlemesine anlaşılması ve problem çözme becerisinin kullanılması beklenir (Selden ve Selden, 2013).

Kanıtlama becerilerinin erken yaşlarda gelişmeye başladığı ve matematiksel düşünmenin gelişimindeki önemi göz önünde bulundurulduğunda yalnızca lise ve üniversite düzeyinde değil özellikle ortaokul düzeyinde kanıtlama becerilerini geliştirecek olan ortaokul matematik öğretmenlerinin kanıtlama becerilerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Araştırmada ortaokul matematik öğretmeni adaylarının kanıtlama becerilerinin fonksiyon ve sayılar konusu bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma doktora çalışmasının bir bölümünü oluşturmaktadır. Araştırmada ortaokul matematik öğretmeni adaylarının kanıtlama becerileri derinlemesine araştırılmak istendiğinden nitel araştırma metodolojisi benimsenmiştir. Araştırmada ortaokul matematik öğretmeni adaylarının fonksiyon ve sayılar konusu bağlamında kanıtlama becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının kanıtlama becerilerini daha iyi inceleme imkanı sağlayacağından dolayı bağlam olarak öğretmen adaylarının daha hakim oldukları düşünülen fonksiyon ve sayı kavramları seçilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programı son sınıfında okumakta olan öğretmen adayları arasından belirlenen ölçütlere göre seçilen altı öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu katılımcılar ile fonksiyonlar ve sayılar konusu bağlamında verilen önermeleri kanıtlamalarının istendiği klinik görüşmeler yapılmıştır. Klinik görüşmede kullanılacak önermeler seçilirken her bir önermenin mümkün olduğunca tek bir kanıt tekniği ile kanıtlanabilir olmasına dikkat edilmiştir. Tüketerek, doğrudan, karşıt ters, aksine örnek verme, olmayana ergi ve varlık kanıt tekniklerinin kullanılmasının beklendiği toplam altı önermenin kanıtının sorulduğu görüşmelerde, katılımcılardan sesli düşünmeleri istenmiştir. Klinik görüşmeler video kamera kullanılarak kaydedilmiş ve her bir görüşme yaklaşık doksan dakika sürmüştür. Elde edilen veriler Miles ve Huberman'ın (1994) verilerin azaltılması, verilerin gösterimi ve sonuç ortaya koyma ve doğrulama olmak üzere üç aşamadan oluşan nitel veri analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların kanıtlama becerilerinin analizi yapılırken Selden ve Selden'in (2007) teorik çerçevesi kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak kodlanmış ve veri analizinin güvenirliği sağlanmıştır.

Özet

Araştırmada ortaokul matematik öğretmeni adaylarının fonksiyon ve sayılar konusu bağlamında kanıtlama becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma metodolojisinin benimsendiği araştırmanın katılımcılarını ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen, bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programı son sınıf öğrencileri arasından seçilen altı öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılarla fonksiyon ve sayı kavramları üzerine verilen önermelerin kanıtının istendiği soruların sorulduğu klinik görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler Miles ve Huberman'ın (1994) verilerin azaltılması, verilerin gösterimi ve sonuçları ortaya koyma ve doğrulama olmak üzere üç aşamalı nitel veri analizi yöntemi ve Selden ve Selden'in (2007) teorik çerçevesi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre katılımcılar hem kanıtın formal-retorik kısmını oluşturmada hem de problem merkezli kısmını çözmede zorlanmışlardır. Katılımcıların kanıtlanması istenen önermelerin mantıksal yapısını çözerek uygun kanıt tekniği ve gerekli kavram bilgisini kullanmada istenen düzeyde başarılı olmadıkları görülmüştür. Özellikle katılımcılara temel kavramlara ilişkin önermeler verildiği göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların kanıtlama becerilerinin zayıf olduğu ortaya çıkmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kanıtlama süreçlerinin tümünde başarılı olan katılımcı olmadığı görülmüştür. Kanıtlama süreçlerinde en başarılı olan katılımcı altı kanıtlama sorusundan beşinde, diğer beş katılımcı ise üçünde başarı göstermiştir. Altı kanıtlama sürecinden beşinde başarılı olan bu katılımcı karşıt ters ile kanıt haricinde diğer kanıtlama süreçlerinde başarılı olmuştur. Geriye kalan beş katılımcıdan ikisi karşıt ters, aksine örnek verme ve varlık kanıtlarında, ikisi tüketerek, aksine örnek verme ve varlık kanıtlarında, bir katılımcı da tüketerek, doğrudan ve aksine örnek verme kanıtlarında başarılı olmuştur. Katılımcıların en başarılı oldukları kanıtlama süreci aksine örnek verme kanıtı, en çok zorlandıkları ise doğrudan, karşıt ters ve olmayana ergi kanıtları olmuştur. Katılımcıların verilen önermeyi kanıtlamak için gerekli olan kanıt tekniği bilgisine sahip olmadıklarından kanıtın formal-retorik kısmını oluşturamadıkları ya da kanıt tekniği bilgisini kullanarak formal-retorik kısmı oluşturmalarına rağmen kanıt için gerekli olan kavramsal bilgiyi kullanmada yaşadıkları zorluklar nedeniyle kanıtın problem merkezli kısmını çözemediklerinden dolayı kanıtlama süreçlerinde başarısız oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kanıt, kanıtlama, ortaokul matematik öğretmeni adayı

Kaynakça

Balacheff, N. (1988). Aspects of proof in pupils' practice of school mathematics. In D. Pimm (Ed.), Mathematics, teachers, and children (pp. 216-230). London: Hodder & Stoughton.

Bell, A. W. (1976). A study of pupils' proof-explanations in mathematical situations. Educational Studies in Mathematics, 7, 23-40.

Harel, G., & Sowder, L (2007). Toward a comprehensive perspective on proof, In F. Lester (Ed.), Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning, National Council of Teachers of Mathematics, 805-842.

Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Thousand Oaks, CA: Sage.

Moore, R. C. (1994). Making the transition to formal proof, Educational Studies in Mathematics, 27, 249-266.

Selden, A. & Selden, J. (2007). Teaching proving by coordinating aspects of proofs with students'abilities. (Technical Report), Tennesse Technological University, Mathematics Department. 10.04.2014 tarihinde http://www.math.tntech.edu/techreports/TR_2007_2.pdf adresinden alınmıştır.

Selden, A, & Selden, J. (2013). The genre of proof. In M. N. Fried & T. Dreyfus (Eds.), Mathematics and mathematics education: Searching for common ground (pp. 248–251). New York: Springer.

Stylianides A. J. (2007). Proof and proving in school mathematics, Journal of Research in Mathematics Education, 38, 289-321.

Stylianides, A. J. & Ball, D. L. (2008). Understanding and describing mathematical knowledge for teaching: Knowledge about proof for engaging students in the activity of proving. Journal of Mathematics Teacher Education, 11, 307-332.

Stylianou, D., Blanton, M., & Knuth, E. (2009). Teaching and learning proof across the grades: A K-16 perspective. New York, NY: Routledge.

Weber, K. (2005). Problem-solving, proving, and learning: The relationship between problem-solving processes and learning opportunities in the activity of proof construction. Journal of Mathematical Behavior, 24, 351-360.

(17530)Effects of Perceived Feedback on Early Childhood Pre-service Teachers' Lesson Planning

FATMA ÇAĞLİN AKILLIOĞLU **CANAN AVCI**

ÖZET

Problem Durumu

Feedback plays an important role in learning and development (Hounsel, 2003). Researchers argue that the content of feedback and awareness of the psychology of giving and receiving feedback are as important as its timing and clarity (Yorke, 2003). However, despite tremendous combined efforts of researchers and educators, we do not observed the benefits of feedback on students as much as we aimed. Nicol (2010) argues that feedback is effective when it is perceived as a two-way communicative process and the way students perceive feedback is crucial part of this communicative process. Unfortunately, even though the conceptual models of academic feedback recognize the importance of students' reciprocal involvement in feedback, students do not engage in this process very often. Students recognize the importance of feedback and complain about the quality of feedback given to them, yet they rarely make use of it (Withey, 2013). According to Jonsson (2013) there are five identifiable reasons why students may not use feedback (1) it may not be useful; (2) it may not be sufficiently individualized; (3) it may be too authoritative; (4) students may lack strategies for using feedback; and (5) students may not understand the terminology used. Similar problems exist with regards to the feedback in pre-service teacher education. Pre-service teachers receive feedback from both teacher educators in their program and in-service teachers that supervise their practicum experiences. Even though the amount of feedback they receive with regards to their in class practices are limited, they receive frequent feedback on their practicum work, especially on their lesson plans and applications of those lesson plans. Since observing the effects of feedback on pre-service teachers' behaviors in classrooms could be challenging due to time limitations and different timing of feedback received by teacher educators and practicum teachers, this research is designed to focus on their lesson planning. We are hoping that by investigating how pre-service teachers perceive feedback, what they value and how this perceived feedback effects their lesson planning may give us some idea about the extend and the nature of the problem we face with regards to utilization of feedback by pre-service teachers in teacher education programs. Therefore, the purpose of this research is to investigate the effects of perceived feedback on early childhood pre-service teachers lesson plans.

Araştırma Yöntemi

Over 2 years, 272 early childhood pre-service teachers participated in this research that aims to understand the effects of perceived feedback on pre-service teachers' lesson planning. First set of the data was collected during the spring semester of the 2015-2016 academic year with 174 pre-service teachers from two different programs (formal, 94 and secondary, 80). The following year another set of data was collected with 98 pre-service teachers from two different programs (formal, 53 and secondary, 45) during the spring semester of the 2016-2017 academic year. Participating pre-service teachers were asked to prepare lesson plans focusing on children's early math development. After preparing the first draft of the lesson plan, each pre-service teacher received feedback from 5 different in-service teachers about their lesson plans. Since this research was focused on the pre-service teachers' perceived feedback, they were asked not to record in-service teachers' feedback in any way but to write what they learned from each feedback. After receiving these feedbacks pre-service teachers prepared the final version of their lesson plans, used these lesson plans in practicum and videotaped their practice. To analyze the collected data a mixed model was adopted, descriptive statistical analysis and qualitative content analysis methodologies were combined to determine the effects of perceived feedback on pre-service teachers' lesson plans.

Özet

The purpose of this research is to investigate the effects of perceived feedback on early childhood pre-service teachers lesson plans. Over 2 years, 272 early childhood pre-service teachers participated in this research. First set of the data was collected during the spring semester of the 2015-2016 academic year with 174 pre-service teachers from two different programs (formal, 94 and secondary, 80). The following year another set of data was collected with 98 pre-service teachers from two different programs (formal, 53 and secondary, 45) during the spring semester of the 2016-2017 academic year. Participating pre-service teachers were asked to prepare lesson plans focusing on children's early math development. After preparing the first draft of the lesson plan, each pre-service teacher received feedback from 5 different in-service teachers about their lesson plans. Since this research was focused on the pre-service teachers' perceived feedback, they were asked not to record in-service teachers' feedback in any way but to write what they learned from each feedback. After receiving

these feedbacks pre-service teachers prepared the final version of their lesson plans, used these lesson plans in practicum and videotaped their practice. To analyze the collected data a mixed model was adopted, descriptive statistical analysis and qualitative content analysis methodologies were combined to determine the effects of perceived feedback on pre-service teachers' lesson plans. Preliminary results showed that pre-service teachers' perceived feedback mostly focused on issues related to the length of the activity planned by the pre-service teachers, objectives and goals of the activity plan, activity materials, and the appropriateness of the activity to the developmental characteristics of the targeted children. In respect to the perceived feedback, pre-service teachers made changes in their original activity plans, but sometimes the perceived feedback worsened their lesson plans.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Preliminary results showed that pre-service teachers' perceived feedback mostly focused on issues related to the length of the activity planned by the pre-service teachers, objectives and goals of the activity plan, activity materials, and the appropriateness of the activity to the developmental characteristics of the targeted children. In respect to the perceived feedback, pre-service teachers made changes in their original activity plans, but sometimes the perceived feedback worsened their lesson plans. For instance, some pre-service teachers added new activities to their original lesson plans by using the same material that could create misconceptions in children. Pre-service teachers added or dropped some objectives and goals in their original lesson plans without considering the relationship between their original objectives and newly adapted objectives.

Anahtar Kelimeler: teacher education, perceived feedback, lesson plan

Kaynakça

Hounsell, D. (2003) Student feedback, learning and development. In M. Slowey & D. Watson (Eds), Higher education and the lifecourse. Maidenhead: Open University Press.

Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. Active Learning in Higher Education ,14, 63–76.

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education, 35, 501–517.

Withey, C. (2013). Feedback engagement: Forcing feed-forward amongst law students. The Law Teacher, 47, 319–344.

Yorke, M. (2003) Formative assessment in higher education: moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice, Higher Education, 45, 477–501.

(17287)Etkileşimli Yanıt Sistemi Fayda Ölçeği: Bir Uyarlama Çalışması

EBRU SOLMAZ **EKMEL ÇETİN**

ÖZET

Problem Durumu

Etkinlikler, geri bildirim ve aktif katılım sınıfta öğrenme sürecinin önemli sayılabilecek öğeleridir (Trees & Jackson, 2007). Sınıf ortamında etkinliklerin düzenlenmesi, bu etkinlikler esnasında geri bildirim sağlanması ve öğrencinin aktif katılıma teşvik edilmesi zaman yönetiminin etkili kullanımına bağlıdır. Özellikle sınıf mevcudunun çok olduğu zamanlarda etkinliklerin istenilen düzeyde yapılamadığı ve öğrenime tam anlamıyla katkı sağlanamadığı (McKeachie et al, 1986), öğrenci-öğretmen etkileşimi azaldığı için geri bildirimin yeterince verilemediği (Wulff et al, 1987) ve gerek öğrenci sayısı, gerekse oturma düzeninden dolayı öğrencilerin tamamının etkinliğe katılamadığı (Gleason, 1986) gibi durumlar gözlenmektedir.

Teknolojinin gelişimi, sınıfta etkinlik düzenleme, geri bildirim verme ve katılımı sağlama konusunda yenilikler sunmaktadır. Öğrenci yanıt sistemleri bu yeniliklerden birisidir ve 70'li yıllarda geliştirilmesine rağmen özellikle son 10 yılda bilgisayar ve internet teknolojisinin daha da yaygınlaşmasıyla popüleritesi artan ve öğretmenler tarafından potansiyeli keşfedilen uygulamalardır (Cardoso, 2011). Literatürde öğrenci yanıt sistemi, etkileşimli yanıt sistemi, dinleyici yanıt sistemi gibi çeşitli isimlerle kullanılmaktadır. Bu yanıt sistemleri en temel haliyle öğrencilerin öğretmen tarafından bir ekran üzerinde gösterilen soruları cevaplamak için kullandığı bir portatif elektronik oylama aracı olarak tanımlanabilir (Sun & Chen, 2016). Etkileşimli yanıt sistemlerinde öğretmen genellikle projeksiyon cihazıyla soruyu ekrana yansıtır, öğrenciler de kimi zaman bir cihaz yardımıyla (Clickers, Kahoot vb.) ya da herhangi bir cihaza ihtiyaç duymaksızın (Plickers, FlipQuiz vb.) soruları yanıtlarlar. Etkileşimli yanıt sistemlerinin tamamında anında geribildirim sağlanır. Yapılan çalışmalarda öğrenciler motivasyonlarının ve katılımlarının arttığını (Ioannou & Artino, 2010; Edens, 2008) ve etkileşimli yanıt sistemleriyle yapılan derslerde eğlendiklerini belirtmektedirler (Cardoso, 2011; Eastmen, Iyer & Eastman, 2011; Karaman, 2011).

Ülkemizde de etkileşimli yanıt sistemleriyle ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların farklı derslerde yapılmış olması, etkileşimli yanıt sistemlerinin birçok disiplinde kullanıldığını göstermektedir. Özel Eğitim, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Matematik Eğitimi alanlarından öğretmen adaylarının katıldığı Temel Bilgi Teknolojileri dersi (Solmaz & Çetin, 2017; Solmaz & Çetin, 2017b; Çetin & Solmaz, 2017; Bolat, Şimşek & Ülker, 2017), Makine Mühendisliği öğrencilerinin katıldığı Fizik dersi (Yılmaz, 2015), Matematik Eğitimi öğretmen adaylarının katıldığı Matematik dersi (Zengin, Mehmet & Şimşek, 2017) ve Biyoloji Eğitimi öğretmen adaylarının katıldığı Biyoloji Dersinde (Yapıcı & Karakoyun, 2017) bu çalışmalara örnek olarak verilebilir. Tüm bu çalışmalarda öğrencilerin etkileşimli yanıt sistemlerinden fayda sağladıkları görülmekle birlikte incelemelerin büyük ölçekte yapılmadığı, görüş alınmasıyla ya da başarı testi, motivasyon ölçeği gibi farklı araçlarla ölçümlerin yapıldığı görülmüştür. Bu sebeple etkileşimli yanıt sistemlerinin fayda durumlarına yönelik geniş ölçekte çalışmalar yapabilmek amacıyla nicel bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında bu konuda İngilizce dilinde geliştirilmiş bir ölçek bulunmaktadır. Geliştirilen ölçek incelendiğinde ve araştırmacılarla yapılan görüşmelerle ölçeğin Türkçe'ye uyarlanıp kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Bu araştırmanın amacı Hooker vd. (2016) tarafından geliştirilen öğrenci yanıt sistemi fayda ölçeğinin (SRS Benefit Scale) Türkçe'ye uyarlanmasıdır. Ölçeğin uyarlanmasıyla Türkiye'de yürütülen çalışmalarda nicel verilerle daha kapsamlı araştırmaların yapılabileceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Hooker, Denker, Summers & Parker (2016) tarafından geliştirilen ölçek başlangıçta 26 maddeden oluşmaktadır. Tekrarlanan AFA kullanılarak ölçek 17 maddeye düşürülmüş, son AFA 8 maddeden oluşan 2 boyutlu bir ölçme aracı üretmiştir. Güvenirlik boyutu varyansın %32,24'ünü, teşvik boyutu ise 25.03'ünü, 2 faktör birlikte varyansın 57.27'sini oluşturmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan analizler sonucunda ölçeğin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin Croanbach Alfa katsayıları sırasıyla; güvenirlik boyutu için .85, teşvik boyutu için .83, tamamı için .87 olarak belirlenmiştir. AFA, ölçeğin geçerliliğini doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi ile desteklenmiştir.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması için özgün ölçeğin ilk hali olan 26 maddelik hali kullanılmıştır. Öncelikle araştırmacılardan ölçeğin kullanımı için gerekli izin alınmıştır. Orijinal dili İngilizce olan ölçek araştırmacılar tarafından ve aynı zamanda da bir dil uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilecektir. Türkçe maddeler Türkçe dil uzmanının kontrolünden geçirilecek ve sonrasında uzman kontrolüne sunulacaktır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda ölçeğin Türkçe haline son şekli verilecektir. Türkçe'ye çevrilen ölçeğin üniversite öğrencilerinden oluşan katılımcılar tarafından doldurulması sağlanacaktır. Katılımcılar daha önce çeşitli IRS sistemlerinin kullanıldığı derslerde yer alan, bu sistemleri tanıyan ve kullanan öğrencilerden oluşacaktır.

Fabrigar ve Wegener (2012) araştırmacının ortak faktörlerin sayısı ve aynı ortak faktörden hangi ölçülen değişkenlerin etkileneceği hakkında beklentileri yoksa açımlayıcı yaklaşımın tavsiye edilebilir olduğunu belirtmektedir. Buna karşın, araştırmacının kesin faktör sayısını ve her bir faktörün etkilemesi gereken ölçülen değişkenleri belirlediği bir teorisi varsa doğrulayıcı yaklaşım tercih edilir. Daha önce geliştirilen bir ölçekte yer alan ilk maddeler kullanılarak bir uyarlama çalışması yapılacağı için öncelikle ölçek AFA ile analiz edilecek, sonrasında DFA yapılacaktır. Son olarak ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak ve test-tekrar-test yöntemi kullanılarak ölçeğin güvenilirliği tespit edilecektir.

Özet

Sınıf ortamında etkinliklerin düzenlenmesi, bu etkinlikler esnasında geri bildirim sağlanması ve öğrencinin aktif katılıma teşvik edilmesi zaman yönetiminin etkili kullanımına bağlıdır. Özellikle sınıf mevcudunun çok olduğu zamanlarda etkinliklerin istenilen düzeyde yapılamadığı ve öğrenime tam anlamıyla katkı sağlanamadığı, geri bildirimin yeterince verilemediği ve öğrencilerin tamamının etkinliğe katılamadığı gibi durumlar gözlenmektedir. Teknolojinin gelişimi, sınıfta etkinlik düzenleme, geri bildirim verme ve katılımı sağlama konusunda yenilikler sunmaktadır. Bu yeniliklerden birisi olan öğrenci yanıt sistemleri öğrencilerin öğretmen tarafından bir ekran üzerinde gösterilen soruları cevaplamak için kullandığı bir portatif elektronik oylama aracı olarak tanımlanabilir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda öğrencilerin etkileşimli yanıt sistemlerinden fayda sağladıkları görülmekle birlikte incelemelerin büyük ölçekte yapılmadığı, görüş alınmasıyla ya da başarı testi, motivasyon ölçeği gibi farklı araçlarla ölçümlerin yapıldığı görülmüştür. Bu sebeple etkileşimli yanıt sistemlerinin fayda durumlarına yönelik geniş ölçekte çalışmalar yapabilmek amacıyla nicel bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı Hooker vd. (2016) tarafından geliştirilen öğrenci yanıt sistemi fayda ölçeğinin (SRS Benefit Scale) Türkçe'ye uyarlanmasıdır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması için özgün ölçeğin ilk hali olan 26 maddelik hali kullanılmıştır. Orijinal dili İngilizce olan ölçek araştırmacılar tarafından ve aynı zamanda da bir dil uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilecektir. Uyarlanan ölçek AFA ile analiz edilecek, sonrasında DFA yapılacaktır. Son olarak ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak ve test-tekrar-test yöntemi kullanılarak ölçeğin güvenilirliği tespit edilecektir. Araştırma sonucunda ölçeğin 8 maddelik halindeki boyutların doğrulanıp doğrulanmayacağı incelenecektir. Yeni bir boyut çıkma, madde çıkarma ya da yeni madde ekleme durumuna göre ölçeği geliştiren araştırmacılarla birlikte çalışma yürütülecek ve Türkçe haliyle kullanılabilecek bir öğrenci yanıt sistemi fayda ölçeği uyarlanmış olacaktır. Son yıllarda hızla artan öğrenci yanıt sistemi kullanımıyla ilgili çalışmalara bir çok disiplinde yarar sağlayacak olan bu ölçeğin literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılacak olan ölçek başlangıçta 26 maddeden oluşmakta olup açımlayıcı faktör analizi sonucunda 2 boyutlu 8 maddelik bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin ilk geliştirilme aşamasında 26 maddeden 18'inin atılmış olması ölçeğin boyutlarıyla ilgili yeniden gözden geçirme ihtiyacının olabileceğini göstermektedir. Ölçeği geliştiren araştırmacılarla yapılan görüşmeler sonucunda ölçek Türkçe'ye çevrildikten sonra ilk 26 maddenin tekrar açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmasına karar verilmiştir. Araştırma sonucunda ölçeğin 8 maddelik halindeki boyutların doğrulanıp doğrulanmayacağı incelenecektir. Yeni bir boyut çıkma, madde çıkarma ya da yeni madde ekleme durumuna göre ölçeği geliştiren araştırmacılarla birlikte çalışma yürütülecek ve Türkçe haliyle kullanılabilecek bir öğrenci yanıt sistemi fayda ölçeği uyarlanmış olacaktır. Son yıllarda hızla artan öğrenci yanıt sistemi kullanımıyla ilgili çalışmalara bir çok disiplinde yarar sağlayacak olan bu ölçeğin literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Kaynakça

BOLAT, Y. İ., ŞİMŞEK, Ö., & ÜLKER, Ü. (2017). Oyunlaştırılmış Çevrimiçi Sınıf Yanıtlama Sisteminin Akademik Başarıya Etkisi Ve Sisteme Yönelik Görüşler. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(4), 1741-1761.

Cardoso, W. (2011). Learning a foreign language with a learner response system: The students' perspective. Computer Assisted Language Learning, 24, 393-417.

Çetin, E., & Solmaz, E. (2017). Gamifying the 9 Events of Instruction with Different IRSs: The Views of Social Sciences Teacher Candidates. 5th International Instructional Technologies and Teacher Education Symposium (ITTES 2017). Palm Wings Ephesus Resort Hotel, İzmir-Türkiye, 11-13 Ekim 2017.

Eastman , J. K. , Iyer , R. , & Eastman , K. L. 2011 . Business students' perceptions, attitudes, and satisfaction with interactive technology: An exploratory study . Journal of Education for Business, 86 , 36 – 43 .

Edens, K. M. 2008. The interaction of pedagogical approach, gender, self-regulation, and goal orientation using student response system technology. Journal of Research on Technology in Education, 41: 161–177.

Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2012). Exploratory factor analysis. New York: Oxford University Press.

Gleason, M. (1986) Better communication in large courses, College Teaching, 34, 20–24.

Hooker, J. F., Denker, K. J., Summers, M. E., & Parker, M. (2016). The development and validation of the student response system benefit scale. Journal of Computer Assisted Learning, 32(2), 120-127.

Ioannou, A. and Artino, A. R. 2010. Using a classroom response system to support active learning in an educational psychology course: A case study. International Journal of Instructional Media, 37: 315–325.

Karaman , S. 2011 . Effects of audience response systems on student achievement and long-term retention . Social Behavior and Personality , 39 10 , 1431 – 1440 .

McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y. & Smith, D. A. F. (1986) Teaching and learning in the college classroom: a review of the research literature (Ann Arbor, MI, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning).

Sun, J. C. Y., & Chen, A. Y. Z. (2016). Effects of integrating dynamic concept maps with Interactive Response System on elementary school students' motivation and learning outcome: The case of anti-phishing education. Computers & Education, 102, 117-127.

Solmaz, E. & Çetin, E. (2017). Ask-Response-Play-Learn: Students' views on gamification based Interactıve Response Systems. Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 7(3), 28-40.

Solmaz, E. & Çetin. E. (2017). Raise your card to show your grasp: Using interactive response system (IRS) in IT course for active participation and achievement. European Conference on Educational Research (ECER 2017), UCC Carlsberg Campus, Copenhagen-Denmark. 22-25 August 2017

Anahtar Kelimeler: öğrenci yanıt sistemi, etkileşimli yanıt sistemleri, ölçek uyarlama, eğitim teknolojileri

(17283)Etkileşimli Yanıt Sistemlerinin Bireysel ve Grup Halinde Kullanımının İncelenmesi

EKMEL ÇETİN **EBRU SOLMAZ**

ÖZET

Problem Durumu

Etkileşimli yanıt sistemi öğrenen merkezi bir öğretme/öğrenme teknolojisidir. Öğrencilerin öğretmen tarafından bir ekran üzerinde gösterilen çoktan seçmeli soruları cevaplamak için kullandığı bir portatif elektronik oylama aracıdır (Sun & Chen, 2016). Öğretmenin, öğrencilerin tartışılan sorulara yanıtlarını anında, bireysel olarak ve isimsiz bir şekilde almasına, değerlendirmesine ve izlemesine olanak tanır (Shieh & Chang, 2013). Yapılan araştırmalar response sistemlerin engagementi (Noel, Stover & McNutt, 2015; Sawang, O'Connor & Ali, 2017), motivasyonu (Buil, Catalán & Martínez, 2016) ve katılımı arttırdığı (Sellahewa, 2011, Fotaris, Mastoras, Leinfellner & Rosunally, 2016; Garcias & Marin 2016), öğretimi eğlenceli hale getirdiğini (Solmaz & Çetin, 2017), alternatif ölçme değerlendirme aracı olarak kullanıldığını (Krause, O'Neil & Dauenhauer, 2017; Saglam, 2017) ve öğrenmeye destek olduğunu (Dervan, 2014) belirtmektedir.

IRSlerin birçoğu bütün öğrencilerin ve eğitimcinin bir teknolojik araca (telefon ya da bilgisayar gibib) gerektirirken bir kısmı bu gerekliliğe sahip değildir. Öğrencilerin her birinin teknolojik araca sahip olmadığı ve bilgisayar laboratuarında işlenmeyen dersler düşünüldüğünde her öğrenci için cihaz gerektirmeyen response sistemlerin bazı durumlarda daha tercih edilebilir olduğu söylenebilir. Örneğin Plickers aracında öğrenciler, web sitesi ile doğrudan etkileşim kurmamakta ve böylece teknik zorluklar yaşanmamaktadır (Wood, Brown, & Grayson, 2017). Plickers öğrencilerin öğretmen tarafından bir ekran vasıtasıyla yansıtılan sorulara Qrkod kartları kullanarak yanıt verdikleri bir IRStir. Benzer şekilde cihaz gerektirmeyen başka bir araç olan FlipQuiz ise soruların Jeopardy oyunu şeklinde düzenlenmesine imkan sağlayan ve ekrandan öğrencilere yansıtılarak yanıtların sözlü ya da yazılı (teknolojik araç kullanmaksızın) olarak alındığı bir ortam sunmaktadır.

McLoone, Villing & O'Keeffe (2015) SRS kullanımının daha kaliteli bir aktif öğrenme deneyimi sağlayabileceği belirtmektedir. Genel olarak, soru, aktif öğrenme uygulamalarının vazgeçilmez araçlarından biridir. Bunun nedeni soru sormanın öğrenciyi zihinsel olarak aktifleştirmesi, aktif öğrenmeyi ve aktif düşünmeyi teşvik etmesidir. Öğrenciler sorularla alıştırma yapma ve öğrenmeleriyle ilgili anında dönüt alma fırsatı bulmaktadır (Açıkgöz, 2009). Sorular öğrencilerin derse ve konuya olan ilgilerini ve dikkatlerini arttırır, derse istekle katılmalarını sağlar. Öğrenciyi güdüler, sosyalleştirir ve öğrendiklerini uygulama ve yorumlama şansı verir. Öğretimde tekrar ve pekiştirmeyi, aktif katılımı sağlar (Aykaç, 2005). Son yirmi yılda ise, bilgisayar teknolojilerinin sınıfta kullanımının yaygınlaşması, ders sırasında soru sorma işlemini kolaylaştırmak için çeşitli öğrenci yanıt sistemlerinin (ARS) kullanılmasına yol açmıştır (Wood, Brown, & Grayson, 2017). Bu durumda sınıf içinde aktif öğrenme stretejilerinin uygulanmasında SRSlerin eğitimcilere yarar ve kolaylık sağlayacağı ortadadır.

Aktif öğrenme yöntemlerinden birisi grupla öğretim yardımlaşma ve işbirliği duygusunu geliştirir (Aykaç, 2005). SRS'nin en temel kullanımı her bir öğrencinin bir soruyu tek tek yanıtlamasıyken, bireysel düşünmenin yanında işbirlikçi öğrenme fırsatları sağlayan bazı SRS stratejileri de bulunmaktadır (Jones, Antonenko, & Greenwood, 2012). Bu bağlamda SRSlerin hem bireysel hem de grup halinde kullanım şekillerinin olabileceği açıktır. Bu araştırmanın amacı etkileşimli yanıt sistemlerinin bireysel ve grup olarak kullanılması hakkında öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesidir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının kullanılan etkileşimli yanıt sistemlerinin özellikleri ile ilgili görüşleri de alınmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden keşfedici durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında gerçek yaşam, güncel bağlam ya da bir ortamın içindeki bir durumun araştırılması ve bu duruma ilişkin sonuçların ortaya koyulması amaçlanır (Yin, 2009). Keşfedici durum çalışması belirli bir olgu hakkında daha detaylı bilgi toplanmasını sağlar ve gelecekte yapılacak çalışmalara rehberlik eder (Willis, 2008).

Çalışma Bilgisayar-II dersi kapsamında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi lisans 1.sınıf öğrencisi olan 24 kişiyle yürütülmüştür. Dersin öğretim tasarımı, etkileşimli yanıt sistemlerinin SAMR modeline göre derse uyarlanmasıyla yapılmıştır. SAMR modelinde, daha önce kullanılan araçlar yerine dijital teknikler kullanılır ve bu teknikler zamanla o araçların yerine geçer. Bu yerine kullanma durumu zamanla yapılan eğitimin şeklini değiştirir ve yeniden tanımlar. Uygulamada bireysel etkinlikte Plickers, grup etkinliğinde de FlipQuiz araçları kullanılmıştır. Bireysel yanıt sistemi kullanılırken öğrenciler kendilerine verilen karekodlu kartlarla soruları yanıtlayarak etkinliğe katılmışlardır. Grup çalışmasında ise öğrenciler 4'er kişilik gruplara ayrılmış, gruplar FlipQuiz web ortamı ile sorulan sorulara kağıtlar üzerine cevaplarını yazarak etkinliğe katılmışlardır. Bireysel uygulanan etkinlik aktif öğrenme stratejilerinden anlık değerlendirme ve aktif bilgi paylaşımına, grup etkinliği de aktif öğrenme stratejilerinden anlık değerlendirme, aktif bilgi paylaşımı ve Jeopardy

değerlendirmesine uyumlu olarak tasarlanmıştır. Kullanılan araçların oyunlaştırma bileşenleriyle ilgili öğrenci görüşlerinin alınması için çevrimiçi form, bireysel-grup çalışması değerlendirmeleri için de odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Her odak grup rastgele seçilen 6 kişiden oluşturulmuş, toplam 4 görüşmeden toplanan veriler içerik analiz yapılarak değerlendirilmiştir. Etkileşimli yanıt sistemleri ile ilgili formdan elde edilen veriler ise yüzde ve frekans değerleriyle analiz edilmiştir.

Özet

Etkileşimli yanıt sistemleri (Interactive Response Systems-IRS) bilgisayar, mobil cihazlar ya da cihaz kullanmaksızın öğrencilerin yanıtlarını öğretmene aktarmak amacıyla kullanılan teknolojilerdir. Bu teknolojiler bireysel olarak kullanılabildiği gibi grup halinde de kullanılabilmektedirler. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bu teknolojilerin dersi eğlenceli hale getirdiği, alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımı olarak kullanıldığı ve öğrenmeye destek olduğu gibi bulgular görülmekle birlikte bireysel ve grupla çalışmanın incelenmesine ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin bireysel ve grup halinde cihaz gerektirmeyen etkileşimli yanıt sistemi kullanımlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Ayrıca kullanılan araçların bir takım özellikleri ile ilgili öğrenci görüşlerinin de alınması amaçlanmıştır. Dersin öğretim tasarımı, etkileşimli yanıt sistemlerinin SAMR modeline göre derse uyarlanmasıyla yapılmıştır. Etkinlikler, aktif öğrenme stratejilerinden anlık değerlendirme, aktif bilgi paylaşımı ve Jeopardy değerlendirmesine uyumlu olarak tasarlanmıştır. Çalışma, Bilgisayar-II dersinde Sosyal Bilgiler Eğitimi lisans 1.sınıf öğrencisi olan 24 kişiyle yürütülmüştür. Bireysel etkileşimli yanıt sistemi olarak Plickers, grup için de FlipQuiz araçları kullanılmıştır. Kullanılan araçlara yönelik görüşler için çevrimiçi form, bireysel-grup çalışması değerlendirmeleri için de odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin Plickers ve FlipQuiz araçlarıyla ilgili memnuniyet düzeyleri yüksektir. Araçlar arasında fark olmamakla birlikte öğrenciler, FlipQuiz aracının rekabet ortamı özelliğinin Plickers'a göre daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bireysel ve grup etkinliği değerlendirmelerinin yapıldığı odak grup görüşmelerinin sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin daha çok bireysel etkinliği tercih ettikleri görülmüştür. Öğrenciler bireysel etkinlikleri tercih ettiklerini belirtmelerine rağmen derse olan dikkati arttırma, eğlenceli olma, daha iyi öğrenme sağlama, derse katılımı artırma gibi faydalar yönünden grup etkinliklerinin daha yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Sonuçlar öğrenci ifadeleriyle gerekçeleriyle yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin her iki aracın kullanımından da memnun kaldıkları görülmektedir. Formlardan elde edilen verilere göre öğrencilerin Plickers ve FlipQuiz araçlarıyla ilgili memnuniyet düzeyleri yüksektir. Kullanım kolaylığı, rekabet ortamı, doğru yanıtı anında görme, eğlence ve puanlama özelliklerine göre değerlendirildiğinde araçların her ikisinin de öğrenciler tarafından yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Araçlar arasında fark olmamakla birlikte öğrenciler FlipQuiz aracının rekabet ortamı özelliğinin Plickers'a göre daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bireysel ve grup etkinliği değerlendirmelerinin yapıldığı odak grup görüşmelerinin sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin daha çok bireysel etkinliği tercih ettikleri görülmüştür. Buna gerekçe olarak da kendi fikirlerini ifade ettikleri bir ortam olması ve grup ortamındaki bazı olumsuzluklar dile getirilmiştir. Bireysel ve grup etkinliklerinin birbirlerine göre üstün ve zayıf yönleri de öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Öğrenciler bireysel etkinlikleri tercih ettiklerini belirtmelerine rağmen derse olan dikkati arttırma, eğlenceli olma, daha iyi öğrenme sağlama, derse katılımı artırma gibi faydalar yönünden grup etkinliklerinin daha yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bilgiler öğrenci ifadeleriyle gerekçeleriyle yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: etkileşimli yanıt sistemleri, IRS, aktif öğrenme, bireysel etkinlik, grup etkinliği

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2009). Aktif Öğrenme (11.Baskı). İzmir: Biliş Yayıncılık.

Aykaç, N. (2005). Öğretmen ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri. Ankara: Naturel Yayıncılık.

Buil, I., Catalán, S., & Martínez, E. (2016). Do clickers enhance learning? A control-value theory approach. Computers & Education, 103, 170-182.

Dervan, P. (2014). Enhancing in-class student engagement using Socrative (an online student

response system): a report. AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher

Education , 6 (3), 1801-1812.

Fotaris, P., Mastoras, T., Leinfellner, R., & Rosunally, Y. (2015). From hiscore to high marks: Empirical

study of teaching programming through gamification. In Proceedings of the 9th European Conference on Games Based Learning (pp. 186-194).

Garcias, A. P., & Marín, V. I. (2016). Ethics issues of digital contents for pre-service primary teachers:

A gamification experience for self-assessment with Socrative. IAFOR Journal of Education , 4 (2), 80-96.

Jones, M. E., Antonenko, P. D., & Greenwood, C. M. (2012). The impact of collaborative and individualized student response system strategies on learner motivation, metacognition, and knowledge transfer. Journal of Computer Assisted Learning, 28(5), 477-487.

Krause, J. M., O'Neil, K., & Dauenhauer, B. (2017). Plickers: A Formative Assessment Tool for K–12 and PETE Professionals. Strategies, 30(3), 30-36.

McLoone, S., Villing, R., & O'Keeffe, S. (2015). A novel smart device student response system for supporting high quality active learning in the engineering and science disciplines. AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 7(2).

Noel, D., Stover, S., & McNutt, M. (2015). Student perceptions of engagement using mobile-based polling as an audience response system: Implications for leadership studies. Journal of Leadership Education, 14(3).

Saglam, A. L. G. (2017). The Integration of Educational Technology for Classroom-Based Formative Assessment to Empower Teaching and Learning. Handbook of Research on Mobile Devices and Smart Gadgets in K-12 Education, 321.

Sawang, S., O'Connor, P. J., & Ali, M. (2017). IEngage: Using technology to enhance students' engagement in a large classroom. Journal of Learning Design, 10(1), 11-19.

Sellahewa, H. (2011). Using an Online Student Response System in Small Group Teaching: A Pilot Study. Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences, 10(3), 38-43.

Shieh, R. S., & Chang, W. (2013). Implementing the interactive response system in a high school physics context: Intervention and reflections. Australasian Journal of Educational Technology, 29(5).

Sun, J. C. Y., & Chen, A. Y. Z. (2016). Effects of integrating dynamic concept maps with Interactive Response System on elementary school students' motivation and learning outcome: The case of anti-phishing education. Computers & Education, 102, 117-127.

Yin, R. K. (2009). Case Study Research Design and Methods.(Fourth Edition). California: SAGE.

Willis, J. W. (2008). Qualitative research methods in education and educational technology. NC: IAP.

Wood, T. A., Brown, K., & Grayson, J. M. (2017). Faculty and student perceptions of Plickers. American Society for Engineering Education, San Juan, Puerto Rico. IP, 5(31.210).

(16430) Öğretmen Eğitim Programının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Hakkındaki İnançları Üzerindeki Etkisi

AYŞEGÜL ERYILMAZ ÇEVİRGEN **CELAL BOYRAZ**

ÖZET

Problem Durumu

Matematik eğitiminin kalitesini artırmak için öğretim programlarında çeşitli amaçlar belirlenmektedir. Öğrencilerin matematiksel kavramlara sahip olması, problem çözme becerilerini kazanması, matematikte kendine güven duyması, matematiğe karşı olumlu tutuma sahip olması bu amaçlardan bazılarıdır. Öğrenci başarısının bireyin duyuşsal özellikleriyle yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde matematik eğitiminde bilişsel kazanımların yanı sıra duyuşsal kazanımların erken yaşlarda bireylere kazandırılması gerekmektedir. Öyle ki eğitsel hedeflerin taksonomisi ile ilgili yaptığı çalışmalarla eğitim dünyasına ciddi katkılar getiren Benjamin Bloom (1995) öğrenme başarısının yaklaşık olarak %25 inin duyuşsal özelliklerden kaynaklandığını dile getirmektedir. Philipp (2007) duyuşsal özellikleri duygu, tutum ve inançlardan oluşan bir çatı kavram olarak tanımlamaktadır. Duyuşsal davranışlar kişinin inançları tarafından yönlendirilir ve anlamlandırılır. Öğrenme çabası içerisinde olan bireyler sadece verilen bilgileri almazlar, bu bilgilere ilişkin bir inanç sistemi geliştirirler (Peterson, Fennema, Carpenter ve Loef, 1989).

Öğrenme ve öğretme sürecinde sıklıkla vurgulanan değişkenlerden biri olan inanç, bireyin karşılaştığı bir olay, olgu, kişi veya nesneyi algılaması, anlamlandırması neticesinde ona karşı davranışını belirleyen ve kuşku duymadan doğru olduğunu varsaydığı kabullenmeler olarak tanımlanmaktadır (Deryakulu, 2006; Richardson, 2003). Matematik ile ilgili inançların önemli bir kısmı çocukluk ve okul hayatı boyunca oluşmaktadır (Frank, 1988). Bireylerin okul hayatı boyunca oluşan matematik ile ilgili inançların da ise matematik öğretmeninin rolü oldukça önemlidir. Philipp (2007) öğrencilerin sahip olduğu tutum, eğilim, inanç gibi duyuşsal özelliklerin matematik öğrenimlerine yön ve şekil verdiğini belirtmektedir. Matematik öğretmenleri de eğitime yönelik inançlarını ilkokuldan öğretmen olana kadar almış oldukları eğitimler ve yaşantıları ile oluşturmaktadır. Oluşturdukları bu inançlar onların öğrencilerinin inançlarını etkilemektedir (Carter ve Norwood, 1997; Lasley, 1980). Çeşitli araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenlerin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inançları hem matematik öğretiminin etkinliğini hem de kendi öğrencilerinin aynı konularla ilgili inançlarının oluşmasını etkilemektedir (Baydar ve Bulut, 2002).

Özellikle bireyin matematiğe yönelik inançlarının erken yaşlarda olumsuz yönde etkilenmesi matematik öğrenimi açısından telafisi çok zor olabilecek sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin matematiğe yönelik inançlarının etkilenebileceği süreçleri iyileştirmekle erken yaşlardan itibaren daha nitelikli, anlamlı bir matematik öğretiminin yapılabileceği söylenebilir. Bu süreçlerden bir tanesi ve en önemlisi hizmet öncesi eğitim dönemidir. Nitekim yapılan bazı çalışmalar sınıf öğretmenliği eğitim programlarının matematik öğretimi boyutunda ciddi sorunları olduğunu göstermektedir (Kılıç ve Acat, 2007; Şahin ve Kartal, 2013). Bu bağlamda öğretmen eğitim programlarının sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik inançları üzerindeki etkilerinin incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Öğretmen eğitim programlarının sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik inançları üzerindeki etkilerinin incelendiği bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden boylamsal tarama çerçevesinde panel çalışması deseniyle yürütülmüştür (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Boylamsal tarama deseni, küçük gruplarla yapılmasına rağmen belli değişken(ler)in zaman içinde nasıl bir değişim gösterdiğini ortaya koyması bakımından araştırmacılara önemli bilgiler sunar (Bee ve Boyd, 2009). Panel çalışması ise aynı örneklem üzerinde farklı zamanlarda ölçümler alınarak gerçekleştirilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları 2013-2014 eğitim öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği programına kayıt yaptıran 78 sınıf öğretmeni adayıdır. Katılımcılara Kayan, Haser ve Işıksal Bostan (2013) tarafından geliştirilen Matematik Hakkındaki İnanışlar Ölçeği lisans öğrenimi başlangıcında uygulanmıştır. Bu sayede İlk, orta ve lise öğretimini dönemlerini içeren yaşantılarıyla biçimlenmiş olan matematiğe ve matematik öğrenim/öğretimine yönelik inançları tespit edilmiştir. Aynı ölçek öğretmen adaylarının inançlarındaki değişimin belirlenmesi amacıyla 2016-2017 yılı eğitim-öğretim dönemi sonunda 68 sınıf öğretmeni adayına tekrar uygulandı. 2013 yılında lisans eğitimlerinin ilk döneminde ön test (78 aday öğretmen) uygulamasına ve 2017 yılında lisans eğitimlerinin son döneminde son test (68 aday öğretmen) uygulamasına katılan öğretmen adayları arasında her iki uygulamaya katılan 53 aday öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Kayan vd. (2013) ölçeğin yapılandırıcı ve geleneksel inançlar olmak üzere iki boyutlu olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle katılımcılardan elde edilen veriler için faktör analizlerine doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile başlanmış fakat belirtilen yapı doğrulanamadığı için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile devam edilmiştir. Öntest ve sontest için ayrı ayrı gerçekleştirilen AFA sonuçlarında sınıf öğretmeni adayları için ölçek maddelerinin üç faktöre aynı yapı gerçerliliğini sağlayacak şekilde dağıldığı görülmüştür. Bu faktörlerden birinci ve ikinci faktörler Kayan vd. (2013) olduğu gibi sırasıyla yapılandırıcı inançlar boyutu ve geleneksel inançlar boyutu olarak adlandırılabilir. Ancak ortaya çıkan yeni boyuttaki maddeler daha çok somut materyal

kullanımı ve problem çözme ile ilgili olduğundan problem çözme ve materyal kullanımına ilişkin inanışlar olarak adlandırılabileceği görülmektedir. Verilerin karşılaştırılmasında bağımlı örneklem t-test kullanılmıştır.

Sonuç

Öğretmen eğitim programlarının sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik inançları üzerindeki etkilerinin incelendiği bu araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan Matematik Hakkındaki İnanışlar Ölçeğinden elde edilen verilere dayalı olarak sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimi başlangıcı ve sonu matematik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ölçeğin alt boyutları analiz edildiğinde tüm boyutlar için lisans öğrenimi başlangıcı ve sonu matematik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimi sonunda hem yapılandırmacı inanç hem de problem çözme ve materyal kullanımına yönelik inanç puanları lisans eğitimi başlangıcına göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermiştir. Geleneksel inanç boyutunda ise öğretmen adaylarının puanları istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş göstermektedir. Bu bulgular sınıf öğretmenliği lisans programlarının sınıf öğretmeni adaylarının matematik ve matematik öğretimine yönelik inançlarının gelişmesine ve değişmesinde anlamlı bir katkı getirebildiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen eğitim programlarındaki deneyimlerin öğreten adaylarının inançları üzerinde kısmen etkilidir (Ambrose, 2004; Gill, Ashton ve Algina, 2004). Kayan vd. (2013) kadınların geleneksel inanışlarının sınıf seviyesi arttıkça anlamlı olarak azaldığını belirmiştir. Bu çalışmanın örnekleminde %98 kadınların olması bu çalışmayı destekler niteliktedir. Ancak yapılandırmacı inanışlar boyutundaki bulgular alan yazındaki bulgulara göre farklılık göstermektedir. Diğer taraftan yeni boyut olarak ortaya çıkan problem çözme ve materyal kullanımına ilişkin inançlar boyutunda puanların artışı ile oluşan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu çalışmada unutulmaması gereken nokta, ölçek verileri ile ortaya çıkan boyutların diğer çalışmalardan farklı olmasıdır.

Matematik ve matematik öğretimi ile ilgili derslerin sınıf öğretmenliği lisans programında olması gerektiği kadar yer almadığını belirten çalışmalar olmasına rağmen (Kılıç ve Acat, 2007; Taneri ve Ok, 2014), bu dersler ya da lisans sürecinde yer alan farklı faktörler öğretmen adaylarının matematik ve matematik öğretimine yönelik problem çözme ve materyal kullanımı ve yapılandırmacı inançlarını güçlendirmiş, geleneksel inançlarını ise sönümlendirmiştir.

Eşit Ağırlık puan türü ile sınıf öğretmenliği programına başlayan öğretmen adayları, son dört yılın verilerine dayanarak Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programına yerleşebilmek için YGS'de 40 soruda ortalama 16 net, LYS-1'de 80 soruda (Matematik ve Geometri) ortalama 23 net yapmışlardır (yokatlas.yok.gov.tr). Bu durum sınıf öğretmeni olmak için ortalamanın altında bir matematik başarısı göstermenin yeterli olduğunu, dolayısı ile matematiğe yönelik olumlu tutum sahibi olmayı bile gerektirmediğini göstermektedir. 6-10 yaş grubu öğrencilere temel matematik bilgi ve becerilerini kazandırması beklenen sınıf öğretmen adaylarının matematiğe ve matematik öğretimi/öğrenimine yönelik inançlarının olumlu yönde olması gerektiği göz önünde bulundurularak, sınıf öğretmenliği programlarına Temel Matematik I - II gibi pür matematik derslerinin yerine matematiğin gerekliliği, günlük hayattaki matematiği, matematik uygulamalarını ve matematik öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulamalı olarak gösterileceği derslerle matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmeye dayalı derslerin yer alması ilkokul öğrencilerimizin de olumlu tutum sahibi olmaları acısından önerilmektedir.

Kaynakça

Ambrose, R. (2004). Initiating change in prospective elementary school teachers' orientations to mathematics teaching by building on beliefs. Journal of Mathematics Teacher Education, 7, 91-119.

Baydar, S.C & Bulut, S. (2002). Öğretmenlerin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inançların matematik eğitimindeki önemi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 62-66.

Bee, H. Ve Boyd, D. (2009). Çocuk gelişim psikolojisi. (O.Gündüz, Çev.).İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Bloom, B. S. (1995). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme.(Çev. D.A. Özçelik). İstanbul: M.E. Basımevi

Carter, G. ve Norwood K. S. (1997). "The relationship between teacher and student beliefs about mathematics". School Science and Mathematics, 97(2): 62-67.

Deryakulu, D. (2006). Epistemolojik İnançlar. Eğitimde Bireysel Farklılıklar içinde (Ed. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu),(ss. 261-289). Ankara: Nobel Yayınları

Frank, M.L. (1988). "Problem solving and mathematical beliefs". Arithmetic Teacher, 35(5):32-34.

Fraenkel, Wallen, & Hyun, (2012). How to design and evaluate research in education. (Eighth Edition)Published by McGraw-Hill. New York,

Gill, M. G., Ashton, P. T., & Algina, J. (2004). Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. Contemporary Educational Psychology, 29, 164-185.

Kayan, R., Haser, Ç. ve Işıksal Bostan, M. (2013). Matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğası, öğretimi ve öğrenimi hakkındaki inanışları. Eğitim ve Bilim, 28 (167), 179-195.

Kılıç, A. ve Acat, A.B. (2007). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gereklilik Ve İşe Vurukluk Düzeyi. Sosyal Bilimler Dergisi. S 17, (21 -37).

Peterson, P.L., Fennema, E., Carpenter, T.P. ve Loef, M. (1989). Teacher pedagogical content beliefs in mathematics. Cognition and Instruction, 6(1), 1-40

Philipp, R.A. (2007). Mathematics Teachers, Beliefs and Affect. Second handbook of research on mathematics teachin and learning içinde. Charlotte, NC: Information Age Publishing

Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. Teacher Beliefs and classroom performance: The impact of teacher education içinde (Ed. J. Raths), (ss. 1-22), Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Süral, S. (2015). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme Programındaki Derslerin Gerekliliği ve İşe Vurukluk Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri. Trakya Üniversitesi eğitimi fakültesi dergisi, 5-1, 34-43

Şahin, Ç. ve Kartal, O. Y. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programı Hakkındaki Görüşleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (6),1, 164-190

Taneri, P.O. ve Ok, A. (2014). Alandan ve Alan Dışından Öğretmenlik Sertifikası ile Atanan Yeni Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları. Eğitim ve Bilim Dergisi, 39(173), 418-429

(16882) Psikolojik Zihinlilik Ölçeği Türkçe Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

SERKAN DENİZLİ BETÜL MEYDAN BURCU PAMUKÇU

ÖZET

Problem Durumu

Psikolojik danışma yardımının etkililiği temel bir araştırma konusudur ve etkililikle ilişkili faktörleri tanımlama çabaları yıllardır sürmektedir (Lambert ve Ogles, 2004; Orlinsky, Rønnestad ve Willutzki, 2004). Psikolojik danışman'ın becerileri, kullandığı teknikler, yeterliği ve başa çıkma stratejileri gibi değişkenler psikolojik danışma süreç ve sonuç araştırmalarında öncelikle araştırılmıştır (Beutler ve diğ., 2004; Hill ve Lambert, 2004). Psikolojik danışma ve psikoterapi alanındaki araştırmalar daha çok psikolojik danışmana dair değişkenlere odaklansalar da, danışaların her birinin kendine özgü ve oldukça zengin bireysel farklılıklarıyla psikolojik danışma sürecine farklı koşullarla başladığı düşünüldüğünde, danışana ilişkin değişkenlerin psikolojik danışma ve psikoterapi süreçlerinde büyük bir rol oynadığı yadsınamaz. Örneğin her danışanın sorununun derinliği ve ciddiyeti, gelişimsel öyküsü, kişilerarası becerileri, zihinsel kapasitesi, sorundan ne derece etkilendiği ve değişime olan motivasyonu kendine özgüdür (Clarkin ve Levy, 2004). Psikolojik danışma alanında yapılan araştırmalarda danışana ilişkin incelenebilecek değişkenlerin yelpazesi oldukça geniştir. Son yıllarda danışana dair bir değişken olarak psikolojik zihinlilik (psychological mindedness) araştırmaların konusu olmuştur (örn. Boylan, 2006; Conte, Ratto ve Karasu, 1996; Grant, 2001; McCallum, Piper, Ogrodniczuk ve Joyce, 2003; Piper, McCallum, Joyce, Roise ve Ogrodniczuk, 2001; Nyklíček ve Denollet, 2009; Nyklíček, Majoor ve Schalken, 2010).

Psikolojik zihinlilik bugüne kadar yapılan çalışmalarda içgörü, içebakış, öz-farkındalık, kendini gözleme yetisi, özbilinç ve kendine odaklanma gibi kavramlarla aynı anlamda kullanılmıştır (McCallum ve Piper, 1996). Örneğin, Applebaum (1973) psikolojik zihinliliği, kişinin deneyimlerinin ve davranışlarının altında yatan nedenleri/anlamları öğrenmek amacıyla duygu, düşünce ve eylemler arasındaki ilişkiyi görebilmesi yeteneği olarak psikoanalitik içgörü kavramını içerecek şekilde tanımlamıştır. Güncel çalışmalarda ise psikolojik zihinliliğin psikoanalitik kavramlardan ayrışarak yeni ve ayrı bir psikolojik

yapı olarak ortaya konmaya başladığı gözlenmektedir. Conte ve diğerleri (1996) psikolojik zihinliliği kişinin hem kendini anlamasını hem de başkalarının davranış ve motivasyonuna ilişkin ilgisini ve yeteneğini kapsayacak şeklinde tanımlamışlar ve psikolojik zihinliliği kişinin kendini gözlemlemesiyle ilgili olduğu kadar diğerlerini anlamaya dönük bir yapı olarak da görmüşlerdir. Grant (2001) ise psikolojik zihinlilik kavramını bir üstbiliş olarak tanımlamış ve "bireyin kendisinin ya da diğerlerinin nasıl ve neden o şekilde davrandığını, düşündüğünü ve hissettiğini sorgulamaya dönük duygusal ve zihinsel bir yatkınlık" (s. 12) şeklinde ifade etmiştir. Boylan'a göre (2006) ise psikolojik zihinliliği duygularını anlama yetisi, yeni fikirlere açık olma, kendini ve başkalarını anlamaya çalışmaya istekli olma ve kendisinin ve başkalarının davranışlarının altında yatan nedenlere ilgi duyma olarak nitelemiştir. Nyklíček ve Denollet (2009) ise psikolojik zihinliliği bireyin psikolojik durumu ve içsel süreçlerinin farkında olmasına dönük bir ilgi ve yetenek olarak tanımlamışlardır.

Sonuçta en geniş anlamıyla psikolojik zihinlilik bireyin, diğerlerinin davranışları ve nedenlerini anlamaya dönük bir ilgi ve yeteneği olarak tanımlanabilir (Conte ve diğ., 1996; Grant, 2001). Araştırmalar psikolojik zihinliliğin atılganlık, sosyallik, duygusal uyum, güvenli bağlanma, yaşantılara açıklık ve terapiden yararlanma düzeyi ile olumlu yönde; depresyon, kişilerarası çatışma düzeyi, nörotizm, kaygı, somatizasyon ve uyku sorunları ile negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Conte, Buckley, Picard ve Karasu 1995; Trudeau ve Reich, 1995). Dolayısıyla, psikolojik zihinliliği ölçmek hem ileriki araştırmalar açısından hem de uygulayıcılar açısından önemli görünmektedir. Sonuçta bu çalışmanın amacı Psikolojik Zihinlilik Ölçeği'nin (Nyklíček ve Denollet, 2009) Türkçe'ye uyarlamasını yapmak ve araştırmacıların ve uygulayıcıların kullanımına sunmaktır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada ölçeğin Türkçe'ye çevirisi heyet çevirisi yöntemine dayalı "decentering" yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu yöntemde, geri çeviri (back translation) yönteminden farklı olarak amaç, en iyi dil çevirisine ulaşmak değil kelimelerin, cümlelerin ve kavramların anlamlarını doğru yansıtmaktır. Bu doğrultuda maddeler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı Türkçe'ye çevrilmişlerdir. Sonraki aşamada çeviri heyeti olarak bir araya gelerek elde edilen çeviri maddeleri orijinal maddelerle karşılaştırarak orijinal maddenin anlamını Türkçe'de en iyi şekilde ifade edecek karşılıklar üzerinde çalışmışlardır. Heyet çeviri, tartışma ve revizyon işlemini tamamladıktan sonra ölçek maddeleri Türkçe ve İngilizce'ye hakim rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında en az doktora derecesine sahip beş uzmana gönderilerek geri bildirimler alınmış ve geri bildirimler yine heyet tarafından tartışılarak uygun düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, araştırmacılar maddelerin anlamları konusunda uzlaşamadıklarında veya kararsız kaldıklarında orijinal ölçeğin yazarlarına ulaşarak maddenin ölçmek istediği

özellik ve içeriği açısından fikir almışlardır. Bu çalışmalar sonucunda elde edilen Psikolojik Zihinlilik Ölçeği Türkçe formu ve 20 Maddelik Toronto Aleksitimi Ölçeği (Güleç ve diğ., 2009) 2015-2016 akademik yılı bahar yarıyılında Ege Üniversitesi Eğitim ve Edebiyat Fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan 654 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Katılımcıların %73.3'ü kadın ve %26.7'si erkeklerden oluşmuştur. Katılımcıların yaşları 18 ile 36 arasında değişmiştir. Verilerin analizinde iç tutarlık için McDonald's Omega katsayısı hesaplanmış; faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Test-tekrar test korelasyonu ve TAS ile Psikolojik Zihinlilik Ölçeği arasında benzer ölçek geçerliği yine korelasyonlar aracılığıyla incelenmiştir.

Sonuç

Psikolojik Zihinlilik Ölçeği Türkçe formuna ilişkin ilk bulgular, söz konusu ölçeğin faktör yapısı, iç tutarlığı, değişmezlik katsayısı ve benzer ölçek geçerliğine dair yeterli kanıtların varlığını göstermektedir. Psikolojik Zihinlilik Ölçeği Türkçe formunun araştırmacıları psikolojik zihinlilikle ilişkili faktörleri ülkemizde araştırmaya teşvik etmesi beklenmektedir. Uygulamada ise danışanların psikolojik zihinlilik düzeylerini ölçmek danışanın farkındalık kazanmaya ilgisine ve içgörü düzeyine uygun müdahaleler seçmeyi kolaylaştırabilir. Ancak Psikolojik Zihinlilik Ölçeği Türkçe formunun farklı yaş gruplarında ve klinik örneklemlerde geçerliğine ilişkin bulgulara da ihtiyaç vardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Psikolojik Zihinlilik Ölçeği Türkçe formu orijinal formun faktör yapısıyla aynı faktör yapısını sergilemiştir. Bu faktör yapısı psikolojik zihinliliği ilgi ve içgörü olmak üzere iki faktörle ve toplam 14 madde ile ölçen çözümü içermektedir. Bu model kabul edilebilir uyum değerleri sergilemiştir ($x2/df = 3.11$, $p<.000$, RMSEA = 0.060, S-RMR = 0.059, GFI = 0.95, AGFI = .0.93, CFI = 0.94) (Schermelleh-Engel, Moosbruger ve Müller, 2003). Maddelerin t değerlerinin hepsinin anlamlı olduğu görülmüştür. McDonald's Omega (ω) iç tutarlık katsayısı toplam ölçek için.85, ilgi alt boyutu için .73 ve içgörü alt boyutu için .76 bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirliği iki hafta arayla 112 kişiye yapılan uygulama sonrası hesaplanmış ve iki uygulama arası korelasyon toplam ölçek için .61, ilgi alt ölçeği için .55 ve içgörü alt ölçeği için .56 olarak bulunmuştur ($p<.01$). Beklendiği gibi psikolojik zihinlilik ve aleksitimi puanları ters yönde anlamlı korelasyon göstermiştir ($r = -.59$).

Anahtar Kelimeler: Psikolojik zihinlilik, geçerlik, güvenirlik, üniversite öğrencileri

Kaynakça

Appelbaum, S. A. (1973). Psychological-mindedness: Word, concept and essence. International Journal of Psychoanalysis, 54, 35–46.

Beutler, L. E., Malik, M., Alimohammed, S., Harwood, M. T., Talebi, H., Noble, S., & Wong, E. (2004). Therapist variables. In M. J. Lambert (Ed.), Handbook of psychotherapy and behavior change (5th ed.) (pp. 227-306). New York: Wiley.

Boylan, M. B. (2006). Psychological mindedness as a predictor of treatment outcome with depressed adolescents. (Unpublished doctoral thesis). University of Pittsburgh, Pennsylvania.

Clarkin, J. F. & Levy, K. N. (2004). The influence of client variables on psychotherapy. In M. J. Lambert (Ed.), Handbook of psychotherapy and behavior change (5th ed.) (pp. 194-226). New York: Wiley.

Conte, H. R., Buckley, P., Picard, S., & Karasu, T. B. (1995). Relationships between psychological mindedness and personality traits and ego functioning: Validity studies. Comprehensive Psychiatry, 36(1), 11-17.

Conte, H. R., Ratto, R., & Karasu, T. B. (1996). The psychological mindedness scale. Factor structure and relationship to outcome of psychotherapy. The Journal of Psychotherapy Practice and Research, 5(3), 250-259.

Grant, A. M. (2001). Rethinking psychological mindedness: Metacognition, self-reflection, and insight. Behavior Change, 18(1), 8-17.

Güleç, H., Köse, S., Güleç, M. Y., Çitak, S., Evren, C., Borckardt, J., & Sayar, K. (2009). Reliability and factorial validity of the Turkish version of the 20-item Toronto alexithymia scale (TAS-20). Klinik Psikofarmakoloji Bulteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology, 19(3), 214-220.

Hill, C. E. & Lambert, M. J. (2004). Methodological issues in studying psychotherapy process and outcome. In M. J. Lambert, (Ed.), Handbook of psychotherapy and behavior change (5th ed.) (pp. 84-135). New York: Wiley.

Lambert, M. J. & Ogles, B. M. (2004). The efficacy and effectiveness of psychotherapy. In M. J. Lambert (Ed.), Handbook of psychotherapy and behavior change (5th ed.) (pp. 139-193). New York: Wiley.

McCallum, M., Piper, W. E., Ogrodniczuk, J. S., & Joyce, A. S. (2003). Relationships among psychological mindedness, alexithymia and outcome in four forms of short-term psychotherapy. Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 76(2), 133-144.

Nyklíček, I. & Denollet, J. (2009). Development and evaluation of the Balanced Index of Psychological Mindedness (BIPM). Psychological Assessment, 21(1), 32.

Nyklíček, I., Majoor, D., & Schalken, P. A. (2010). Psychological mindedness and symptom reduction after psychotherapy in a heterogeneous psychiatric sample. Comprehensive Psychiatry, 51(5), 492-496.

Orlinsky, D. E., Rønnestad, M. H., & Willutzki, U. (2004). Fifty years of psychotherapy process-outcome research: Continuity and change. In M. J. Lambert (Ed.), Handbook of psychotherapy and behavior change (5th ed.) (pp. 3-15). New York: Wiley.

Piper, W. E., McCallum, M., Joyce, A. S., Rosie, J. S., & Ogrodniczuk, J. S. (2001). Patient personality and time-limited group psychotherapy for complicated grief. International Journal of Group Psychotherapy, 51(4), 525-552.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. Methods of psychological research online, 8(2), 23-74.

Trudeau, K. J. & Reich, R. (1995). Correlates of psychological mindedness. Personality and Individual Differences, 19(5), 699-704.

(17164) Psikolojik Danışma ve Kültürel Zeka

SERKAN DENİZLİ **BÜŞRA ALTIPARMAK**

ÖZET

Problem Durumu

Kültürel zeka (CQ), kültürleri daha iyi anlama, başka kültürlerden olan kişilerle karşılıklı iletişim konusunda daha fazla bilgi edinme, farklı kültürden olan kişiler hakkındaki düşüncelerin zamanla değişmesini sağlama adına yetenekli ve esnek olmak şeklinde tanımlanmaktadır (Thomas, Inkson, 2004). Bir başka deyişle CQ, farklı kültürel durumlara uyumu kolaylaştıran ve alışılmadık durum ve davranışları yorumlamaya izin veren yetenekler bütünü olarak ifade edilir (Şahin, 2011).

İlk olarak bu kavrama kültürlerarası işletme ilişkilerinde bakılmış ve çoğunlukla işletme literatüründe bu kavram ele alınmıştır (örn. Earley, Mosakowski, 2004; Dion, 2015; Bücker, Furrer, Lin, 2015). Ancak daha sonra kültürel zeka, kültürel farklılık ve çeşitlilik açısından zengin olan günümüz dünyasını anlamak için önemli bir faktör olarak ele alınmaya başlanmış, kültürel zekanın gelişimini sağlayan niteliklerin araştırılmasına önem verilmiştir (Yeşil, 2009). Yapılan çalışmalarda kültürel zeka ile yurt dışında yaşayan yabancıların performans ve uyumları (örn. Sousa, Gonçalves, 2017), küresel liderlik (örn. Köse, 2016), kişilik (örn. Şahin, Gürbüz, Köksal, Ercan, 2013), çok kültürlü eğitim (örn. Watkins, Noble, 2016), öz yeterlilik (örn. MacNab, Worthley, 2012) arasındaki ilişkiler gibi konular üzerinde durulmuştur. Ayrıca kültürel zekanın duyguları daha iyi anlayabilme anlamına gelen duygusal zeka ve insanlarla ilişki kurma, empati, sosyal uyum gibi boyutları içeren sosyal zeka kavramları ile de ilişkili olduğu bulunmuştur (İlhan, Çetin, 2014).

Kültürel zeka, psikolojik danışma literatüründeki çok kültürlü psikolojik danışma yeterliklerine ilişkin var olan tanımları kapsayıcı ve bu tanımlara ilişkin daha geniş açıklamalar yapabilecek bir kavramsal çerçeve sağlamaktadır. Ruh sağlığı uzmanlığında kültürel zekanın kullanılmasının özellikle bilgi, farkındalık ve becerilerle tanımlanan üç faktörlü çok kültürlü psikolojik danışma yeterlikleri modelinden daha geniş bir açıklama sağlayacağını ifade eden çalışmalar vardır (Ang, Van Dyne, 2008). Edwards (2016), daha önceden tanımlanan bu faktörlerin sınırlı olduğunu ve psikolojik danışmanların diğer kültürlerden kişilerle çalışmasını etkileyebilecek nitelikleri içine almadığını ifade etmiştir. Çok kültürlü psikolojik danışmanlık yeterlikleri genellikle farklı kültürden danışanlar ile çalışırken psikolojik danışmanın bilgisi, farkındalığı ve becerilerine odaklanmaktadır (Sue ve diğerleri, 1998; akt. Goh, Koch, ve Sanger, 2008) Ancak kültürel zekanın diğer kültürlerden kişilerle etkileşimdeki üst biliş ve motivasyonun rolünü de içerdiği söylenmekte ve bu nedenle danışanlarına etkili yardım vermeye çalışan ruh sağlığı çalışanları için önemli bir kavramdır (Goh, Koch, ve Sanger, 2008).

Psikolojik danışmanların hizmet sunduğu popülasyonlarda artan farklılıklar ile etkili bir biçimde çalışmaya dönük yeterliklerin psikolojik danışmanlar için önemli bir hale geldiği görülmektedir. Irk, etnik köken, din, cinsel yönelim gibi çok kültürlü bir yapı sunan danışanlar ile çalışırken kültürel zekanın danışanı daha iyi anlamayı sağlayacağı belirtilmektedir (Edwards, 2016). Gerek ruh sağlığı alanında (Dean, 2001) gerekse eğitim ortamlarında (Robledo-Ardila, Aguilar-Barrientos, ve Román-Calderón, 2016) kültürel zekanın öneminin üstünde durulmuş; yapılan çalışmalar sonucunda kültürel zekası yüksek bireylerin değişime karşı daha esnek, daha açık oldukları, ayrıca alışık olunmayan ortamlarda kolaylıkla ve daha kendinden emin bir şekilde iletişim kurabildikleri ortaya çıkmıştır (Kulakoğlu-Dilek, 2014; Edwards, 2016). Dean (2001) bu kavramın sosyal çalışma alanlarında kullanılmasını önerse de (Akt. Edwards, 2016), kavramın ülkemizde çalışıldığı alanlara bakıldığında turizm, işletme, iktisat, halkla ilişkiler gibi alanlar ile çalışmaların sınırlı kaldığı görülmektedir (örn. Kulakoğlu-Dilek, 2014; Ersoy, 2014; Mercan, 2016; Aksoy, 2013). Bu nedenle bu çalışmada kültürel zeka kavramını tanıtmak ve psikolojik danışmanlık alanındaki yansımalarını tartışmak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada kültürel zeka kavramına ilişkin literatür taraması yapılmıştır. İlk kez 2000'li yıllarda ortaya konan bu kavram (Ang, Van Dyne, 2003), kültürlerarası araştırmalar ile zekâ araştırmalarını bir araya getiren çalışmaların bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bazı bireylerin çok kültürlü durumlarda diğerlerinden daha etkili performanslar göstermelerinin nedenlerini açıklamak için zekaya çok boyutlu bakış açısını temele alan bir kavramsal model geliştirilmiştir. Başlangıçta bilişsel, motivasyonel ve davranışsal boyutları ile ele alınan kültürel zeka, sonrasında üst bilişsel boyutun da eklenmesi ile dört boyutlu bir yapı olarak düşünülmektedir (Aksoy, 2013). Bunlardan bilişsel boyut farklı kültürlerdeki davranış, uygulama, norm ve inançlar hakkındaki kültürel bilgileri ifade ederken, motivasyonel boyut, kültürel farklılıklar için gösterilen dikkat ve enerji anlamına gelmektedir. Üçüncü bir boyut olan davranışsal boyut farklı kültürden bireylerle etkileşim içerisindeyken, sözel ve sözel olmayan biçimde uygun davranışlar gösterebilme, kendini rahatlıkla ifade edebilme becerisine karşılık gelmekte, sonrasında eklenen üst bilişsel boyut ise farklı kültürlerle etkileşim sırasında kültürel farkındalığı, bu çevrelerdeki insanlar ve

durumlar hakkında aktif düşünmeyi ifade eder (Ang, Van Dyne, 2008). Kültürel zeka düzeyi yüksek olan bireylerin, kendi kültürüne dışarıdan bir gözlemci olarak bakabilme, yeni kültürler tanıma ve tanışılan yeni kültürlere uyum sağlayabilme konularında daha başarılı oldukları ifade edilmektedir (Aksoy, 2013). Bunun yanında yapılan çalışmalarda kültürel zekanın yabancı dil eğitimi ile de ilgili olduğu, yabancı dil programlarının bireylerin kültürel zeka düzeylerini geliştirdiği görülmektedir (örn. Köse, 2016). Bu konuda okulların önemli bir yerinin olduğu ve kültürel zeka düzeyi yüksek olan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim anlayışına olumlu tutumlar geliştirdikleri yapılan sınırlı çalışmalar ile ortaya konmuş, bu anlayışın öğretmen yetiştirme sistemine entegre edilmesinin önemli olduğu da dile getirilmiştir (örn, Yaşar-Ekici, 2017).

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma kapsamında kültürel zeka kavramına ilişkin literatür taraması yapılmıştır. İlk kez 2000'li yıllarda ortaya konan bu kavram (Ang, Van Dyne, 2003), kültürlerarası araştırmalar ile zekâ araştırmalarını bir araya getiren çalışmaların bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bazı bireylerin çok kültürlü durumlarda diğerlerinden daha etkili performanslar göstermelerinin nedenlerini açıklamak için zekaya çok boyutlu bakış açısını temele alan bir kavramsal model geliştirilmiştir. Başlangıçta bilişsel, motivasyonel ve davranışsal boyutları ile ele alınan kültürel zeka, sonrasında üst bilişsel boyutun da eklenmesi ile dört boyutlu bir yapı olarak düşünülmektedir (Aksoy, 2013). Bunlardan bilişsel boyut farklı kültürlerdeki davranış, uygulama, norm ve inançlar hakkındaki kültürel bilgileri ifade ederken, motivasyonel boyut, kültürel farklılıklar için gösterilen dikkat ve enerji anlamına gelmektedir. Üçüncü bir boyut olan davranışsal boyut farklı kültürden bireylerle etkileşim içerisindeyken, sözel ve sözel olmayan biçimde uygun davranışlar gösterebilme, kendini rahatlıkla ifade edebilme becerisine karşılık gelmekte, sonrasında eklenen üst bilişsel boyut ise farklı kültürlerle etkileşim sırasında kültürel farkındalığı, bu çevrelerdeki insanlar ve durumlar hakkında aktif düşünmeyi ifade eder (Ang, Van Dyne, 2008).

Kültürel zeka düzeyi yüksek olan bireylerin, kendi kültürüne dışarıdan bir gözlemci olarak bakabilme, yeni kültürler tanıma ve tanışılan yeni kültürlere uyum sağlayabilme konularında daha başarılı oldukları ifade edilmektedir (Aksoy, 2013).

Bunun yanında yapılan çalışmalarda kültürel zekanın yabancı dil eğitimi ile de ilgili olduğu, yabancı dil programlarının bireylerin kültürel zeka düzeylerini geliştirdiği görülmektedir (örn. Köse, 2016). Bu konuda okulların önemli bir yerinin olduğu ve kültürel zeka düzeyi yüksek olan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim anlayışına olumlu tutumlar geliştirdikleri yapılan sınırlı çalışmalar ile ortaya konmuş, bu anlayışın öğretmen yetiştirme sistemine entegre edilmesinin önemli olduğu da dile getirilmiştir (örn, Yaşar-Ekici, 2017). Bu nedenle kültürel zekâ olgusunun öğrenilmesi, yeteneğinin kazanılması ve geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Psikolojik danışmanların genellikle entelektüel, duygusal ve sosyal zeka alanlarında gelişmiş oldukları ve bu durumun bu mesleği seçmelerinde bir etken olduğu, var olan bu eğilimlerin alınan eğitimle de geliştirildiği görülmektedir (Ang, Van Dyne, 2008). Psikolojik danışmanın sahip olması gereken bu özelliklerin, farklılıklar açısından zenginleşen danışan popülasyonu ile etik ve etkili biçimde çalışabilmek için yeterli gelmediği bilinmektedir (Goh, Koch, Sanger, 2008).

Ruh sağlığı hizmetlerindeki engelleri ve önyargıları azaltmaya yardımcı olan kültürel zekanın ve boyutlarının psikolojik danışmanlarca geliştirilmesi önemli bir adımdır (Goh, Koch, Sanger, 2008). Goh, Koch, ve Sanger (2008), kültürel zekanın ruh sağlığı meslek elemanlarına ve psikolojik danışman adaylarına kazandırılmasına dönük çalışmaların büyük ölçüde olumlu sonuçlar verdiğini dile getirmişlerdir

Kağnıcı (2013) kültürel olarak hapsolmuş psikolojik danışmanların yetişmesinin önüne geçmek için psikolojik danışman eğitimcilerinin psikolojik danışman adaylarına çok kültürlü psikolojik danışma yeterliklerini kazandırmaya öncelik vermesinin son derece isabetli olacağını ifade etmiştir ve bu bağlamda psikolojik danışmanın kültürel farklılara sahip danışanlarla etkili bir psikolojik danışma ilişkisi yürütebilmesi için kültürel farkındalığa, kültürel bilgiye ve kültürel beceriye sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda psikolojik danışmanın sahip olması gereken bu yeterlikleri kazandırmak için de ülkemizdeki rehberlik ve psikolojik danışmanlık eğitim programlarında çok kültürlü psikolojik danışma eğitimine yer açmanın önemini belirten çalışmalar ortaya koymuştur. Bu açıdan bakıldığında kültürel zeka kavramının ülkemiz literatüründe de incelenmesi ve çok kültürlü psikolojik danışman yeterlikleriyle ilişkinin ortaya konmasına ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak kültürel zeka kavramının özelde psikolojik danışman eğitimi açısından ve genel olarak bireysel ve kültürel farklılıkların yoğun olduğu popülasyonlarla çalışan eğitimciler açısından doğurgularını saptayacak araştırmalar yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Goh, Koch, ve Sanger (2008), kültürel zekanın ruh sağlığı meslek elemanlarına ve psikolojik danışman adaylarına kazandırılmasına dönük çalışmaların büyük ölçüde olumlu sonuçlar verdiğini dile getirmişlerdir. Kağnıcı (2013) kültürel olarak

hapsolmuş psikolojik danışmanların yetişmesinin önüne geçmek için psikolojik danışman eğitimcilerinin psikolojik danışman adaylarına çok kültürlü psikolojik danışma yeterliklerini kazandırmaya öncelik vermesinin son derece isabetli olacağını ifade etmiştir ve bu bağlamda psikolojik danışmanın kültürel farklılara sahip danışanlarla etkili bir psikolojik danışma ilişkisi yürütebilmesi için kültürel farkındalığa, kültürel bilgiye ve kültürel beceriye sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda psikolojik danışmanın sahip olması gereken bu yeterlikleri kazandırmak için de ülkemizdeki rehberlik ve psikolojik danışmanlık eğitim programlarında çok kültürlü psikolojik danışma eğitimine yer açmanın önemini belirten çalışmalar ortaya koymuştur.

Sonuç olarak kültürel zeka kavramının özelde psikolojik danışman eğitimi açısından ve genel olarak bireysel ve kültürel farklılıkların yoğun olduğu popülasyonlarla çalışan eğitimciler açısından doğurgularnı saptayacak araştırmalar yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel Zeka, Psikolojik Danışma, Çok Kültürlülük

Kaynakça

Aksoy, Z. (2013). Kültürel zeka ve çok kültürlü ortamlardaki rolü. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 349164)

Ang, S., Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence: definition, distinctiveness, and nomological network. İçinde Ang, S., Van Dyne, L. (Ed),

Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications. United States of America: M. E. Sharpe Inc.

Bücker, J., Furrer, O., ve Lin, Y. (2015). Measuring cultural intelligence (CQ): A new test of the CQ scale. International Journal of Cross Cultural Management, 15(3). doi: 0.1177/1470595815606741

Dean, R. G. (2001). The myth of cross-cultural competence. Families in Society, 82(6).

Dion, M. (2015). Epistemological and pedagogical challenges of teaching ınternational business ethics courses. Journal of Teaching in International Business, (26), 109-135.

doi: 10.1080/08975930.2015.1038416

Earley, P. C., Mosakowski, E. (2004). Cultural intelligence. NCBI, 82(10), 139-146.

Edwards, J. B. (2016). Cultural intelligence for clinical social work practice. Clinical Social

Work Journal, 44, 211–220. doi: 10.1007/s10615-015-0543-4

Ersoy, A. (2014). Kültürel farklılıkların yönetiminde kültürel zekanın rolüne ilişkin konaklama işletmelerinde bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK

Ulusal Tez Merkezi veritabanından elde edildi. (Tez no: 363387)

Goh, M., Koch, J. M., ve Sanger, S. (2008). Cultural intelligence in counseling psychology: Applications for multicultural counseling competence. İçinde Ang, S., Van Dyne, L.

(Ed), Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications. United States of America: M. E. Sharpe Inc.

İlhan, M., Çetin, B. (2014). Kültürel zeka ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(2), 94-114.

Kağnıcı, D. Y. (2013). Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5(40), 222-231.

Köse, N. (2016). Erasmus programının kültürel zeka üzerinde etkisinde demografik özelliklerin rolü. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 454499).

MacNab, B., Worthley, R. (2012). Individual characteristics as predictors of cultural intelligence development: The relevance of self-efficacy. International Journal of Intercultural Relations, 36(1). doi: 10.1016/j.ijintrel.2010.12.001

Mercan, N. (2016). Çok kültürlü ortamlarda kültürel zekanın kültürler arası duyarlılık ile ilişkisine yönelik bir araştırma. Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 9 (1), 1-13.

Sousa, C., Gonçalves, G. (2017). Expatriates and non-expatriates: effects of cultural intelligence and multicultural personality on passion for work and satisfaction with life. Psychological Thought, 10(1), 90-108. doi: 10.5964/psyct.v10i1.197

Şahin, F. (2011). Liderin kültürel zekâsının astların örgütsel vatandaşlık davranışı ile iş doyumu üzerine etkisi. Savunma Bilimleri Dergisi, 10(2), 80-104.

Şahin, F., Gürbüz, S., Köksal, O., Ercan, Ü. (2013). Measuring cultural intelligence in the turkish context. SSRN, (21), 135-144.

Thomas, D. ve Inkson, K. (2004). Cultural intelligence: People skills for global business. San Francisco.

Watkins, M., Noble, G. (2016). Thinking beyond recognition: Multiculturalism, cultural intelligence, and the Professional capacities of teachers. Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 38(1), 42-57.

Yaşar-Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zeka düzeyleri ve çok

kültürlü eğitime yönelik tutumları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(5), 1941-1956.

Yeşil, S. (2009). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: Kültürel zeka. KMU İİBF Dergisi, (16), 102-129.

(17180) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci Ve Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi

HİLMİ DEMİRKAYA **ORHAN ÜNAL**

Problem Durumu

1. GİRİŞ

Çevre en kapsayıcı ve genel tanımla; insanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları 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 mümkündür.

Çevrenin sağlıklı olabilmesi ise çevre bilinci ve çevre duyarlılığına sahip bireylerden bir araya gelmiş bir toplum ile mümkün olabilir. Bu noktada öne çıkan bu iki kavram yani çevre bilinci ve çevre duyarlılığı günümüzde önemini oldukça arttırmıştır.

Çevre bilinci; çevreye zarar verilmemesi ve onun sürdürülebilir bir düzeyde kullanımının önemini kavrama şeklinde ifade edilebilir (Yücel ve diğ., 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 insanoğlu çevre üzerinde ciddi değişikliklere yol açmış, çevre dengesinin bozulmasına ve birçok insanı etkileyen çevre sorunlarına yol açmıştır. 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 azaltılası amacıyla hazırlanmış çeşitli yasalar olmakla birlikte insanların bu sorunlara karşı kendilerini sorumlu hissetmeleri de önemlidir. Çükü, 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 kavratabilmelidir.

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.

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 doğum yeri değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılıkları puanları ile yaşadıkları yerin niteliği değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

2- YÖNTEM

2.1 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. Araştırmaya 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: 77).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Türkiye'nin güneyinde bulunan büyük bir şehirde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır Araştırmanın örneklemi ise aynı fakültede öğrenim gören yüz yirmi sosyal bilgiler öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklem grubunun seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

2.3. 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 güvenirliği hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını Yeşilyurt, Gül ve Demir (2013) 0.921 bulmuştur. Toplam 37 madde içeren ölçek 5'li Likert tipte düzenlenmiştir. Ölçek, iki alt boyuta sahiptir. Ölçekteki ilk 15 madde Çevre Bilinci boyutunu, sonraki 22 madde Çevresel Duyarlılık boyutunu kapsamaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Kişisel bilgi formundan ve Çevre Bilinci ve Çevre Duyarlılığı ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 21.0'de veri tabanına girilerek analiz edilecek ve yorumlanacaktır. Bu bağlamda bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılması planlanmaktadır.

Özet

Çevre en yalın anlamıyla canlı ve cansız varlıkların beraber bulundukları ortam olarak düşünebiliriz. İnsanların bugünü ve geleceği için içinde yaşadığımız çevrenin korunabilmesi ve bu korumanın sürdürülebilir olması oldukça önemlidir. Toplumu oluşturan bireyler olarak her insana çevreyi korumak çevre bilincine ve duyarlılığına sahip olmak bir görevdir. Ancak geleceğin yetişkinlerini yetiştiren öğretmenlere bu konuda daha fazla görev düşmektedir. Bu çalışmada öğrencilere çevre bilinci ve duyarlılığı kazandırması beklenen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılıkları incelenmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya Türkiye'nin güneyinde bulunan bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 120 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 21.0'de veri tabanına girilerek betimsel analiz, bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılarak çözümlenecektir. Yapılacak analiz sonucunda öğretmen adaylarının çevre bilinci ve duyarlılığı ölçeği puanları ile cinsiyet, yaş, doğum yeri, yaşadıkları yerin nitelikleri ve aylık giderleri gibi değişkenler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi ve yorumlanması planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

3- OLASI SONUÇLAR

Verilerin analiz edilmesi sonucunda öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılığı ölçeği puanları ile yaş, doğum yeri ve aylık gider değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılığı ölçeği puanları ile cinsiyet ve yaşadığı yerin niteliği değişkenleri arasında ise anlamlı bir farkın olacağı düşünülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda; öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre duyarlılığı puanlarının istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılacağı düşünülmektedir. Bu geçici sonuç; çevre bilinci ve duyarlılığı konusunda yapılan bazı araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Demircioğlu G., Demircioğlu H. ve Yadigaroğlu (2015) fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla hazırladıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının çevre bilinçlerinin istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çevre bilinci ve çevre duyarlılığı konusunda bilinçli bireyler yetiştirmek için her düzeydeki eğitim kurumlarında çevre eğitiminin üzerine daha fazla eğilmek gerekmektedir. r.

Anahtar Kelimeler: Çevre, Çevre Bilinci, Çevre Duyarlılığı, Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayı

Kaynakça

Akçay, S., ve Pekel, F. (2017). Investigation of prospective teachers' environmental awareness and sensitivity in terms of different variables. Elementary Education Online, 16(3), 1174-1184. doi:10.17051/ilkonline.2017.330249

Atasoy, E., ve Ertürk, H. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum Ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması. Erzincan Üniversitesi.

Çabuk, B. ve Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36, 1-2.

Çevre Mühendisleri, http://www.cevremuhendisligi.org/index.php/component/content/article/4-bunlari-biliyormusunuz/17-cevre-nedir, t. y. Web. 12 Şubat 2018 (Erişildi)

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.

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, 13-25. ss. 38-54

Yücel, M., Uslu, C., Altunkasa, F., Güçray, S. ve Say., N.P. (2008). Adana'da halkın çevre duyarlılığının saptanması ve bu duyarlılığı arttırabilecek önlemlerin geliştirilmesi. Adana Kent Sorunları Sempozyumu, 31, TMMOB Yayınları, 363-382.

(17490)İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Oyun Türlerine Dayalı Matematik Öğretimiyle İlgili Görüşleri

MEHMET RACİ DEMİR

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim her felsefeye göre farklı tanımlanabilmektedir. Ertürk'e (1972) göre "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı, istendik, davranış değişikliği oluşturma süreci" olarak ifade edilen eğitim, Sönmez'e göre "fiziksel uyarımlar sonucu beyinde istendik biyo-kimyasal değişikler oluşturma süreci" olarak açıklamıştır (Ertürk, 1998; Sönmez, 2007:5). Açık bir sistem olarak düşünüldüğünde eğitimin işlemler basamağı yani eğitim durumu, "istendik davranışları kişiye kazandırmak için düzenlenen, uygulanan değerlendirilip geliştirilen öğretme etkinlikleri" olarak tanımlanabilir. Amaçlar doğrultusundaki davranışların eğitim durumları yoluyla öğrenciye nasıl kazandırılacağı öğretme yöntemleri sorununu gündeme getirmektedir Her hangi bir konuyu, beceriyi, davranışı kazandıracak tek ve sihirli bir yöntemin olmadığı söylenebilir (Küçükahmet, 1995:37; Gömleksiz, 1993:18; Gözütok, 2007:205). Farklı öğretim yöntemlerinin tercih edilme sebeplerinden biri de bazı yöntemlerin öğrencilerin eğlenme ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olması olabilir. Bu kapsamda eğitsel oyunlar yardımıyla öğrencilerin eğlenerek, deneyerek, yaşayarak öğrenmeleri sağlanabilir. Oyunlar dikkati toparlamada, katılımın yüksek olmasında ve pekiştirmenin sağlanmasında yararlı olabilir (Uğurel, 2003:27). Öğrenciler için en verimli öğrenme durumları, onların aktif olduğu durumlardır. Aytekin'e (2001) göre oyunlar, öğrenci katılganlığı konusunda öğrencileri pasif durumdan etkin duruma getirmeleri nedeniyle dikkati diğer öğrenme tekniklerine göre daha fazla sağlamaktadır. Doğuşundan itibaren bütün kültürler, günlük hayatta matematik öğretimini destekleyecek çok sayıda eylem ve objeleri içeren fiziksel ortamları geliştirmektedir (Ginsburg & Seo, 1999). Okul yaşamları dikkate alındığında günümüzde çocukların matematik dersi ile yaşadıkları sorunlar, olumsuz tutumlar, kaygılar ve başarısızlıklar ulusal ve uluslararası sınavlarda dikkat çekici boyutlardadır. Bu durumun nedenleri arasında küçük yaşlardan itibaren matematiksel işlemleri yapabilen çocukların okul hayatlarında matematik dersine karşı tepkilerinde değişiklikler gözlenmektedir. Bu konuyla ilgili yapılmış araştırmalara göre dünyadaki birçok öğrenci, matematiğe karşı korku ve antipati tepkileri göstermektedir, birçok öğrenci de matematik dersini anlamada ve öğrenmede zorluk yaşamaktadır (Alkan, 2011). Matematik dersine karşı kaygının zaman içinde arttığını savunan Brush, (1979) öğrencilerin matematik dersine karşı ilgilerinde zamanla azalma olduğunu vurgulamıştır. Hart (1992) da öğrencilerin okula başladıkları ilk yıllarda matematik dersiyle ilgili hiçbir problemlerinin olmadığını ya da az miktarda sorunlar yaşadığını, fakat geçen yıllar içinde öğrencilerin matematik dersindeki başarılarında giderek düşüşler olduğunu belirtmiştir (aktaran Alkan, 2011). Artan sorumluluklar, okulun kendine ait sosyal yapısı, sınıf atmosferi, öğretmenin ve ailenin öğrenci üzerindeki akademik beklentileri öğrencilerin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ülkemizde özellikle ilkokul 1. sınıftan itibaren başlayan matematik korkusu, ilerleyen yıllarda öğrencilerin ve ailelerin baş etmeleri gereken birincil sorun olarak görülmektedir. Olumsuz tutum, cinsiyet farkları, öğrencilerin işleyen bellek kapasitesi, öğretmen kaygısı, öğretmenin öğretim metodu ve öğrencilerin matematikle ilgili yaşadıkları kötü deneyimler matematik kaygısının oluşmasını etkileyecek faktörler olarak görülebilir (Meier, 2015). Matematik kaygısının daha küçük yaşlardan itibaren üstesinden gelinmesi öğrencilerin matematiğe karşı tutum, kaygı ve ilgilerini olumlu yönde etkileyeceği, öğrencilerin matematik başarılarını artıracağı ve böylece çocukların gelecekteki ekonomik ve sosyal başarılarını artıracağı söylenebilir. Matematik öğretim yöntemlerinden oyunla öğretim yönteminin tercih edilmesi öğrenci kaygısının en aza indirilmesinde etkili bir yöntem olarak kullanılabilir. Öğrencilerin bu yöntemle ilgili görüşleri uygulamada ve teoride alana katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeline göre desenlenmiştir. Durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Yani bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır, ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım & Şimşek, 2006: 77). Bu araştırmada 1.sınıfta eğitim gören 27 öğrencinin matematik dersinde araştırmacı tarafından tasarlanan ve uygulanan manipülatif oyunlar, kart oyunları, bahçe oyunları, yarış (başarı) oyunları gibi farklı oyun türleriyle ilgili görüşlerini belirlemek için anket, görüşme ve gözlem yapılarak ilgili durumu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu araştırmacının görev yaptığı sınıftaki yaş ortalaması 77,9 ay olan 16 erkek ve 11 kız öğrenci oluşturmaktadır. Durum çalışmaları araştırmacının çalıştığı durumla etkileşim süresini uzatması yoluyla, gözlem genişletme, görüşülen birey sayısı artırımı, (27 öğrenci, 10 öğrenci odak grup görüşmesi) ,toplanan veriler açısından doyum noktasına ulaşma, veri çeşitlemesi (triangulation) verilerin teyit edilmesi yoluyla (anket+görüşme+gözlem yapılmıştır), sonuçların araştırmaya katılan bireylerle paylaşarak derinlemesine dönütler alınması yoluyla (öğrencilere oyun esnasındaki video görüntüleri izletilerek düşünceleri araştırmadaki sorular çerçevesinde alınmıştır.) geçerlilik ve güvenirlik açısından denetlenmeye çalışılmıştır.. Araştırmada tasarlanan 8 farklı oyunla matematik öğretimi 9 hafta boyunca sürmüş, sınıfa "Matematik dersinde hangi oyunu oynarken eğlendin? Bu oyunda ne yapmak seni

eğlendirdi?" sorusu yöneltilerek yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Seçilen 10 öğrenciye odak grup görüşmesinde sorulmak üzere "Matematik dersinde oyun oynamanın evde veya dışarıda oynadığın oyunlardan farkı nedir? Matematik dersinde oyun oynayarak mı yoksa yazı yazarak mı öğrenmek istersin? Neden?" soruları yöneltilmiş alınan cevaplarla görüşme devam ettirilmiştir. Deneysel sürecin, görüşmelerin video kayıtları incelenmiştir. Öğretmenin sürece ilişkin gözlemlerini içeren gözlem formu kullanılmış ve incelenen veriler betimsel analiz yöntemiyle çeşitli temalar çerçevesinde özetlenmiştir.

Özet

Açık bir sistem olarak düşünüldüğünde eğitimin işlemler basamağı yani eğitim durumu, "istendik davranışları kişiye kazandırmak için düzenlenen, uygulanan, değerlendirilip geliştirilen öğretme etkinlikleri" olarak tanımlanabilir. Amaçlar doğrultusundaki davranışların eğitim durumları yoluyla öğrenciye nasıl kazandırılacağı öğretme yöntemleri sorununu gündeme getirmektedir (Gömleksiz, 1993:15). Her hangi bir konuyu, beceriyi, davranışı kazandıracak tek ve sihirli bir yöntemin olmadığı söylenebilir (Küçükahmet, 1995:37; Gömleksiz, 1993:18; Gözütok, 2007:205). Farklı öğretim yöntemlerinin tercih edilme sebeplerinden biri de bazı yöntemlerin öğrencilerin eğlenme ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olması olabilir. Bu kapsamda eğitsel oyunlar yardımıyla öğrencilerin eğlenerek, deneyerek, yaşayarak öğrenmeleri sağlanabilir. Oyunlar dikkati toparlamada, katılımın yüksek olmasında ve pekiştirmenin sağlanmasında yararlı olabilir (Uğurel, 2003:27). Öğrenciler için en verimli öğrenme durumları, onların aktif olduğu durumlardır. Aytekin'e (2001) göre oyunlar, öğrenci katılganlığı konusunda öğrencileri pasif durumdan etkin duruma getirmeleri nedeniyle dikkati diğer öğrenme tekniklerine göre daha fazla sağlamaktadır. Doğuşundan itibaren bütün kültürler, günlük hayatta matematik öğretimini destekleyecek çok sayıda eylem ve objeleri içeren fiziksel ortamları geliştirmektedir (Ginsburg & Seo, 1999). Okul yaşamları dikkate alındığında çocukların matematik dersi ile yaşadıkları sorunlar, olumsuz tutumlar, kaygılar ve başarısızlıklar ulusal ve uluslararası sınavlarda dikkat çekici boyutlardadır. Bu durumun nedenleri arasında küçük yaşlardan itibaren matematiksel işlemleri yapabilen çocukların okul hayatlarında matematik dersine karşı tepkilerinde değişiklikler gözlendiği görülmektedir. Dünyadaki birçok öğrenci, matematiğe karşı korku ve antipati tepkileri göstermektedir, birçok öğrenci de matematik dersini anlamada ve öğrenmede zorluk yaşamaktadır (Alkan, 2011). Matematik dersine karşı kaygının zaman içinde arttığını savunan Brush, (1979) öğrencilerin ilgilerinde ise zamanla azalma olduğunu vurgulamıştır. Hart (1992) öğrencilerin okula başladıkları ilk yıllarda matematik dersiyle ilgili hiçbir problemlerinin olmadığını ya da az miktarda sorunlar yaşadığını, fakat yıllar içinde başarılarında giderek düşüşler olduğunu belirtmiştir (aktaran Alkan, 2011). Okul çağı çocuklarının oyunlarıyla ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğunu ve bunun şaşırtıcı olmadığını belirten Lehrer vd. (2014) 1. sınıfa başladıklarında çocukların oyuna ayırdığı sürenin dramatik olarak azaldığını, oyunların yerini akademik başarıya odaklanmış ders ve etkinliklerin aldığını, bu sınırlamanın ise çocuklarda yaratıcılığı engelleyen ve uzun vadede engelli kimlik oluşmasına neden olabilecek etkilerinden söz etmektedir (Hartmann & Rollett, 1994; Lehrer vd., 2014; Ramani & Eason, 2015). Artan sorumluluklar, okulun kendine ait sosyal yapısı, sınıf atmosferi, öğretmenin ve ailenin öğrenci üzerindeki akademik beklentileri öğrencilerin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ülkemizde özellikle ilkokul 1. sınıftan itibaren başlayan matematik korkusu, ilerleyen yıllarda öğrencilerin ve ailelerin baş etmeleri gereken birincil sorun olarak görülmektedir. Olumsuz tutum, cinsiyet farkları, öğrencilerin işleyen bellek kapasitesi, öğretmen kaygısı, öğretmenin öğretim metodu ve öğrencilerin matematikle ilgili yaşadıkları kötü deneyimler matematik kaygısının oluşmasını etkileyecek faktörler olarak görülebilir (Meier, 2015). Öğretim yöntemleriyle ilgili yakın zamandaki araştırmalarda, matematik öğretimini ilişkiler, örüntüler, kavram ağları yardımıyla, esnek ve farklı problem örnekleriyle, anlamlı, ilişkisel anlamlandırmalar yerine, kuralcı, ezberci, sayılar, işlemler ve formüllerle sadece sonuç bulma odaklı yürüten kuralcı yaklaşımların matematik kaygısının oluşmasında etkili olduğu söylenmektedir (Geist, 2010; Finlayson, 2014;). Matematik kaygısının küçük yaşlardan itibaren üstesinden gelinmesi öğrencilerin matematiğe karşı tutum ve ilgilerini olumlu yönde etkileyeceği, öğrencilerin matematik başarılarını artıracağı böylece çocukların gelecekteki ekonomik ve sosyal başarılarını artıracağı söylenebilir. Oyunla öğretim yönteminin tercih edilmesi öğrenci kaygısının en aza indirilmesinde etkili bir yöntem olarak kullanılabilir. İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde uygulan farklı türdeki eğitsel oyunlarla öğretime ilişkin görüşlerini belirlemek için yapılan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeline göre desenlenmiştir. Durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Yani bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır, ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım & Şimşek, 2006: 77). Bu araştırmada 1.sınıfta eğitim gören 27 öğrencinin matematik dersinde araştırmacı tarafından tasarlanan ve uygulanan manipülatif oyunlar, kart oyunları, bahçe oyunları, yarış (başarı) oyunları gibi farklı oyun türleriyle ilgili görüşlerini belirlemek için anket, görüşme ve gözlem yapılarak ilgili durumu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu araştırmacının görev yaptığı sınıftaki yaş ortalaması 77,9 ay olan 16 erkek ve 11 kız öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler İstanbul'da sosyo-ekonomik düzeyi orta ve alt gelirli ailelerin oluşturduğu semtte ikamet etmektedir. Araştırmada tasarlanan 8 farklı oyunla matematik öğretimi 9 hafta boyunca sürmüş, sınıfa "Matematik dersinde hangi oyunu oynarken eğlendin? Bu oyunda ne yapmak seni eğlendirdi?" sorusu yöneltilerek yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Seçilen 10 öğrenciye odak grup görüşmesi esnasında sorulmak üzere "Matematik dersinde oyun oynamanın evde veya dışarıda oynadığın oyunlardan farkı nedir? Matematik dersinde oyun oynayarak mı yoksa yazı yazarak mı öğrenmek istersin? Neden?" soruları yöneltilmiş alınan cevaplarla görüşme devam ettirilmiştir. Deneysel sürecin ve görüşmelerin video kayıtları incelenmiştir. Öğretmenin sürece ilişkin gözlemlerini içeren

gözlem formu kullanılmış ve incelenen veriler betimsel analiz yöntemiyle çeşitli temalar çerçevesinde özetlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler oyunlar hakkında %85,7 olumlu görüş bildirirken %14,7 olumsuz görüş bildirmiştir. En eğlenceli oyunlar sırası ile %27 olumlu görüş alan "Bahçedeki Sayılar" oyunu, %24 ile manipülatif küp oyunu olan "Kamyon Paketleme" oyunu, %16 ile manipülatif küplerle toplama-çıkarma yapılan "Küp Oyunu" ve yine %16 ile "Dart oyunu" gelmektedir. Kartlarla oynanan "Tren Toplama" %10 ve Eşini Bul %7oyunları ise en az beğenilen oyunlar olmuştur. Matematik oyunlarının günlük oynanan oyunlardan farkı konusunda öğrenci görüşleri "işlem yapma", "sayışma (ebe seçme)", "oyuncak" temaları çerçevesinde toplandığı görülmüştür. Öğrenciler günlük oyunlarında ebe seçtikleri, sayışma yaptıkları, genellikle oyuncakları ve bilgisayarıyla, tabletleriyle oynadıklarını belirtirken matematik oyunlarında küplerin ve kâğıdın olduğu, dartın kullanıldığı, matematik oyunlarının sınıf içinde ve bahçede oynandığı gibi görüşler belirtmişlerdir. "Matematik dersinde oyun oynayarak mı yoksa yazı yazarak mı öğrenmek istersin? Neden?" sorusuna ise 6 öğrenci oyun oynamayı tercih ettiğini, 4 öğrenci ise yazarak öğrenmek istediklerini belirtmiştir. Oyunu tercih eden öğrenciler yazmanın yorucu ve sıkıcı olduğundan bahsederken yazı yazmayı seven, yazmadan problem çözemem; yazım çok güzel, her zaman oyun olmaz; yazarken daha kolay işlem yapıyorum diyen öğrenciler de bulunmaktadır. Matematik dersinde eğitsel oyunla öğretimle ilgili öğrenci görüşleri "eğlence, mücadele (çaba), iletişim, rekabet, başarı" temaları altında gruplanabileceği söylenebilir. Öğrencilerin oyunlarla ilgili video görüntüleri incelendiğinde hareket imkânı sağlayan, farklı gruplarda eşleşme imkânı olan, farklı renk ve büyüklükteki materyallerin manipülasyonuna izin veren, beklenmedik sonuçları olan, kontrolün çocuklarda olduğu oyunlarda fazla zaman geçirmek istedikleri ve etkinliklerin akıcı olduğu görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türk eğitim sisteminin önemli sorunlarından birisi de öğrencilerin genellikle matematik dersinden korkuyor, dersi sevmiyor ve bu derste başarısız olmalarıdır. Bu sorunu çözmek için araştırmada ilkokul 1. sınıf öğrencilerine farklı oyun türlerine dayalı matematik öğretim yöntemi uygulanmış, uygulama süresi ve sonrasında oyunlar ve süreç hakkında öğrenci görüşleri analiz edilmiştir. Öğrencilerin oyunla öğretim yöntemiyle ilgili görüşleri, ilgileri, olumlu ve olumsuz düşünceleri kısaca duyuşsal özellikleri belirlenerek öğretmenlere matematik dersinde oyunun nasıl işe koşulacağı, yöntemin ilkeleri, üstünlükleri ve zayıf noktaları açıklanabilir. Böylece öğrencilerin ilkokul 1. sınıftan itibaren matematik dersine karşı olumsuz tutum, ders korkusu ve başarısızlıklarının önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca oyunla öğretim yönteminin matematik dersinde kullanımının teorik ve pratiği oyun ve etkinlik örnekleri sunularak yapılacak araştırmalara örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: oyun, eğitsel oyunlar, oyunla öğrenme, oyunla öğretim, oyun türleri, matematik öğretimi, matematik kaygısı, ilkokul, 1.sınıf, nitel araştırma, durum çalışması

Kaynakça

Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden biri: Kaygı ve nedenleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(29), 89-107.

Aytekin, H. (2001). Okulöncesi eğitim programları içinde oyunun çocuğun gelişimine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Ertürk, S. (1998). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Meteksan Yayınları

Finlayson, M. (2014). Addressing math anxiety in the classroom. Improving Schools, 17(1), 99-115.

Geist, E. (2010). The anti-anxiety curriculum: Combating math anxiety in the classroom. Journal of Instructional Psychology, 37(1), 24-31.

Ginsburg, H. P., & Seo, K. H. (1999). Mathematics in children's thinking. Mathematical thinking and learning, 1(2), 113-129.

Gömleksiz, M. (1993). "Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erisiye Etkisi", Yayımlanmamış doktora tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi

Gözütok, F. D. (2007). Ögretim _lke ve Yöntemleri. Ankara: Ekinoks Kitabevi

Hartmann, W., & Rollett, B. (1994). Play: Positive intervention in the elementary school curriculum. In J. Hellendoorn,R. van der Kooij, & B. Sutton-Smith (Eds.), Play and intervention (pp. 195–202). Albany: State University of NewYork Press.

Küçükahmet, L. (1995). Ögretim _lke ve Yöntemleri. Ankara: Gazi Büro Kitabevi

Lehrer, J. S., Petrakos, H. H., & Venkatesh, V. (2014). Grade 1 Students' Out-of-School Play and Its Relationship to School-Based Academic, Behavior, and Creativity Outcomes. Early Education and Development, 25(3), 295-317.

Meier, K. (2015). Overcoming Math Anxiety: How Does Teaching Math Conceptually Impact Students Learning Math? A research paper submitted in conformity with the requirements for the degree of Master Of Teaching Department of Curriculum, Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education of The University of Toronto

Sönmez, V. (2007). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık

Ramani, G. B., & Eason, S. H. (2015). It all adds up Learning early math through play and games. Phi Delta Kappan, 96(8), 27-32.

Uğurel, İ. (2003). Orta Öğretimde Oyunlar ve Etkinlikler ile Matematik Öğretimine ilişkin Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(16310)Investigation of Parents' Perceptions of Male Early Childhood Teachers

TURAN GÜLÇİÇEK
ODTÜ

FEYZA TANTEKİN ERDEN
ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

Pleshette-Murphy (2008) state that male early childhood teachers should cope with a number of obstacles, one of which is fear of parents about male teachers' being a threat for young children due to possible incidences of sexual abuse and molestation. According to Petersen (2014), the media conveys a message to the public that having male teachers might be a warning signal for many parents.

In a study conducted by Ho & Lam (2014), it was indicated that parents have some concerns about how male early childhood teachers take physical care of children.To illustrate, parents feel uncomfortable when male teachers are taking care of children while taking them to the toilet. Other parents declared that they would support the idea of male early childhood teachers' only in the teaching tasks. In short, parents' views vary with respect to teaching and care taking (Ho & Lam, 2014).

As for the capabilities of male early childhood teachers, many parents are sceptical about them, and some of the parents even request to have their children's classroom changed. They prefer to have their children in a classroom with a female early childhood teacher (Zhao & Zeng, 2010).

Rentzou & Ziganitidou (2009) found that parents' initial reactions were suspicion and fear when they found out that their children had male early childhood teachers. Furthermore, parents found it difficult to understand that male early childhood teachers existed in the field and that the education and care of their children were the jobs of those male early childhood teachers. However, the relationship between male early childhood teachers and those parents improved and became effective over time (Rentzou & Ziganitidou, 2009).

The healthy relationships between parents and teachers are associated with good academic performance and behavior of children (Minke, Sheridan, Kim, Ryoo, & Koziol, 2014; Santiago, Garbacz, Beattie, & Moore, 2016;). Nonetheless, parents' trust in their children's teacher and school is an important factor in establishing a positive parent-teacher relationship and in supporting children's outcomes (Santiago et al., 2016). In addition, Karakus and Savas (2012) assert that parents' trust in their children's teacher is positively associated with parent involvement, which is identified as being supportive of children's achievement. However, there are common suspicions and concerns of parents about their children's male early childhood teachers (Rentzou & Ziganitidou ,2009; Zhao & Zeng, 2010; Ho & Lam, 2013). Accordingly, this study aims to determine how Turkish parents perceive male early childhood teachers in order to identify whether they have suspicions, fears or concerns. In this inquiry, information was obtained from the parents whose children were taught by male early childhood teachers. Moreover, in this study, parents' perceptions at the beginning of the semester were compared with their perceptions towards the end of the year to specify whether there was a difference.

Araştırma Yöntemi

Qualitative phenomenological research was conducted in the current study because Fraenkel, Wallen and Hyun (2013) state that a researcher investigating a variety of perceptions and a reaction to a specific phenomenon is conducting a phenomenological study.The participants of this study consisted of parents (N=13) whose children were taught by male preschool teachers in two public schools in Ankara/Turkey. The purposive sampling procedure was employed as the sampling method since, as stated by Creswell (2007), qualitative researchers frequently utilize purposive sampling for selection of individuals and sites in qualitative research in order to purposefully notify a comprehension of the research problem and the phenomenon experienced.The data were collected through face to face in-depth interviews. The questions in the interviews were prepared based on a detailed literature review. That is, similar studies on perceptions toward male teachers were examined to arrive at interview questions. Subsequently, those questions were sent to four experts in the Department of Early Childhood Education at Middle East Technical University and Yüzüncü Yıl University. Then, revisions were made based on the opinions of the experts. To analyze the data, participants' transcripts were examined and the initial codes were searched to reduce the data at the conclusion of each interview.In terms of trustworthiness of the study,peer review and member checking procedures were used to ensure the accuracy of the findings.The first strategy that was used in the present study to ensure reliability was "check[ing] transcripts to make sure that they do not contain obvious mistakes during transcription (Gibbs, 2007). Secondly, inter-coder agreement was utilized.

Özet

The purpose of this study was to investigate parents' perceptions of male early childhood teachers. The participants of the study were 13 parents consisting of 11 females and 2 males living in Ankara, Turkey. For this study, a qualitative phenomenological study was conducted. The data of the study were collected through semi structured interviews. The interviews were completed in three months.

Findings of the study indicated that parents had negative and positive perceptions related with their children's male early childhood teachers at the beginning of the fall semester. As negative perceptions, participants stated that they had concerns related with male early childhood teachers including child abuse, male teachers' inability to handle children's self-care. Moreover, they were perceived to be unable in communication with girls, and because male teachers can not be a mother, they were perceived as disadvantageous in the perspective of parents. On the other hand, as positive perceptions, participants declared that male teachers had more control on children, and male teachers' not being a mother brings advantage to them. What's more, after they began to know their children's male teachers, it was found that their perceptions of male teachers were based on male teachers' characteristics, their relationship with the teachers, advantages and disadvantages of not being a mother in terms of teachers, male teachers' skills, and development of children.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Parents declared that they had some negative perceptions about their children's male preschool teachers at the beginning of the school year. Child abuse, inability to handle children's self-care skills, not being a mother are negative issues attributed to male teachers. On the other hand, having more control on children and not being a mother were perceived positively by the parents. Towards the end of the semester, perceptions of parents associated with male teachers' characteristics, which include being patient and calm, being less reflective of problems, being sensitive to children's feelings and being disciplined were revealed by participants. In terms of parent-teacher relationships, facilitating communication with fathers, establishing a healthy communication with parents, and posing an obstacle in relationship with mothers were ascribed to male teachers. Perceived skills of male tachers consisting of being good at social activities, problem solving skills, and being successful in classroom management were declared by parents.

Anahtar Kelimeler: Early childhood education, male early childhood teachers, perceptions of parents

Kaynakça

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2013). How to design and evaluate research in education. New York, NY: McGraw-Hill

Gibbs, G. R. (2007). Analyzing qualitative data. In U. Flick (Ed.), The Sage qualitative research kit. Thousand

Ho, D., & Lam, H. (2014). A study of male participation in early childhood education: Perspectives of school stakeholders. International Journal of Educational Management, 28(5), 498-509.

Karakus, M., & Savas, A. C. (2012). The Effects of Parental Involvement, Trust in Parents, Trust in Students and Pupil Control Ideology on Conflict Management Strategies of Early Childhood Teachers. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(4), 2977-2985.

Minke, K. M., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Ryoo, J. H., & Koziol, N. A. (2014). Congruence in parent-teacher relationships: The role of shared perceptions. the elementary school journal, 114(4), 527-546.

Petersen, N. (2014). The 'good', the 'bad' and the 'ugly'? Views on male teachers in foundation phase education. South African Journal of Education, 34, (1)

Pleshette-Murphy, A. (2008). Number of Male Teachers Shrinking Fast. ABC News. Retrieved from http://abcnews.go.com/GMA/Parenting/ story?id=6070282&page=1&singlePage=true

Rentzou, K., & Ziganitidou, K. (2009). Greek male early childhood educators: Self and societal perceptions towards their chosen profession. Early years, 29(3), 271- 279.

Santiago, R. T., Garbacz, S. A., Beattie, T., & Moore, C. L. (2016). Parent- teacher relationships in elementary school: an examination of parent- teacher trust. Psychology in the Schools, 53(10), 1003-1017.

Zhao, M., & Zeng, M. (2010). Literature on Chinese male kindergarten teachers. Journal of Literature and Education, 87 (4), 133-135.

(17194)Okul Öncesi Dönem Çocukları Hangi Bilim Etkinliklerini Tercih Ediyor?: Bir Bilim Fuarı Deneyimi

MUSTAFA ÇETİN SEÇİL CENGİZOĞLU SÜMEYRA ERYİĞİT HASİBE ÖZLEN DEMİRCAN FUNDA EDA TONGA EZGİ ŞENYURT

ÖZET

Problem Durumu

Çocuklar doğdukları andan itibaren yaşadıkları dünyayı keşfetme ve araştırma eğilimindedirler. Şöyle ki, günlük yaşamlarında karşılaştıkları, araştırılmayı ve keşfedilmeyi bekleyen bir çok canlı (kendileri de dahil), fiziksel ve kimyasal olay gibi "gizemli" olaylar ve varlıklarla dolu bir çevre, çocukları araştırmaya ve keşfetmeye teşvik eder. Diğer yandan, çocukların günlük yaşamları birçok bilimsel olgu ya da olay ile ilgili deneyim olanağını içerse de, bu deneyimler en iyi biçimde yetişkinler tarafından şekillendirilmektedir.

Çocuğu araştırmaya yönlendiren, gözlemler yapmasına ve çevrelerinde gözlemlediklerini konuşabilmelerine olanak sağlayan eğitim ortamlarının çocukların bilimi öğrenmelerine ve keşfetmelerine yapacağı katkı önemlidir (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2013). Ayrıca, okul öncesi dönem çocuklarının bilim ile tanışması, doğal yaşama olan ilgilerinin desteklenmesi, bilime karşı olumlu tutum geliştirmesi ve eğitimin daha sonraki aşamalarında gerçekleşecek olan öğrenmelerine bir temel oluşturması açısından, çocuk-bilim ilişkisi bağlamında önemli bir rol oynamaktadır (Eshach ve Fried, 2005).

Okul öncesi eğitim ortamlarında bilim, çocukların araştırma, gözlem yapma, sorgulama, çıkarım yapma, veri elde etme ve yorumlama, problemlere çözüm üretme ve yaratıcılık gibi becerileri deneyimlemeleri için fırsatlar sunacak eğitim ortamları ve eğitimsel etkinlikler aracılığı ile sunulmaktadır (Jirout ve Zimmerman, 2015). Bu beceriler, çocuklara birtakım aracı konu ya da kavramlar yardımı ile kazandırılabilir. Kimi zaman doğal yaşam ile ilgili olarak hayvanlar, bitkiler, insan vücudu gibi konular ele alınırken; kimi zaman ses, mıknatıslar, yerçekimi gibi fizik; kimi zamansa maddenin hal değişimi, kimyasal tepkimeler gibi kimya konu ya da kavramlar keşfedilmek üzere çocuklar ile tanıştırılmaktadır (Öztürk ve Akbulut, 2017).

Çocuklar, eğitimin farklı bileşenlerinin etkileri ile bilim etkinliklerinde ele alınan konu ya da kavramlarla eğitim yaşamları boyunca eşit miktarda zaman geçirmeyebilirler. Örneğin, Olgan'a (2014) göre, okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler tarafından bilim ile ilgi çocuklara sunulan etkinliklerin çoğunlukla yaşam ve sağlık ile ilgili etkinliklerle sınırlı olduğu görülmektedir. Buna karşın, fiziki bilimler, ve dünya ve uzay konularına görece daha az yer verilmektedir. Mühendislik, teknoloji ve bilimin uygulamaları alanları ise okul öncesi eğitim ortamları için çok da tanıdık olmayan alanlar olarak ortaya çıkmaktadır (Bagiati, Yoon, Evangelou ve Ngambeki, 2010; Bers, Seddighin ve Sullivan, 2013). Diğer taraftan, MEB okul öncesi eğitim programının bir yansıması olan etkinlik kitabında ise, çoğunlukla fiziki bilimlere yer verilmekte, canlı ve yaşam bilimleri ile yeryüzü ve uzay bilimlerine daha az, mühendislik, teknoloji ve bilimin uygulanması konularına ise çok daha az yer verilmektedir (Ata-Aktürk, Demircan, Şenyurt ve Çetin, 2017). Oysaki, eğitimde ele alınan konuların az ya da çok olma durumları çocuklara bu konularla ilgili bilgi ve deneyim kazanma olanaklarını sağladığı gibi onların ilgili alanın öğrenmeye değer olup olmadığı ile ilgili çıkarım yapmalarına da neden olabilmektedir (Turner, 1995; Patrick ve Mantzicopoulos, 2015). Böylesi mesajlar, çocukların ilgi alanlarını yönlendirici birtakım faktörler olarak ortaya çıkabilmektedir. Bu tür faktörlere ek olarak bazı demografik özellikler de çocukların farklı konu ya da kavramlara yönelmelerinde belirleyici olabilir. Örneğin, çocuklar cinsiyetlerine göre farklı etkinlik seçimlerinde bulunma eğilimindedirler (Desouza ve Czerniak, 2002; Murphy ve Elwood, 1998; Baram-Tsbari, Sethi, Bry ve Yarden, 2006; Busch, 2005; Jenkins ve Nelson, 2005). Bu bağlamda, bu araştırmada, bir bilim fuarına katılan 48-72 aylık çocukların farklı bilim etkinliklerinden hangi alan etkinliğine daha çok ilgi duyduğu ve tercihlerinin saptanması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Tarama modelinde yürütülen araştırmanın verileri, bilim etkinlikleri ile çocukları buluşturmayı amaçlayan bir bilim fuarı kapsamında toplanmıştır. Bu bilim fuarı kapsamında 48-72 ay arası yaş grubunda yer alan çocuklar için hazırlanmış 10 bilim etkinliği, fuarı ziyaret eden çocuklara (N=163; Kız=86, Erkek=77) sunulmuştur. Çocuklar ayrı ayrı stantlarda bütün etkinlikleri sırasıyla gözlemlemiş ve bazı etkinlik kapsamında aktif katılım göstermişlerdir. Bu etkinlikler, Committee on Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards; National Research Council ("Anasınıfından Liseye Bilim Eğitiminde Kavramsal Çerçeve" Komitesi) tarafından hazırlanan "A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas" (Anasınıfından Liseye Bilim Eğitimi: Uygulamalar, Disiplinlerarası Kavramlar te Temel Fikirler) temel alınarak hazırlanmıştır. Etkinlikler ilgili rapordaki temel fikirler (core ideas) başlığı altında yer alan fiziki bilimler (kuvvet, enerji, madde vb.), canlı bilimi (hayvanlar, bitkiler, ekosistem vb.), yeryüzü ve uzay bilimleri (dünya, evren vb.) ve mühendislik, teknoloji ve bilimin uygulanması (teknoloji, mühendislik tasarımı vb.) alanları ile ilgilidir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan, etkinlikleri tanıtıcı resimlerin ve çocukların cinsiyetleri ile ilgili maddenin yer aldığı, etkinlik tercih formu ile toplanmıştır. Araştırmacılar, çocuklar etkinliklere katıldıktan sonra, çocuklara bireysel olarak hangi

etkinliğin daha çok ilgisini çektiğini sormuşlar ve formda yer alan etkinliklerden seçim yaparak doldurmuşlardır. Etkinlik seçimleri ile ilgili frekansalar elde edilmiştir. Ayrıca, cinsiyet açısından anlamlı fark olup olmadığının saptaması için ki-kare testi uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bir bilim fuarına katılan 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının hangi tür bilimsel etkinlikleri tercih ettiğinin araştırıldığı bu çalışmanın bulgularına göre, bilim fuarını ziyaret eden çocuklar en çok fiziki bilimler ile ilgili yapılan etkinliklere ilgi duymuşlardır (n=97). Fiziki bilimleri, canlı bilimleri izlemektedir (n=33). Çocukların en az tercih ettiği etkinlik türleri ise "mühendislik, teknoloji ve bilimin uygulanması" başlığı altındaki etkinliklerdir (n=5). Tercih durumu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise kız ve erkek çocuklar arasında canlı bilimi, yeryüzü ve uzay bilimleri açısından bir farklılık bulgulanmamıştır. Ancak, en çok tercih edilen fiziki bilimler alanı ile ilgili yapılan etkinlikleri daha çok kız çocukları tercih ettiği saptanmıştır (n=55). Bu araştırmanın sonuçları çocukların bilim ile ilgili bazı alanlara daha çok ilgi gösterirken bazı alanları ise tercih etmediklerini göstermektedir. Bu kapsamda, erken çocukluk yıllarında sunulacak bilim ile ilgili farklı öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve farklı materyaller ve öğrenme şekilleri ile bilimi deneyimlemeleri bilimi kapsamlı olarak keşfetmek adına faydalı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem çocukları, bilimsel etkinlik, bilim fuarı

Kaynakça

Ata-Aktürk, A., Demircan, H.Ö., Şenyurt, E., ve Çetin, M. (2017). STEM education related aspects of Turkish early childhood education curriculum: A document analysis. Journal of Turkish Science Education 14(4), 16-34.

Bagiati, A., Yoon, S. Y., Evangelou, D., ve Ngambeki, I. (2010). Engineering Curricula in Early Education: Describing the Landscape of Open Resources. Early Childhood Research & Practice, 12(2), 1-15.

Baram-Tsabari, A., Sethi, R. J., Bry, L., ve Yarden, A. (2006). Using questions sent to an Ask-A-Scientist site to identify children's interests in science. Science Education, 90(6), 1050-1072.

Bers, M. U., Seddighin, S., ve Sullivan, A. (2013). Ready for Robotics: Bringing Together the T and E of STEM in Early Childhood Teacher Education. Journal of Technology and Teacher Education, 21(3), 355-377.

Busch, H. (2005). Is science education relevant? Europhysics News, 36(5), 162-167.

Desouza, J. M. S., ve Czerniak, C. M. (2002). Social behaviors and gender differences among preschoolers: implications for science activities. Journal of Research in Childhood Education, 16(2), 175-188.

Eshach, H. ve Fried,M. N. (2005). Should science be taught in early childhood? Journal of Science Education and Technology, 15(3), 315–337.

Jenkins, E. W., ve Nelson, N. W. (2005). Important but not for me: Students' attitudes towards secondary school science in England. Research in Science & Technological Education, 23(1), 41-57

Jirout, J., ve Zimmerman, C. (2015). Development of science process skills in early years education. K. C. Trundle ve M. Saçkes (Editörler), Research in early science education (s. 143-165). London: Springer.

Öztürk, Y., ve Akbulut, H.İ. (2017). Okul öncesi dönemde fen konularına yönelik etkinlikler. H. Ş. Ayvacı ve S. Ünal (Editörler), Kuramdan uygulamaya okul öncesinde fen eğitimi (s. 451-466). Ankara: Pegem Akademi.

Murphy, P., ve Elwood, J. (1998). Gendered experiences, choices and achievement-exploring the links. International Journal of Inclusive Education, 2(2), 95-118.

National Association for the Education of Young Children (2013). NAEYC early childhood program standards and accreditation criteria & guidance for assessment. www.naeyc. org/files/academy/file/AllCriteriaDocument.pdf. adresinden alınmıştır.

National Research Council (NRC), (2012). A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. Washington, DC: National Academies Press.

Olgan, R. (2015). Influences on Turkish early childhood teachers' science teaching practices and the science content covered in the early years. Early Child Development and Care, 185(6), 926-942.

Patrick H., ve Mantzicopoulos, P. (2015). Young Children's Motivation for Learning Science. K. C. Trundle ve M. Saçkes (Editörler), Research in early science education (s. 7-34). London: Springer.

Turner, J. C. (1995). The infl uence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. Reading Research Quarterly, 30, 410–441.

(17511)Investigating Ongoing Tactile Communication between A Preschool Teacher and young children: nonverbal socialization in a classroom

SÜMEYRA ERYİĞİT **REFİKA OLGAN**

ÖZET

Problem Durumu

Touch is a physical contact which is a tool for communicating with other human beings with a potential of being tool for aggression, sex, and physical coercion (Finnigan, 2005; Schutte, Malouff, & Adams, 1988). Further, touch as a tool for tactile communication is also fundamental element for humans especially for babies and it is useful for human beings to function fully in daily life (Clay, 1968). Also various theories consider touch as a component of theories such as attachment theory, gender role socialization theory, social learning cognition theory and so on. For instance, touch is essential for building attachment with caregivers and parents. In addition, touch interactions of children generally occur with people within immediate environment. In fact, in the immediate environment of children, teachers are one of the most important parts of children's life. Aside from parents, children spent most of their time with their teachers. Therefore, touching children is also important for a teacher to contribute children's development. On a side note, extensive research on touch in all context is available in other cultures but research about touch in Turkish culture is deficient (Çakmak, 2005). Therefore, observing pattern of touch can allow us to glimpse the place of touch in education and preschool teachers' daily touching practices. For instance, Particularly in the preschool classroom setting, physical contact might be an indicator of comfort and trust (Gilbert & Williams, 2008). Furthermore, touch in early childhood education is seen as an efficient teaching and classroom management agent (Wheldall, Bevan, & Shortall, 1986). The reason for this is that touch is an effective positive reinforcing stimulus in the classroom, and home environment, during both interactions with peers, teachers and parents (Peláez-Nogueras, Field, Hossain & Pickens, 1996). For this reason, the current study examined nonverbal socialization by examining patterns of touching behavior between preschool teacher and children. In order to observe tactile communication, types of touch child receive, initiator of touch, differences based on sex of both teacher and child, frequency of touching behaviors, purpose of touch practices, body parts that are involved in the touch process are examined in this study.

Araştırma Yöntemi

In the current study, purposive sampling was used and one preschool classroom, which includes children age between 62 to 72 months, was selected from a public preschool in Ankara. The data were collected through non-participatory observation. In order to collect data, an observation form was constructed by ın the light of Jones and Yarbrough's (1985) study and related literature to guide and code observation sessions of the study. This observation form aimed to reveal various variables such as person who initiates the touch, parts of body involved in touching process, types of touch and purpose of the touch. Further, prior to observation in order to ensure validity of the observation form opinions from three experts of early childhood education and child development were taken. Also in addition to validity, reliability was also ensured. For this purpose, two observers (primary researcher and another research assistant) simultaneously but independently observed and coded touch interactions between teacher and children. Meanwhile, during observation session with second coder, in order to control observer bias periodic reliability checks were conducted. According to findings of reliability check, there was a strong agreement between two coders and intraclass reliability was ensured. After data collection, reliability statistics, descriptive statistics, and chi square statistics were conducted.

Özet

The purpose of this study is to investigate a preschool teacher's practices and patterns (types of touch, body part that is touched, purpose of touch, initiator of touch) of touching children in the preschool classroom in Ankara. Afterwards, with the sample in this study, non-participatory observation was conducted by using self-developed observation form. In the study, data collection process took eight whole school day. After data collection, data were analyzed through reliability analysis, descriptive statistics, and chi square statistics. Findings of this study gives different point of view and brief glimpse toward touch, touch in preschool classrooms and education in a natural setting.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In the study, it was found that touching behaviors were generally initiated by the teacher in indoor and outdoor class environment during play activities. Moreover, touches generally lasted two seconds and male children were touched more

than females which contradicts with the findings of Perdue and Connor (1978). Furthermore, friendly touch was observed more than attentional, helpful, and incidental touch respectively. Moreover, while touching children, hand, head, arm and shoulder were preferred more than other parts of body similar to findings of Owen and Gillentine (2011). Parallel with the findings of Lawton (1998), purposes of touch were generally guidance, reward, reinforcement, love, assistance, and help. According to further analysis, touch was moderately related to location, initiator of a behavior, sex of a child and strongly related to body part that is touched, ongoing activity when touch occurs. Lastly, there was a very strong relation between touch and purpose of touch.

Anahtar Kelimeler: Tactile communication, non-verbal communication, touch

Kaynakça

Jones, S. E., & Yarbrough, E. (1985). A naturalistic study of the meanings of touch. Communication Monographs, 52(1), 19. Retrieved from http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03637758509376094

Lawton, M. B. (1998). Physical contact between teachers and preschool-age children in early childhood programs (Order No. 9823748). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304467667). Retrieved from http:// search.proquest.com/docview/304467667?accountid=13014

Owen, P. M., & Gillentine, J. (2011). Please Touch the Children: Appropriate Touch in the Primary Classroom. Early Child Development And Care, 181(6), 857-868.

Perdue, V. P., & Connor, J. M. (1978). Patterns of Touching between Preschool Children and Male and Female Teachers. Child Development, 49(4), 1258-1262. doi: 10.1111/1467-8624.ep10713418

(16071) Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluş, Güvengenlik Ve Problem Çözme Becerilerini Arttırmaya Yönelik Bir Grup Çalışması

TUBA KALAY HALE NUR KILIÇ NUR BAŞER BAYKAL SEVAL ERDEN

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz yaşamındaki hızlı değişimlerle beraber, bireyler yaşamlarını sürdürebilmek için eskisine nazaran daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Sosyal çevredeki bu hızlı ve kestirilemez değişimler ile gelişmelere ayak uydurma konusunda gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir (Yiğit, 2013). Günümüz insanının bu değişikliklerle baş edebilmeleri için de birtakım özelliklere sahip olması beklenmektedir. (Tan, 2014). Son yıllarda yapılan araştırmalarda üç özellik ön plana çıkmaktadır. Çalışmada, bireylerin sahip oldukları bu özellikler üzerinde durulmuştur: Psikolojik iyi oluş, problem çözme becerileri ve güvengenlik.

İyi oluş, literatürde Maslow'un kendini gerçekleştirme kavramı, Rogers'ın tam işlevsel kişi tanımı, Allport'un olgunluk tanımı gibi farklı formulasyonlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Zihinsel sağlık üzerine yapılan araştırmalar ise iyi oluşu, hastalığın yokluğu olarak tanımlamışlardır (Ryff, 1995). Yaşam doyumunun, iyi oluşun bir göstergesi olduğu söylenmektedir. Ayrıca iyi oluş kavramı çoğunlukla "mutluluk" kavramının yerine kullanılmaktadır. Dolayısıyla da iyi oluşu yüksek olan bireylerin mutluluk düzeylerinin yüksek olması ile de açıklanabilmektedir (Ryan ve Deci, 2008). Psikolojik iyi oluşun yapısı incelendiğinde altı farklı boyutu olduğu görülmüştür. Kendini kabul, çevresel hâkimiyet, hayattaki amaç, diğerleriyle olumlu ilişkiler, kişisel gelişim ve özerklik (Ryff ve Keyes, 1995). İyi oluş ile ilgili müdahale programları, bireydeki negatif işleyişleri ortaya çıkarmak ve bunları daha nötralize etmek amaçlı olarak tasarlanmaktadır. Bu süreç, olumlu olanın yeniden yapılandırılması şeklinde ilerlemektedir. Zihinsel bozukluklar ortaya çıktığında, bir iç görü sağlanması ve bu bozukluklara etki eden faktörlerin yönlendirilmesi gerekir. İş yeri, ev hayatı, komşuluk ilişkileri vb. ile yapılandırılan bu faktörler sayesinde, bireyler olumlu yönleri hakkında farkındalık kazanabilmektedir (Ryff ve Singer, 1996).

Çalışmanın diğer üzerinde durduğu konu problem çözme becerileridir. Problem çözme, bir çözüm için eleştirel düşünmenin gerekli olduğu önemli ve zor bir durumda verilen cevap olarak tanımlanabilir (Altun, 2003). Problem çözme ve bilişsel becerilere yönelik eleştirel düşünmenin erken yaşlarda öğrenilmesi gereken bir yeti olduğu savunulmaktadır (Altun, 2003; Yeh, 2002). Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluş ve problem çözme becerileri birlikte ele alındığında, Chang'ın (1998) umut kavramı ile kurduğu ilişki dikkat çekmektedir. Buna göre, bir hedefe veya bir sonuca yönelik yüksek umut besleyen üniversite öğrencilerinin, düşük umuda sahip olan öğrencilere göre sorun çözmede daha umutlu olduğu ve sorun çözmede daha akılcı sorun çözme stiline sahip olduğu görülmüştür. Problem çözmenin önemi üzerinde duran bir eğitim programının, öğrencilere, problemlere nasıl yaklaşacaklarını öğretmek, düşüncelerini formüle etmek, tartışmalara katılmalarını sağlamak ve sorunları çözmek için fırsatlar gösterecek şekilde gerçek senaryoları taklit eden durumlar ortaya çıkarmak üzerine düzenlenmesi önerilmektedir (Yeh, 2002).

Çalışmada ele alınan üçüncü konu güvengenliktir. Güvengenlik genel olarak kişinin kendinden ödün vermeden ve başkalarının haklarını ihlal etmeden kendisini açık ve net bir biçimde ifade etmesi anlamına gelir (Uz-Baş, 2017). Güvengenlik, diğer insanların haklarını es geçmeden, onları önemseyerek, aynı zamanda bireyin kendi haklarını koruyabilmesi için geliştirilen bir ilişki biçimidir. Bu anlayışa göre, her birey eş değerdedir ve ilişkilerde karşılıklı saygı ve değer esastır (Voltan-Acar ve Öğretmen, 2007).

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeyi, problem çözme becerileri ve güvengenlik düzeyini arttırmaya yönelik bir grup çalışması hazırlanmıştır. Bu çalışma ile öğrencilerin bu olumlu özelliklerinin artması hedeflenmiştir. Çalışmada bilişsel davranışçı tekniklere ağırlık verilerek bir psikoeğitim programı hazırlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma deneysel modele göre hazırlanmıştır. Çalışmanın deney grubunu Biruni Üniversitesi'nde farklı bölümlerde okuyan 9 kız öğrenci oluşturmaktadır. Bunun için üniversitede programın ana teması ve oturum içerikleri ile ilgili açıklayıcı bir duyuru yazısı hazırlanmıştır. Ardından programa ilgi duyan öğrenciler oturumlara dâhil edilmiştir. Program etkililiğinin incelenmesi için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde okuyan 10 kız öğrenci de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin yaşları 19-25 arasında değişmektedir.

Aynı zamanda bir psikoeğitim temelli grupla psikolojik danışma programı sekiz oturumdan oluşmaktadır. Oturumlar ortalama iki saat sürmüştür. Her hafta belli bir konu üzerinden gidilmiş ve oturum başlangıcında kısa bir konu anlatımı yapılmıştır. Ardından haftanın konusuyla ilgili öğrencilerin aktif katılım sağlayacağı etkinliklere yer verilmiştir. Programda yoğun olarak bilişsel davranışçı terapinin doğası ve teknikleri üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda, otomatik düşünceler, düşünce hataları,

duygu düşünce davranış ilişkisi, alternatif düşünce geliştirme, sokratik sorgulama öğrencilere yaşantısal teknikler (aktiviteler) ve durum örnekleri aracılığıyla anlatılmıştır. Bunun yanında, eleştirel düşüncenin öğretilmesi, çatışma ve problem çözme becerileri kazandırma ve güvenli davranışları arttırma da, çalışmanın içeriğini oluşturan diğer konulardır. Bu oturumlarda öğrenciler, kendi hayatlarında yaşadıkları olaylardan örnekler sunma imkanına sahip olmuşlardır. Gerektiğinde ve seans içeriği dahilinde bu olaylar üzerinde tartışılmıştır. Öğrenciler, benzer sorunları yaşayan diğer grup üyelerinin de katkılarıyla problemlerine dışarıdan bakma fırsatı bulmuşlardır. Program bu yönüyle öğrencilerin kendilerini tanımalarını ve geliştirmelerini sağlar niteliktedir.

Çalışmada, Türkçeye uyarlaması Telef (2013) tarafından yapılan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği; Çam ve Tümkaya (2007) tarafından geliştirilen, beş alt boyuttan oluşan Kişiselarası Problem Çözme Envanteri ve Voltan-Acar ve Öğretmen (2016) tarafından geliştirilen ve iki alt boyuttan oluşan Kendini Belirleme/Güvengenlik Ölçeği kullanılmıştır.

Özet

Bu çalışmanın amacı, bilişsel davranışçı terapi temelli geliştirilen psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeyi, problem çözme becerileri ve güvengenlik düzeyi üzerindeki etkisini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda güvengenlik, iyi oluş ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir psikoeğitsel grup çalışması geliştirilmiştir. Çalışma deneysel desende hazırlanmıştır. Çalışmanın deney ve kontrol grubu, İstanbul'da 2016-2017 eğitim öğretim yılında üniversite 1. sınıfına devam eden farklı bölümlerde okuyan 19 kız öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırmada Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (Telef, 2013), Kişiselarası Problem Çözme Envanteri (Çam ve Tümkaya, 2007) ve Kendini Belirleme/Güvengenlik Ölçeği (Voltan-Acar ve Öğretmen, 2016) kullanılmıştır. Çalışmada Tekrarlı Ölçümler için ANOVA analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, grup danışmanlığına sekiz hafta boyunca katılmış olan deney grubundaki öğrencilerin ve bu gruba katılmamış olan kontrol grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş, güvengenlik, çekingenlik ve problem çözme becerisi puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada Tekrarlı Ölçümler için ANOVA analizi yapılmıştır. Grup danışmanlığına sekiz hafta boyunca katılmış olan deney grubundaki öğrencilerin ve bu gruba katılmamış olan kontrol grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş, güvengenlik, çekingenlik ve problem çözme becerisi puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Grup danışmanlığının değişkenler üzerindeki etkisine ayrıntılı olarak bakıldığında güvengenlik için $F(1,16)=.02$, $r=1$; psikolojik iyi oluş için $F(1,16)=.55$, $r=42.25$; çekingenlik için $F(1,16)=.46$, $r=144$; probleme olumsuz yaklaşma alt boyutu için $F(1,16)=25$, $r=93.44$; yapıcı problem çözme alt boyutu için $F(1,16)=.08$, $r=10.03$; kendine güvensizlik alt boyutu için $F(1,16)=.33$, $r=11.11$; sorumluluk almama alt boyutu için $F(1,16)=1.37$, $r=20.25$; ısrarcı-sebatkâr yaklaşım alt boyutu için $F(1,16)=2.57$, $r=100$ sonuçları elde edilmiştir. Sonuçlara bakıldığında güvengenlik, psikolojik iyi oluş ve problem çözme becerilerini arttırmaya yönelik hazırlanan programın, üniversite öğrencileri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmektedir.

Bu çalışmaya göre, üniversite öğrencileriyle yapılan psikoeğitsel grup çalışmasının pozitif iyi oluş, güvengenlik ve problem çözme yeteneklerini arttırması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel davranışçı terapi, grup danışmanlığı, psikolojik iyi oluş, güvengenlik, problem çözme

Kaynakça

Altun, I. (2003). The perceived problem solving ability and values of student nurses and midwives. Nurse education today, 23(8), 575-584.

Antoni, M. H., Lehman, J. M., Kilbourn, K. M., Boyers, A. E., Culver, J. L., Alferi, S. M., ... & Price, A. A. (2001). Cognitive-behavioral stress management intervention decreases the prevalence of depression and enhances benefit finding among women under treatment for early-stage breast cancer. Health Psychology, 20(1), 20.

Chang, E. C. (1998). Hope, problem-solving ability, and coping in a college student population: Some implications for theory and practice. Journal of clinical psychology, 54(7), 953-962.

Çam, S. & Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası problem çözme envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(28), 95-111.

Fava, G. A., Rafanelli, C., Grandi, S., Conti, S., & Belluardo, P. (1998). Prevention of recurrent depression with cognitive behavioral therapy: preliminary findings. Archives of general psychiatry, 55(9), 816-820.

Fava, G. A., Ruini, C., Rafanelli, C., Finos, L., Conti, S., & Grandi, S. (2004). Six-year outcome of cognitive behavior therapy for prevention of recurrent depression. American Journal of Psychiatry, 161(10), 1872-1876.

Fava, G. A., Ruini, C., Rafanelli, C., Finos, L., Salmaso, L., Mangelli, L., & Sirigatti, S. (2005). Well-being therapy of generalized anxiety disorder. Psychotherapy and psychosomatics, 74(1), 26-30.

Köroğlu, E. (2015). Akılcı duygulanım davranışçı terapi. Ankara: HYB Yayıncılık.

Ruini, C., Belaise, C., Brombin, C., Caffo, E., & Fava, G. A. (2006). Well-being therapy in school settings: a pilot study. Psychotherapy and Psychosomatics, 75(6), 331-336.

Ryan, R. M. & Deci, E. L (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. Journal of happiness studies, 9(1), 1-11.

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. Current directions in psychological science, 4(4), 99-104.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. Journal of personality and social psychology, 69(4), 719.

Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. Psychotherapy and psychosomatics, 65(1), 14-23.

Tan, H. (2014). Psikolojik yardım ilişkileri: psikolojik danışma ve psikoterapi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(3), 374-384.

Uz-Baş, A. (2017). Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde güvengenlik. A. Kaya (Ed.), Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim kitabı içinde (s. 174-194).Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Voltan-Acar, N., & Öğretmen, T. (2016). Kendini belirleme (güvengenlik) ölçeği geliştirme çalışmaları. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(27), 67-78.

Yeh, M. L. (2002). Assessing the reliability and validity of the Chinese version of the California Critical Thinking Disposition Inventory. International Journal of Nursing Studies, 39(2), 123-132.

Yiğit, R. (2013). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluşu ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. İlköğretim Online, 12(2).

(17307) Cinsel İstismara Maruz Kalmış Kız Ergenlerin Geleceğe Dair Metaforları

SEVAL ERDEN **TUĞBA TÜRK** **BURCU TURĞUT**

ÖZET

Problem Durumu

Çocuk cinsel istismarı günümüzde eskisine göre daha görünür hale geldiğinden gittikçe daha fazla dikkat çekmektedir. Bu durum, çeşitli kurum, kuruluşlar ve araştırmacılar tarafından hem önleme hem de tedavi etmeye yönelik stratejileri de gündeme getirmektedir. Çocuğun cinsel istimara maruz kalmasından dolayı yaşadığı olumsuz etkiler aşikârken, bu etkilerle en iyi şekilde baş etmesi ve hayatına devam edebilmesi son derece önemli görünmektedir.

Avrupa Konseyi çocuk cinsel istismarı, henüz yasal yaşa ulaşmamış çocukla zorlama, güç veya tehdit ya da güven, etki veya otoriteyi ya da fiziksel veya zihinsel engellilik veya bağımlılığını kullanarak cinsel etkinlikte bulunmak şeklinde tanımlamaktadır (1). Güç farkı failin fiziksel güç ve boyut, etki ve yetki bakımından çocuktan daha fazla güce sahip olmasına işaret etmektedir. Bu nedenle de, var olan cinsel istismar tanımları, hem yetişkinleri hem de akranları kapsamaktadır (2).

Cinsel istismarın çocuk ve ergen üzerinde kısa ve uzun vadede etkileri bulunmaktadır. Kısa vadede, bedensel belirtilerin yanı sıra dissosiyatif ve histerik belirtiler, depresyon ve düşük benlik değeri, cinsel davranış bozuklukları oluşabilmektedir. Ayrıca yetişkinlerle çatışma, evden kaçma, diğer insanlarla ilişkilerde kafa karışıklığı, okulu bırakma, kural dışı davranışlar, etkinliklerden geri çekilme, öz saygıda azalma, öğrenme güçlükleri, suçluluk ve utanç, obezite, anoreksiya nevroza gibi sorunlar da yaşanabilmektedir (3). Uzun vadede ise tüm kısa vadeli etkilerin yanı sıra travma sonrası stres, kaygı bozuklukları, izolasyon ve damgalanma duyguları, uzun süreli çaresizlik hissi gibi duygusal reaksiyonlar ve davranış bozuklukları görülebilmektedir. Ayrıca yeme ve beden imajı bozuklukları, yeniden mağdur olma eğilimi, intihar ve kendine zarar verme, alkol ve madde kullanımı, bozulmuş cinsel benlik saygısı, cinsel aktiviteden kaçınmanın ve/veya çekimserlik gibi cinsel bozuklukları ortaya çıkabilmektedir. Tüm bunlar kişinin karşı cinsle ilişkisinde ve evlilikte sorunlar, tekrar istismara uğrama riski gibi sosyal işleyişe olumsuz etkiler de yaratabilmektedir (4, 3, 5).

Yaşanan istismar, çocuk ve ergenin düşünsel ve duygusal dünyasında olumsuz etkiler yaratırken gelecek beklentilerini de olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Gelecek beklentisi iş ve eğitim, evlilik ve aile, din ve toplum, sağlık ve yaşam gibi alanlarda gerçekleşmesi ümit edilen gelişmeler şeklinde tanımlanmaktadır (6). Olumlu gelecek beklentisi, bireyin mutluluk hissetmesine ve yaşamından doyum sağlamasına katkıda bulunmaktadır. Öyle ki pozitif beklentiler, mutluluk gibi olumluya odaklanan yaşam doyumuna katkıda bulunurken (7), beklentilerin yaşam doyumu için güçlü bir belirleyici olduğu (8) görülmektedir. Ayrıca geleceği ve yaşamı planlamanın ve günlük yaşantısıyla bunu etkileyebileceğini düşünmenin yaşam doyumuyla oldukça yüksek düzeyde ilişkili olduğu da görülmektedir (9).

İlgili alan yazından yola çıkarak bu araştırmada cinsel istismara maruz kalmış ergen kızların geleceğe dair metaforların araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli: Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden "olgubilim" kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (10).

Çalışma Grubu: Çalışma grubu cinsel istismara maruz kalmış, 14-18 yaş aralığında 19 kız ergenden oluşmaktadır. Bir kurumda kalan katılımcılar, üniversite eğitimi almamış ve gebe olmayanlar arasından gönüllülük ilkesine göre çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu bağlamda katılımcılardan aydınlatılmış onam alınmıştır.

Veri Toplama Araçları: Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan metafor formu kullanılmıştır. Formun birinci bölümünde, katılımcılara ait kişisel bilgiler bölümüne yer veriliştir. Formun ikinci bölümünde ise gelecek, eğitim, evlilik, iş, yaşam, sağlık gibi kavramların katılımcılar için ne anlam ifade ettiği, yani neye benzettikleri ve bu benzetmenin nedenine ilişkin açıklama yazmaları beklenmiştir. (Örn: "Gelecek …a/e benzer; çünkü …").

Verilerin Analizi: Araştırmada, elde edilen verilerin incelenmesinde nitel veri analizi tekniklerinden metafor analizi kullanılmıştır. Patton (2014)'e göre metaforlar nitel çalışmaların okuyucuyla iletişim kurma ve bulguları güçlü bir şekilde iletme yollarından biri olarak kullanılabilmektedir.

Metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde veriler, derin bir işleme tabi tutularak üzerinde çalışılan konuya ilişkin kavram ve temaların keşfedilmesi sağlanır. Birbirine benzeyen veriler mantıklı bir biçimde bir araya getirilir ve anlaşılır şekilde düzenlenerek yorumlanır (11). Bu çalışmada da ilk, katılımcılar tarafından tanımlanan tüm metaforlar basitçe kodlanmış ve açıkça metaforik bir imge ifade edilmemiş olan kağıtlar elimine edilmiştir. Bu kodlamalar, verilerden çıkarılan kavramlara göre

yapılmıştır. İkinci aşamada, kodlar arasındaki ortak yönlere dayanan temalar oluşturulmuştur, üçüncü aşamada verilerin kodlara ve temalara göre organize edilmesi ve tanımlanması yapılmıştır. Son olarak bulguların yorumlanması gerçekleştirilmiştir.

Özet

Bu araştırmada cinsel istismara maruz kalmış ergen kızların geleceğe dair metaforların araştırılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden "olgubilim" modelinde gerçekleştirilen çalışmaya cinsel istismara maruz kalmış, 14-20 yaş aralığında 19 kız ergen katılmıştır. Katılımcılara gelecek, eğitim, evlilik, iş ve yaşam gibi kavramların onlar için ne anlam ifade ettiği, yani neye benzettikleri ve bu benzetmenin nedenine ilişkin açıklama yazmalarının istendiği çalışmada elde edilen verilerin incelenmesinde nitel veri analizi tekniklerinden metafor analizi kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre cinsel istismara uğramış kız ergenlerin "Gelecek" kavramını umut ve emek, "Eğitimi" hayallere ulaşma ve yarar, "Evlilik" mutluluk beklentisi ve eş ilişkileri ile ifade edilmiştir. Öte yandan "İş" kavramı, değer ve başarı; "Yaşam" kavramına ilişkin metaforları da olumlu, olumsuz ve inşa etmek kategorileri altında ele alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Cinsel istismara uğramış kız ergenlerin gelecek, eğitim, evlilik, iş, yaşam ve gelecek yıllara ilişkin metaforlarından yola çıkarak, "Gelecek" kavramı umut ve emek, "Eğitimi", hayallere ulaşma ve yarar şeklinde kategoriler halinde değerlendirilmiştir. "Evlilik" ile ilgili beklentileri, mutluluk beklentisi ve eş ilişkileri ile ifade edilmiştir. Öte yandan "İş" kavramı, değer ve başarı; "Yaşam" kavramına ilişkin metaforları da olumlu, olumsuz ve inşa etmek kategorileri altında ele alınmıştır. Son olarak "Gelecek Yıllar" kavramına ilişkin kullandıkları metaforları da duygusal beklenti, mesleki beklenti ve değişmeme beklentisi şeklinde kategorileştirilmiştir.

Tüm bu veriler genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların kendilerine ve geleceklerine dair umutlarının ve olumlu beklentilerinin olduğunu göstermektedir. Eğitim, hayallere ulaşmak için bir araç olarak görülürken; evlilik ise olumlu duygular ve beklentilerle yansıtılmıştır. Öte yandan"Yaşam" ve "Gelecek Yıllar" ise hem olumlu hem de olumsuz beklentiler ile ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cinsel istismar, metafor, ergenlik, gelecek

Kaynakça

Lalor, K. & McElvaney, R. (2010). Overview of the nature and extent of child sexual abuse in Europe. In Council of Europe, 'Protecting children from sexual violence - A comprehensive approach'. Strasbourg: Council of Europe.

Deblinger, E., Mannarino, A. P., Cohen, J. A., Runyon, M. K., & Heflin, A. H. (2015). Child sexual abuse: A primer for treating children, adolescents, and their nonoffending parents. (2nd edition). New York: Oxford University Press.

Deb, S. & Mukherjee, A. (2009). Impact of sexual abuse on mental health of children. New Delphi: Concept Publishing Company.

Browne, A., & Finkelhor, D. (1986). Impact of child sexual abuse: A review of the research. Psychological bulletin, 99(1), 66-77.

Topçu, S. (1997). Çocuk ve gençlerin cinsel istismarı: Ensest ve pedofili. Ankara: Doruk yayımcılık.

Tuncer, M. (2011). Ergen gelecek beklentileri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. Electronic Turkish Studies, 6(3), 1265-1275.

De Juan, R., Mochón, F., & Rojas, M. (2014). Expectations and Happiness: Evidence from Spain. Journal of Social Research & Policy, 5(2), 89-102.

Senik, C. (2008). Is man doomed to progress? Journal of Economic Behaviour and Organization, 68(1), 140-152. http://dx.doi.org/10.1016/j.jebo.2008.03.00

Azizli, N., Atkinson, B. E., Baughman, H. M., & Giammarco, E. A. (2015). Relationships between general self-efficacy, planning for the future, and life satisfaction. Personality and Individual Differences, 82: 58-60.

Patton, M.Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(18661) Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleriyle Desteklenen İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi

FATMA ERDOĞAN

ÖZET

Problem Durumu

İşbirlikli öğrenme yöntemi matematiksel iletişimde, problem çözmede, mantıksal düşünmede ve matematiksel bağlantılar oluşturmada etkili bir yoldur. Ancak, yapılan araştırmalarda, işbirlikli öğrenme yönteminin matematik eğitimi kapsamında uygulanan araştırma sonuçlarının netlik arz etmediği ve daha kapsamlı çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Çapar ve Tarım, 2015).

İşbirlikli öğrenme yönteminin çeşitli öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi tartışılırken, diğer taraftan yöntemin etkililiğinin artırılması konusunda gerçekleştirilen araştırmalar mevcuttur. Bu konuda, grup amaçlarının ve bireysel değerlendirmenin önemi (Slavin, 1995), işbirlikli öğrenme ortamlarında bilişsel, sosyal veya üstbilişsel stratejilerin kullanımı (Janssen, Erkens, Kirschner ve Kanselaar, 2012) araştırılmıştır. Bu bağlamda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenme ortamlarındaki etkililiğinin belirlenmesi ve yöntemin geçerliliği üzerine genelleme yapılabilmesi için çalışmalar yapmanın gerekli olduğu görülmektedir.

Bazı araştırmalarda ise işbirlikli öğrenme ortamlarında öğrencilerin yansıtma yapmalarının önemi üzerinde durulmuştur. Yansıtma eylem sürecinde beklenmedik bir durum olduğunda gelişir ve sorgulamayı kapsar (Schön,1987) ve öğrenenin sonuçtan ziyade sürece odaklanmasını gerektirir (Dewey, 1933). Yansıtıcı düşünme ise bireyin herhangi bir bilgiyi veya bilgi yapısını aktif, tutarlı ve dikkatli bir şekilde düşünmesi şeklinde tanımlanır (Dewey, 1933). Yansıtıcı düşünme matematik eğitimi açısından önemlidir, çünkü matematik öğrenme süreci; kavramlar arası ilişkilendirme, strateji seçme ve yansıtma öğelerini içermektedir (Kramarski, Weiss ve Sharon, 2013).

Yansıtıcı düşünme ve işbirlikli öğrenmeyle ilgili Gagnon ve Collay (2006) yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin işbirlikli öğrenmeleri hakkında yansıtma yapmalarının üst düzey becerileri geliştirdiğini belirtmiştir. Yapılan araştırmalarda, işbirliği içinde çalışan öğrencilerin yönlendirilmeleri halinde düşüncelerini karşı tarafa yansıttıkları, işbirlikli ortamlarda düşüncelerini karşı tarafa yansıtma mekanizmalarının üstbilişsel ve öz-düzenleme becerilerin gelişimini artırdığı (Güvenç, 2011; Kramarski ve Kohen, 2017) ortaya konulmuştur.

Öğretimde yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir sorgulama durumu olan yansıtıcı düşünme ile eleştirel düşünme iç içe geçmiştir (Choy ve Oo, 2012). Ennis (1991) eleştirel düşünmeyi bireyin ne yapacağına veya neye inanacağına odaklandığı yansıtıcı düşünme şeklinde tanımlamıştır. Yapılan araştırmalar sınıf içi tartışmanın ve işbirliğine dayalı öğretimin (Adams, 2013; Tiruneh, Verburgh ve Elen, 2014), yansıtıcı düşünme etkinliklerinin (Aryani, 2017; Tican ve Taşpınar, 2015) öğrencilerin eleştirel düşünmelerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Yukarıda belirtilen, işbirlikli öğrenme yöntemi ve yansıtıcı düşünme becerilerinin karşılıklı ilişkisini analiz eden araştırmalarda, işbirlikli öğrenme ortamlarında yansıtmanın önemi vurgulanırken, öğrenci gruplarının yapısının açıklaması, yapılandırılmış işbirlikli öğrenme tekniklerinin kullanımı ve yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik farklı stratejilerin işbirlikli öğrenme tekniklerine entegre edilerek uygulanması göz ardı edilmiştir. İşbirlikli öğrenme yöntemi ve yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Türkiye'de matematik dersi öğretim programında öğrencilerin sorgulama yapabilecekleri, iletişim kurabilecekleri, eleştirel düşünebilecekleri, fikirlerini rahatlıkla paylaşabilecekleri işbirlikli sınıf ortamlarının oluşturulması vurgulanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Türkiye'de yapılan araştırmalar ele alındığında, yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmede farklı stratejilerin kullanıldığı ve bu stratejileri uygulanma sürecinde kullanılan materyallerin betimlendiği ayrıntılı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Dolayısıyla, işbirlikli öğrenme ortamlarında yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisinin araştırılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı, matematik dersinde yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle desteklenen işbirlikli öğrenme yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma, yarı-deneysel yapıda, rastgele seçilmiş gruplarda ön test-son test kontrol grup desenine göre yürütülmüştür. Çalışma, 2016–2017 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Elazığ ilinde bulunan bir ortaokulun 7. sınıflarında öğrenim gören toplam 70 öğrenci ile yürütülmüştür. Dersler, deney grubunda (n=36) yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle desteklenen işbirlikli öğrenme yöntemi ile işlenmiştir. Kontrol grubuna (n=34) ise özel bir

öğretim yöntemi uygulanmamış, mevcut matematik dersi öğretim programına uygun bir matematik öğretimi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Cornell Koşullu Sorgulama Testi-Form X (CCT-X) kullanılmıştır. Bu test, Ennis ve Millman (1985) tarafından 4.- 14. sınıf öğrencileri için geliştirilmiş ve Mecit (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Mecit (2006) tarafından ölçeğin genel Cronbach Alfa katsayısı 0.75, bu çalışmada ise 0.77 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın deneysel aşaması 5 haftada (25 ders saati) yürütülmüştür. Araştırma, 7. sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan "oran ve orantı" alt öğrenme alanı kapsamında gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda, işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden Jıgsaw-I tekniği uygulanmıştır Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ve içerik düzenlenirken başarılı sonuçlar ortaya koyan araştırmalar (Farah, 2012; Ifenthaler, 2012; Michalsky ve Kramarski, 2015; Taggart and Wilson, 2005; Wilson ve Jan, 1993) incelenmiştir. Materyaller uzman kanılarına da başvurmak suretiyle araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın materyal hazırlama sürecinde öğrenme günlüğü, yansıtıcı diyalog formu, kendini değerlendirme formu ve grup tartışma formu materyalleri işbirlikli öğrenme ilkeleri göz önüne alınarak tasarlanmıştır. Yapılan araştırmada yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik stratejilerinden yazma, öğrenme günlüğü tutma, yansıtıcı diyalog, kendini değerlendirme, grup tartışması, sesli düşünme stratejileri kullanılmıştır.

Veriler çözümlenirken, veri türüne bağlı olarak, grupların ön test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız grup t-testi ve aynı grup içindeki ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı grup t-testi kullanılmıştır. Grupların son test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır.

Sonuç

Yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle desteklenen işbirlikli öğrenme yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin CCT-X ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Araştırmada; bağımlı grup t-testi analizinden elde edilen bulgulara göre, deney grubunda gerçekleştirilen yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle desteklenen işbirlikli öğrenme yönteminin uygulaması sonrasında, deney grubunun CCT-X son test puan ortalamasının, ön test puan ortalamasına göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göz önüne alındığında, kontrol grubuna ait CCT-X ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli bulgu olarak, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları kontrol edilirken düzeltilmiş CCT-X son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın deney grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak, matematik dersinde yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle desteklenen işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde pozitif etkisinin olduğu söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle desteklenen işbirlikli öğrenme yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin CCT-X ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Araştırmada; bağımlı grup t-testi analizinden elde edilen bulgulara göre, deney grubunda gerçekleştirilen yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle desteklenen işbirlikli öğrenme yönteminin uygulaması sonrasında, deney grubunun CCT-X son test puan ortalamasının, ön test puan ortalamasına göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göz önüne alındığında, kontrol grubuna ait CCT-X ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli bulgu olarak, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları kontrol edilirken düzeltilmiş CCT-X son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın deney grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak, matematik dersinde yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle desteklenen işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde pozitif etkisinin olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: işbirlikli öğrenme yöntemi, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, ortaokul

Kaynakça

Adams, J. W. (2013). A case study: Using lesson study to understand factors that affect teaching creative and critical thinking ın the elementary classroom. (Doctoral Thesis). Drexel University.

Aryani, F., Rais, M., & Wirawan, H. (2017). Reflective learning model in improving student critical thinking skills. Global Journal of Engineering Education, 19(1), 19-23.

Choy, S. C., & Oo, P. S. (2012). Reflective thinking and teaching practices: A precursor for incorporating critical thinking into the classroom. International Journal of Instruction, 5(1), 167-182.

Çapar, G., & Tarım, K. (2015). Efficacy of the cooperative learning method on mathematics achievement and attitude: A meta-analysis research. Educational Sciences: Theory & Practice, 2, 553-559.

Dewey, J. (1933). How we think. Boston: Heath & CO.

Ennis, R. (1991). Critical thinking. Teaching philosophy, 14(1), 5-24.

Farrah, M. (2012). Reflective journal writing as an effective technique In the writing process. An-Najah University Journal for Research – Humanities, 26(4), 997-1025.

Gagnon, G.W., & Collay, M. (2006). Constructivist learning design: key questions for teaching to standarts. California: Corwin Press.

Güvenç, H. 2011. Yansıtma materyalleriyle desteklenen işbirlikli öğrenmenin Türkçe öğretmenin adaylarının öz düzenlemeli öğrenmelerine etkileri. Eğitim ve Bilim, 36(159), 3–13.

Ifenthaler, D. (2012). Determining the effectiveness of prompts for self-regulated learning in problem-solving scenarios. Educational Technology & Society, 15(1), 38–52.

Janssen, J., Erkens, G., Kirschner, P., & Kanselaar, G. (2012). Task-related and social regulation during online collaborative learning. Metacognition and Learning, 7(1), 25-43.

Kramarski, B., & Kohen, Z. (2017). Promoting preservice teachers' dual self-regulation roles as learners and as teachers: Effects of generic vs. specific prompts. Metacognition Learning, 12(2), 157-191.

Kramarski, B., Weiss, I., & Sharon, S. (2013). Generic versus context-specific prompts for supporting selfregulation in mathematical problem solving among students with low or high prior knowledge. Journal of Cognitive Education and Psychology, 12(2), 197–214.

Mecit, Ö. (2006). tThe effect of 7e learning cycle model on the ımprovement of fifth grade students' critical thinking skills. (Doctoral Thesis). Middle East Technical Universiy, Ankara.

Michalsky, T., & Kramarski, B. 2015. Prompting reflections for integrating self-regulation into teacher technology education. Teachers College Record, 117(5), 1–38.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Ortaokul matematik dersi öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.

Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner:Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey Bass.

Slavin, R. E. (1995). Cooperative learning: Theory, research, and practice. Boston: Allyn & Bacon.

Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (2005). Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies. California: Corwin Press.

Tican, C., & Taspinar, M., (2015). The effects of reflective thinking-based teaching activities on pre-service teachers' reflective thinking skills, critical thinking skills, democratic attitudes, and academic achievement. Anthropologist, 20(1, 2), 111-120.

Tiruneh, D. T., Verburgh, A., &Elen, J. (2014). Effectiveness of critical thinking ınstruction in higher education: a systematic review of ıntervention studies. Higher Education Studies, 4(1), 1-17.

Wilson J. & Jan W. L. (1993). Thinking for themselves developing strategies for reflective learning. Australia: Eleanor Curtain Publishing.

(17721) Biyoloji Öğretmen Adaylarının Biyoteknoloji Konusundaki Bilgi Düzeyleri

ESRA ÖZAY KÖSE ŞEYDA GÜL TUBA DEMİRCİ

ÖZET

Problem Durumu

Var olan bir canlının tamamı ya da bir parçası kullanılarak bitki, hayvan veya mikroorganizma gibi yeni bir organizma elde etmek veya bir organizmanın genetik yapısında istenilen değişiklikler meydana getirmek amacı ile kullanılan yöntemlere biyoteknoloji denilmektedir. Biyoteknoloji, canlıların iyileştirilmesini ya da endüstriyel kullanımına yönelik ürünler geliştirilmesini, modern teknolojinin doğa bilimlerine uygulanmasını kapsar. Biyoteknoloji uygulamaları; mikrobiyoloji, biyokimya, moleküler biyoloji, hücre biyolojisi, immünoloji, protein mühendisliği, enzimoloji ve biyoproses teknolojileri gibi farklı alanları bünyesinde toplar. Bu nedenle de biyoteknoloji birçok bilimsel disiplinle karşılıklı ilişki içinde gelişir.Biyoteknoloji uygulamaları; mikrobiyoloji, biyokimya, moleküler biyoloji, hücre biyolojisi, immünoloji, protein mühendisliği, enzimoloji ve biyoproses teknolojileri gibi farklı alanları bünyesinde toplar. Bu nedenle de biyoteknoloji birçok bilimsel disiplinle karşılıklı ilişki içinde gelişir. Biyoteknolojideki gelişmelerin insan yaşamında kullanımı insanlık tarihi kadar eski bir geçmişe dayanmaktadır. Geçmiş çağlara ait yazıtlardan ve kutsal kitaplardan elde edilen bilgilerden hamurun mayalanması ve şarap yapımı gibi biyolojik gelişmelerin insan yaşamında önemli bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır. Moleküler biyoloji ve moleküler genetik bilimlerinde 1950'li yıllardan itibaren başlayan gelişmeler 1970'li yıllarda biyoteknoloji alanını da etkilemeye başlamış ve moleküler düzeyde yapılacak genetik işlemlerle verimliliğin ve üretkenliğin artırıldığı, yeni ürünlerin oluşturulabildiği bir çalışma alanı olan modern biyoteknoloji gelişmiştir (Sürmeli ve Şahin, 2009). Biyoteknoloji, 21. yüzyılın başlıca teknolojilerinden biridir. Biyoteknolojinin çalışma alanları, dünya üzerinde yaygın problemler ile sıkı ilişkilidir. Bugün, dünya dört temel problemle karşı karşıyadır; kötü beslenme, hastalıklar, enerji yetersizliği ve çevre kirliliği. Bu problemlerin üstesinden gelebilmek için biyoteknolojik gelişmeler süreklilik göstermektedir (Yüce ve Yalçın, 2012). Bu nedenledir ki 1990'lı yılların başından itibaren biyoteknoloji alanındaki çalışmaların desteklenmesi gelişmiş ülkelerde ilk sırada yer almış ve biyoteknolojiye yönelik araştırma ve geliştirme çalışmaları ile biyoteknoloji öğretimi için önemli bütçeler ayrılmıştır. Ayrıca halkın biyoteknoloji konusunda farkındalık düzeylerini belirleyen kapsamlı araştırmalar yapılarak biyoteknoloji eğitim politikaları geliştirilmektedir (Çelik ve Erişen, 2010). Biyoteknoloji uygulamalarının yaşamı kolaylaştırmak ya da yaşama müdahale için kullanıldığı düşünüldüğünde, bu konudaki bazı temel bilgilerin öğrenilmesi zorunlu kılınmalıdır. Öğrencilerin bu konuda edindikleri bilgileri, günlük yaşamlarında çok fazla kullanacak olmaları fen öğretiminde biyoteknolojiyi önemli hale getirmiştir (Sönmez ve Pektaş, 2017). Yapılan araştırmalar hem lise (Chen ve Raffan, 1999; Dawson 2007) hem de üniversite (Lamanauskas ve Makarskaitė-Petkevičienė, 2008; Türkmen ve Darçın, 2007) düzeyindeki öğrencilerin biyoteknoloji uygulamaları ile ilgili bilgi düzeylerinin oldukça sınırlı olduğunu göstermiştir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı biyoloji öğretmen adaylarının biyoteknoloji konusundaki bilgi düzeylerini tespit etmektir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nicel yaklaşımın deneysel olmayan araştırma desenlerinden biri olan tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Bu tür raştırmalarda örneklem oldukça geniş tutulur. Geniş örnekleme ulaşmanın en kolay yolu anketlerdir.Bu nedenle alan tarama çalışmalarında anketler kullanılır. Anketler yoluyla daha çok güncel veriler toplanır. Güncel verilerin istatiksel çözümleri ile genellemelere ulaşılmaya çalışılır. Üzerinde çalışılan durumun genel bir resmi çıkarıldıktan sonra,bu resimden çok özel bir kesit alınarak özel durum çalışmaları başlatılır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir. Tarama modellerinde amaçların ifade edilişi genellikle, soru cümleleri ile olur. Bunlar: Ne idi? , Nedir? , Ne ile ilgilidir? , Nelerden oluşmaktadır? gibi sorulardır. Tarama araştırmacısı, nesnenin ya da bireyin doğrudan kendisini inceleyebileceği gibi, önceden tutulmuş çeşitli kayıtlara (yazılı belge ve istatistikler, resimler, ses ve görüntü kayıtları vb.) ve alandaki kaynak kişilere başvurarak, elde edeceği dağınık verileri, kendi gözlemleri ile bir sistem içinde bütünleştirerek yorumlamak durumundadır. (Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F.2009).

Özet

Var olan bir canlının tamamı ya da bir parçası kullanılarak bitki, hayvan veya mikroorganizma gibi yeni bir organizma elde etmek veya bir organizmanın genetik yapısında istenilen değişiklikler meydana getirmek amacı ile kullanılan yöntemlere biyoteknoloji denmektedir. Biyoteknoloji uygulamalarının yaşamı kolaylaştırmak ya da yaşama müdahale için kullanıldığı düşünüldüğünde, bu konudaki bazı temel bilgilerin öğrenilmesi zorunlu kılınmalıdır. Öğrencilerin bu konuda edindikleri

bilgileri, günlük yaşamlarında çok fazla kullanacak olmaları fen öğretiminde biyoteknolojiyi önemli hale getirmiştir. Bu çalışmanın amacı biyoloji öğretmen adaylarının biyoteknoloji konusundaki bilgi düzeylerini tespit etmektir. Bu araştırma 2013-2014 akademik yılında Atatürk Üniversitesi, K.K.Eğitim Fakültesi, Biyoloji öğretmenliği bölümünde okuyan 86 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada Özel, Erdoğan, Uşak ve Prokop (2009)'un hazırladığı on altı sorudan oluşan tek boyutlu "Biyoteknoloji Bilgi Anketi" kullanılmıştır. Her bir sorunun cevabı doğru, yanlış ve bilmiyorum olarak kodlanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programına yüklenerek betimsel istatistik teknikleri ile analiz edilip tablolar halinde sunulmuş ve yorumları yapılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının biyoteknoloji uygulamaları ile ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu da öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ile biyoteknoloji bilgi düzeyleri arasında bir fark gözlenmemiş olmakla birlikte sınıf düzeleri arttıkça puan ortalamalarının arttığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre öneriler getirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (%86), biyoteknoloji bilgi anketinde bulunan soruların ancak yarısına yakınını cevaplayabilmişlerdir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının biyoteknoloji uygulamaları ile ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz düzeyde olduğunu göstermektedir. Alanla ilgili yapılan çalışmalar bizim bulgumuzu destekler nitelikte olup üniversite düzeyindeki öğrencilerin biyoteknoloji uygulamaları ile ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu göstermiştir (Lock ve Miles, 1993; Chen ve Raffan, 1999; Prokop ve arkadaşları, 2007; Özel, Erdoğan, Uşak ve Prokop, 2009 Lamanauskas ve Makarskaitė-Petkevičienė, 2008; Turkmen ve Darcin, 2007, Gunter ve diğ., 1998, Gerçek 1999). Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu da öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ile biyoteknoloji bilgi düzeyleri arasında bir fark gözlenmemiş olmakla birlikte sınıf düzeleri arttıkça bilgi anket ortalamasının arttığı görülmüştür. Alanla ilgili yapılan benzer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Yüce ve Yalçın 2012; Dawson ,2007; Dawson ve Schibeci 2003a).

Anahtar Kelimeler: Biyoteknoloji, biyoloji öğretmen adayları, bilgi düzeyleri

Kaynakça

Chen, S. Y., & Raffan, J. (1999). Biotechnology: Student's knowledge and attitudes in the UK and Taiwan. Journal of Biological Education, 34 (1), 17-23.

Çelik, O., Erişen S., (2010), Ortaöğretim Düzeyinde Biyoloji Dersi Kapsamında Uygulanan Biyoteknoloji Programının Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi 26, 25-39.

Dawson V (2007). An Exploration of high school (12–17 year old) students' understandings of, and attitudes towards biotechnology processes. Res. Sci. Educ. 39: 59-73.

Dawson, V., Schibeci., R. (2003). Western Australian school students' understanding of biotechnology. Int. J. Sci. Educ. 25(1): 57-69.

Gerçek, C. (1999). Ortaöğretim Biyoloji Derslerinde Biyoteknoloji Konularının Yeri, Öğrencilerin Biyoteknolojiye olan İgilerinin Belirlenmesi, (yüksek lisans tez çalısması) Ankara Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Gunter, B., Kinderlerer, J. & Beyleveld, D. (1998). Teenagers and Biotechnology: A Survey of Understanding and Opinion in Britain. Studies in Science Education, 32, 81-112.

Lamanauskas, V., & Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2008) Lithuanian University students' knowledge of biotechnology and their attitudes to the taught subject. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 4 (3), 269-277.

Lock, R. & Miles, C. (1993). Biotechnology and Genetic Engineering: Students' Knowledge and Attitudes. Journal of Biological Education. 27(4). 267-272.

Özel, M., Erdoğan, M., Uşak, M. & Prokop, P. (2009). Lise Öğrencilerinin Biyoteknoloji Uygulamalarına Yönelik Bilgileri ve Tutumları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 9. 297-328.

Prokop, P., Leskova, A., Kubıatko, M. & Diran, C. (2007). Slovakian Students' Knowledge of and Attitudes Toward Biotechnology. International Journal of Science Education. 29(7). 895–907.

Sönmez, E., & Pektaş, M. (2017). Ortaokul Öğrencilerine Müfredat Dışında Uygulanan Bazı Biyoteknoloji Etkinliklerinin Bilimin Doğası Görüşleri ve Biyoteknoloji Bilgilerine Etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(5), 2019-2036.

Sürmeli, H. ve Şahin. F. (2009). Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji çalışmalarına yönelik bilgi ve görüşleri, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 3:37, 33-45.

Türkmen, L., & Darçın, E. S. (2007). A comparative study of Turkish elementary and science education major students' knowledge levels at the popular biotechnological ıssues. International Journal of Environmental & Science Education, 2 (4), 125-131.

Yüce, Z., & Yalçın, N. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji konusundaki bilgi düzeyleri. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları

(17529) Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinin Değerlendirilmesi

ERTUĞ CAN
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

17 Nisan 2001 tarihli Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 10 Kasım 2017 tarih ve 30236 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği ile yürürlükten kaldırılmıştır. Bu değişiklik ile rehberlik hizmetlerinde önemli düzenlemeler yapılmıştır. Öncelikle, 2001 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinde yer alan "Psikolojik Danışma Hizmetleri" ifadeleri çıkarılmış ve Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği olarak değiştirilmiştir.

Yeni yönetmelik incelendiğinde, "rehber öğretmen (psikolojik danışman)" kavramı yerine "rehberlik öğretmeni" kavramının kullanıldığı görülmektedir. 2001 tarihli eski yönetmelikte rehber öğretmenlere "Verilemeyecek Görevler" başlığı altında yer alan; "Eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde görevli psikolojik danışmanlara yönetim, büro işlerinde, ders, nöbet ve sınav gibi rehberlik ve psikolojik danışmadaki hizmet alanlarıyla ilişkisiz konularda görev verilemez. Ancak bu durum yönetici olarak atanmalarına engel teşkil etmez." şeklindeki ifade yeni yönetmelikten çıkarılmıştır. Rehberlik öğretmeninin görevleri arasına "sınavlarda görev alabilir; belleticilik ve nöbet görevi yapar." maddesi eklenmiştir. Böylece, rehberlik öğretmenlerinin isteğe bağlı olarak sınavlarda görev almaları, zorunlu olarak ise belleticilik yapmaları ve nöbet tutmaları hükme bağlanmıştır. Yeni yönetmelikte farklı uzmanlık alanlarına (psikolog, psikometrist, eğitim programcısı, sosyal çalışmacı, özel eğitimci ve çocuk gelişimi ve eğitimcisi) ait görev tanımlarına verilmemiştir.

Yeni yönetmelik kapsamında rehberlik öğretmenlerinin görevlerinde önemli değişiklikler yapılmıştır. Rehberlik öğretmenlerinin çalışma saatleri ve izinleri "Rehberlik öğretmenleri tercih danışmanlığı, alan ve ders seçimi, öğrenci tanılama sürecine bağlı olarak yapılacak çalışmalarda izin ve tatil dönemlerinde görevlendirilebilir." Şeklinde değiştirilmiştir. Ayrıca, rehberlik öğretmeninin görev ve sorumluluklarına, "Görev alanı ile ilgili gerekli görülen durumlarda rehberlik ve araştırma merkezinde görevli en az iki öğretmen ile birlikte aile ziyareti yapar." Maddesi ile "eğitimine evde ya da hastanede devam eden öğrencileri ziyaret etme görevi ve pansiyonlarda yürütülen eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal rehberlik etkinliklerinden, rehberlik alanında özel bilgi ve beceri gerektiren hizmetleri yürütme görevi" eklenmiştir. Yönetmelikte kapsamında, rehberlik öğretmeninin psiko-sosyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetleri dahilinde il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri ile eğitim kurumlarında kurulacak psiko-sosyal koruma, önleme ve krize müdahale ekibinde yeni görevleri olduğu görülmektedir. Ayrıca, okul rehberlik servislerinin "hakkında koruyucu ve destekleyici danışmanlık tedbiri kararı verilen çocuklara yönelik uygulamalar" kapsamında yeni görevi bulunmaktadır.

Okullarda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkililiği bu alanda yapılan yasal düzenlemeler ile doğrudan ilişkili olduğu için, 10 Kasım 2017 tarih ve 30236 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinin bilimsel araştırma verileri esas alınarak değerlendirilmesi ve eksikliklerin giderilmesine yönelik öneriler geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, güvenilir çözümler aramak amacıyla planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilmesi sürecidir (Karasar, 2005). Araştırmada genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Böylece, konu alanı ile ilgili var olan durum veya gerçeklik, olduğu gibi araştırılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur bu modelde. Bilinmek istenen şey meydandadır. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir (Karasar, 2005: 79).

Araştırma bir derleme çalışması olup, doküman incelemesi yapılmış, literatür tarama yöntemi kapsamında bu alanda yapılan en güncel istatistiksel verilerden ve online kaynaklardan yararlanılmıştır. Literatür taramasının temel amacı, okuyucuyu konu hakkındaki kuramsal tartışmalar, uygulamalar ve araştırma bulgularından haberdar ederek var olan çalışmaların aydınlattığı ve eksik bıraktığı yönleri ortaya koymaktır. Literatür tarama yöntemi kullanılarak alandaki güncel tartışmaların belirlenmesi, elde edilen sonuçların karşılaştırılması, analiz edilmesi, toplu değerlendirmelerin yapılması hedeflenmiştir.

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma özelliği taşımaktadır. Bu amaçla, 10 Kasım 2017 tarih ve 30236 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği önceki düzenlemeler ve literatür incelemeleri de esas alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmada bu alanda yapılan araştırma raporları incelenmiş ve bilimsel çalışmalardan yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, araştırmanın problem durumunda açıklandığı gibi, 10 Kasım 2017 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğindeki en önemli değişikliklerden biri, psikolojik danışma kavramı ile "rehber öğretmen (psikolojik danışman)" kavramlarının kaldırılması olmuştur. Bu durum okul rehberlik hizmetlerini yerine getiren personelin geçmişte yaşamış olduğu unvan karmaşasının devam edeceğini göstermektedir. Bu düzenleme ile rehberlik hizmetlerinde danışmanlığın değil, rehberliğin esas alındığı görülmektedir. Ancak, rehberlik hizmetlerinde danışmanlık hizmeti gerektiren durumlar olduğu bilinmektedir. Bu durum rehberlik hizmetlerindeki uygulama ile yasal düzenlemeler arasında uyuşmazlıklara neden olabilir. Ayrıca, rehberlik öğretmenlerine sınav görevi ve nöbet görevi verilmesi rehberlik hizmetlerinin etkililiği bakımından olumsuzluklara neden olabilir.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amacı ve kapsamı, bu hizmetleri yürütecek olan personelin mesleki yeterlikleri, personelin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri, personelin unvanı ve özlük hakları bakımından yeniden ele alınması ve geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu amaçla, alan uzmanları, üniversiteler, sivil toplum örgütleri ve alanda çalışanların görüşlerinin alınması faydalı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Rehberlik hizmetleri, psikolojik danışman, rehberlik öğretmeni, mevzuat.

Kaynakça

Can, E. (2010). İlköğretim Okullarında Görevli Rehber Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi. IX. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 1(1), 911-917. (Tam Metin Bildiri/).

Can, E. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik ve Danışma İhtiyaçlarının Belirlenmesi. 10.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 2(1), 496-501. (Tam Metin Bildiri/).

Can, E. (2011). İlköğretimde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. 10.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 1(1), 155-161. (Tam Metin Bildiri/).

Can, E. Işık Can, C. ve Nikolayidis. U. (2012). Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1(1) (Özet Bildiri/).

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

M.E.B.(2015).Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Kılavuzu. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/20051746_rehberlik_klavuzu2.pdf, 20 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.

Resmî Gazete.(2017).Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği.10 Kasım 2017 tarih ve 30236 sayılı. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm, 18 Şubat 2018 tarihinde edinilmiştir.

TEDMEM.(2018). 2017 Eğitim Değerlendirme Raporu. "Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri". https://tedmem.org/yayin/2016-egitim-degerlendirme-raporu, 18 Şubat 2018 tarihinde edinilmiştir.

(17518)3-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Ödüllü Çocuk Kitaplarının Özelliklerinin İncelenmesi

EMİNE KESGİN İLHAN **ÖZLEM KÖRÜKÇÜ**
MEB PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsanoğlunun tüm yaşamı göz önünde bulundurulduğunda bazı yaşam dilimlerinin, psikolojik ve fizyolojik gelişmeler açısından daha kritik dönemler olarak ele alınması gerektiği bilinmektedir. 3 - 6 yaş arasını kapsayan okul öncesi yılları kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde ileri yıllara olan etkisi nedeniyle, yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Çocuğa erken yaşlarda sağlanacak deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar çocuğun daha sonraki öğrenim yaşamının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir. Tesadüflere bırakılamayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken okulöncesi eğitim hizmeti tüm eğitim sisteminin en can alıcı basamağıdır(Arı, 2003).

"Yaşamın sihirli yılları" olarak kabul edilen okul öncesi dönem, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan ; bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihin ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği ve çocuğun devamlı olarak değiştiği bir süreçtir (Oktay, 2002; Myers, 1996; Aral, Kandır ve Yaşar 2000).

Okul öncesi dönem, çocuğun gelişiminin en hızlı ve en kritik yılları olup, insan hayatının diğer dönemlerinin temelini de oluşturmaktadır. Bu dönemde çocuğa verilen eğitim ve kazandırılacak davranışlar çok önemli bir yer tutmaktadır (Körükçü, Kapıkıran, Aral, 2016).

Çocukluk çağı ileride yaşamına yön verecek birikimlerin edinildiği bir dönemdir. Çocuk eğitimi bir bütündür. Bu eğitimin, çocuğun kalıtımsal özellikleri, çevrenin imkân ve etkileri göz önünde bulundurularak, gelişimin her yönünü hedefleyecek şekilde yapıldığında başarılı olma şansı vardır. Bu eğitimde çocuğun çevresinden aldığı izlenimler son derece önemlidir. Bu dönemde okunan kitaplar, edinilen izlenimler, varılan sonuçlar ve deneyimler çocuğun kişiliğinde olumlu ya da olumsuz etkiler bırakır (Sarıyüce,2011). Bu izlenimler yakın ve uzak çevresinden doğrudan edinilebileceği gibi, sözlü ve yazılı edebiyat ve kitle iletişim araçlarının ürünleri ile de kazanılabilir. Hatta bazen bunların izlerinin gerçek yaşantı izlerinden daha kalıcı olması bile söz konusu olabilir (Şirin, 2000).

Erken çocukluk döneminde yapılan okuma çalışmalarının pek çok yararı keşfedilmiştir. Bu yararlar iki gruba ayrılır: Birincisi, zihinsel ve akademik yararlar.Örneğin, erken çocuklukta okuma, dil gelişiminin yanı sıra yüksek başarı gerektiren zekâ testleri ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Okuma paylaşımı edebiyat, matematik öğretimi ve öğrenmeyle ilişkili olmasa bile matematiksel düşünmeyi ve öğrenmeyi artırmaktadır. İkincisi sosyal duygusal doğası. Nitelikli kitap seçimleri ile okuma, çocukların sosyal duygusal değerlerine ve empati geliştirmelerine de yardımcı olabilir. Bu empatik beceriler çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli bir rol oynar. Kitaplarla duygusal bağlılık erken çocukluk döneminde kurulur. Okul öncesi dönemde çocukların hikâyelerle duygusal bağ kurdukları ifade edilmektedir(Gül, 2013).

Gönen (2013)'e göre; çocukların yaşamında önemli yeri olan resimli çocuk kitapları, çocukların kişisel yaşamlarını zenginleştirmesi yanında, eğitimsel desteğinin de kanıtlanmasıyla evde ve okullarda gereken desteği görmek durumundadır. Ancak eğitim uygulamalarında çocukların resimli kitaplardan en üst düzeyde fayda sağlamaları için, bu kitapların gelişim açısından destekleyici ve iyi nitelikli eserler olarak titizlikle hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle yapılan çalışmada; çeşitli ödüller almış (Caldeott Onur Kitabı, Waterstones Resimli Kitap Ödülü, Tudem Edebiyat Ödülü, Bologna Çocuk Kitapları Fuarı En İyi Öyküleme-Resimleme Ödülü, ÇGYD En İyi Resimli Öykü Kitabı vb..,),okul öncesi çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının fiziksel, resimleme, içerik özellikleri açısından incelenmesi önemli görülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın amacı; 3 - 6 yaşa yönelik, ödüllü çocukkitaplarının fiziksel, resimleme ve içerik özelliklerini incelemek; bu özelliklerin çocuğungelişim özelliklerine uygunluğunu tespit ederek, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik resimli kitapların sahip olması gereken niteliklere ilişkin güncel bir çerçeve sunabilmektir.

Araştırmada, Türkiye'de satışa sunulan toplam50 ödüllükitap üzerinde çalışılmıştır. Çalışma grubuna seçilenkitapların, bir hikâye özelliği taşımasına dikkat edilmiştir.

Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalarda olduğu gibi belirli bir evrene sağlam genellemeler yapmak değil, bir evrende olması olası çeşitlilik, farklılık ve aykırılıkları çalışmaya dâhil ederek bütüncül bir yapı elde etmek amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Bu nedenle örneklem seçimi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve kitapların çeşitli özelliklerini belirlemeye yönelik soruların olduğu Kitap Kayıt Formu kullanılmıştır. Kitap Kayıt Formu'nda, kitabın aldığı ödül, kitabın basıldığı yayın evi, basım yılı, basım yeri, sayfa sayısı, kitabın konusu, işlediği tema, kitabın ciltleme özelliği, kitabın kapağı, kitaptaki resimlerin çocuklar için uygunluğu, kitabın resim-metin ilişkisi gibi sorulara yer verilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen her kitap, baştan sona okunup incelenmiş, Kitap Kayıt Formu'nun ilgili maddelerine işaretlenerek değerlendirilmiştir. Ödüllü kitapların, aldığı ödülleri resimleme, öyküleme, farklı konular ve karakterleri işleme, insani, evrensel değerleri vurgulama ve estetik duyarlılık kazandırma, vb. kriterlere yapıtların cevap vermesi nedeniyle verildiği görülmüştür. İstatistiksel analizlerde her kitabın içerdiği çeşitli özellikler belirlenmiş ve sonuçlar frekans dağılım çizelgeleri şeklinde sunulmuştur.

Özet

Öz : Araştırmada, Türkiye'de satışa sunulan, çeşitli ödüller almış okul öncesi çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının fiziksel, resimleme, içerik özellikleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya farklı yayınevlerinin 3 - 6 yaş çocuklarına yönelik olarak satışa sunulan 50 kitap dâhil edilmiştir. Çalışma verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan kontrol listesi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, 3 – 6 yaş çocuklarına yönelik resimli kitapların fiziksel, resimleme ve içerik özellikleri açısından alan yazında kabul gören özellikleri çoğunlukla taşıdıkları, ancak kitapların geliştirilmesi gereken yönlerinin bulunduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda anne ve babalar, okulöncesi öğretmenlerine, okulöncesi çocuk kitaplarına yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Erken yaşta kitap alışkanlığının önemi gün geçtikçe artmaktadır. Nitelikli bir çocuk kitabının hazırlanması ancak çocuk kitabı yazarları, editörleri, yayıncıları ve ressamlarının uyum içinde çalışmaları ve çocuk edebiyatı ile ilgili gelişmelerin yakından takip edilmesiyle mümkündür.Eğitimin başarısı çocuk da " istendik ve olumlu yönde kalıcı davranış değişikliği oluşturmakla ilintilidir. Bu düşünceden hareketle, nitelikli ve okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik ödül almış kitapların incelendiği bu araştırmada beklenen sonuç; çeşitli ödüller almış okul öncesi döneme yönelik resimli çocuk kitaplarının, fiziksel, resimleme ve içerik ölçütlerini taşıdığı yönündendir;

Yapılan araştırma, resimli çocuk kitaplarıyla ilgilenen akademisyenlere, yazar, editör, illüsratör, tasarımcı ve yayıncı, gibi çocuk kitapları ile ilgilenen kişilere; kütüphanecilere öğretmenlere, ailelere bu kitapların niteliği ve gelişim alanları açısından karşılaması gereken özellikler konusunda ışık tutacaktır. Araştırma sonucunda anne ve babalar, okulöncesi öğretmenlerine, okulöncesi çocuk kitaplarına yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ödüllü Çocuk kitabı, Okulöncesi, Çocuk yayını

Kaynakça

Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar., M. C., (2000). Okul Öncesi Eğitim 2, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Arı, M. (2003). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar, Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi Ve Kalitenin Önemi, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Ateş, K. (1998). Gülten Dayıoğlunun Çocuk Romanları. Ankara: Türk Tarihi Kurumu Yayınevi.

Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K..(2012).Okunabilir kitap nasıl seçilir?ElementaryEducation Online, 11(2), 319-331.

Bassa, Z.(2013)., Çocuk kitaplarında resimleme, Gönen, M. (Ed.)Çocuk Edebiyatı, (s.179-221). Ankara: Eğiten Kitap.

Candemir, D. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (1), Haziran, 12-27.

Fromm, E. (2001). İtaatsizlik Üzerine, (A. Sayın, Çev.) İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Gönen, M.,G,Uludağ , Fındık , Tanrıbuyurdu, E., Tüfekçi, E. (2014).0-3 Yaş Çocuklarına Yönelik Resimli Çocuk Kitaplarının Özelliklerinin İncelenmesi, he Examination Of Children's PictureHacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 31(4), 724-735.

Gönen, M. (2000). Okul öncesi çocuk kitaplarının özellikleri nelerdir? M.R.Şirin(Ed.) , 99 soruda çocuk edebiyatı. (s.156-160). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Gönen, M., Uludağ, G., Fındık, Tanrıbuyurdu, E., Tüfekçi, E. (2014). 0-3 Yaş Çocuklarına Yönelik Resimli Çocuk Kitaplarının Özelliklerinin İncelenmesi,TheExamination Of Children's Picturefor 0-3-Year-Olds) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 31(4): 724-735 [2016].

Gül, Deretarla, E. (2013). Okul öncesi çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırma, Çocuk Edebiyatı,M. Gönen (Ed), Çocuk Edebiyatı (s.304-313). Ankara: Eğiten Kitap.

Gönen, M.,Veziroğlu, M. (2013). Çocuk Edebiyatının Genel Hedefleri. M. Gönen (Ed), Çocuk Edebiyatı (s. 7-9). Ankara: Eğiten Kitap.

Kesgin, E. (2006.) Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Denizli İli Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Körükçü, Ö, Acun Kapıkıran, N, Aral, N.(2016). Schwartz'ın Modeline Göre 3-6 Yaş Resimli Çocuk Kitaplarında Değerlerin İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 133-151.

Körükçü, Ö.(2012).Okulöncesi Eğitime Yönelik Resimli Çocuk Kitaplarının Bulunması Gereken Temel Özellikler Açısından İncelenmesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (2) Aralık, 242-254.

Myers, R. (1996). Hayatta kalan oniki,erken çocukluk eğitimi programlarının güçlendirilmesi (Çev: R. Ağış Bakay, E.Ünlü). İstanbul: AÇEV, Yayınları.

Oktay, A. (2000). Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem, İstanbul: Epsilon Yayınları.

Sarıyüce, H.L.,(2002). Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Ansiklopedisi (1.Baskı, cilt 1 s.10) Ağustos, İstanbul: Nar Yayıncılık.

Sever, S. (2008). Okul öncesi dönemdeki çocuklara seslenen kitaplarda bulunması gereken temel özellikler. Güneş, Z. (Ed.), Çocuk Edebiyatı. ss. 55-78, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sever, S. (2010). Çocuk ve Edebiyat, İzmir: Tudem Yayınları.

Şirin, M. R. (2000). Çocuk edebiyatı. Şirin, M. R. (Haz.) 99 Soruda Çocuk Edebiyatı.(s. 9-33), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Veziroğlu, M, Gönen, M. (2012). Resimli Çocuk Kitaplarının M. E. B.Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki Kazanımlara Uygunluğunun İncelenmesi, Eğitim ve Bilim. 37 (163).

Yıldırım, A., Şimşek H. (2004). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükselen, A., Yumuş, M., Işık, E. (2016). Çocuk Kitabı Seçme Kriterlerine İlişkin Okul Öncesi Eğitimcilerin Görüşleri,Başkent UnıversıtyJournal Of Educatıon, 3(2), 161-168.

(17481) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ESRA COŞKUN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZLEM KÖRÜKÇÜ
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sosyal becerilere sahip olan çocuk, sosyal gelişimini sağlıklı yönde sürdürebilecektir. Ayrıca sosyal etkileşimlerle zengin biçimde geçirilen süreç sosyal becerilerin de gelişmesine zemin olacaktır. Sosyal beceri ve sosyal gelişimin birbirinden etkilenen ve sürekli gelişim içinde olan iki dinamik olduğu ifade edilebilir. (Erten, 2012). Çocuklar okul öncesi dönemde çok iyi arkadaşlık ilişkileri kursalar da bazı durumlarda birbirleriyle çatışma yaşayabilirler. Söz konusu çatışmalar yıkıcı ya da zarar verici olabileceği gibi kendini geliştirici bir süreç olarak da değerlendirilebilir. Grup oyunlarının ve akran etkileşiminin sürekliliği açısından çocukların çatışma ve problem yaşadıklarında sosyal problem çözme becerisini kullanmaları gereklidir (Deutsch, 1994; Pickover, 2006, akt. Kesicioğlu, 2015).

Sosyal iletişime girme ve bu iletişimi olumlu şekilde devam ettirebilmede prososyal davranışların önemi büyüktür. Yardımlaşma, paylaşma, iş birliği yapma ve teselli etme gibi olumlu davranışlar diğer bireylerin ihtiyaçlarını, isteklerini, inançlarını anlayarak hareket etmeyi gerektirir (Gözün Kahraman, 2012). Bu bağlamlar açısından kişinin karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlamasına yardımcı olan bakış açısı alma da önem taşımaktadır (Aslan ve Köksal Akyol, 2016). Bakış açısı alma, bir başkasının bakış açısı ile bir durumu anlama becerisidir. Bakış açısı alma, gelişimsel literatürde çocuğun kendisinin ve başkalarının sahip olduğu bilgi durumunu ortaya koymasını gerektiren bir olgu şeklinde tanımlanmaktadır (Heagle & Rehfeldt, 2006; akt. Aslan ve Köksal Akyol, 2016). Sağlıklı toplumsal ilişkiler açısından küçük yaşlardan başlayarak çocukların bakış açılarını alma becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bakış açısı alabilen bireylerden oluşan toplumlarda çatışmalar daha sağlıklı bir şekilde çözümlenebilmekte ve empatik bir toplum olma yolunda ilerleme söz konusu olabilmektedir (Aslan ve Köksal Akyol, 2016). Empatinin alt boyutlarından olan bakış açısı alma becerisinin üç tipi vardır. Bunlardan ilk sıradaki algısal bakış açısı alma becerisi diğer kişinin gördüklerini anlama yeteneğini ifade etmektedir. İkinci olarak bilişsel bakış açısı alma becerisi, diğer kişinin düşündüklerini anlama yeteneğini tanımlamaktadır. Üçüncü olarak duygusal bakış açısı alma becerisi diğer kişinin nasıl hissettiğini anlama yeteneğidir (Kurdek and Rodgon 1975, Eisenberg 1982, Moore 1990; akt. Oğuz, 2006).

Araştırma kapsamında okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin anlamlılık durumu; ayrıca her iki beceri düzeyinin çocukların cinsiyetine göre bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Okul öncesi dönemin bireyler ve dolayısıyla toplumun sağlıklı gelişimi açısından taşıdığı önem göz önüne alındığında, çocuğun bu dönemde gelişmeye başlayan sosyal becerilerinden olan sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerilerini, aralarındaki ilişkiyi de ele alarak incelemesi açısından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın amacı; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ile sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri üzerinde çocukların cinsiyetinin etki edip etmediğinin belirlenmesidir.

Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama türünde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri "iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir" (Karasar, 2008).

Çalışma grubunu Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi İlçeleri'nde MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokulların anasınıflarına devam eden 48-66 aylık 153 çocuğun oluşturduğu araştırmada Kişisel Bilgi Formu ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Spivack ve Shure, 1985; Kayılı, 2015) ve Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (Aslan ve Köksal Akyol, 2016) kullanılmıştır.

Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nde, çocuklara varsayımsal problem durumları anlatan 15 renklendirilmiş resim gösterilerek aynı problemle karşılaştıklarında ne yapacakları sorulur. Alınan her cevap Wally Sosyal Problem Çözme Testi Prososyal ve Agonistik Kategorilerindeki çözüm stratejileri ile karşılaştırılarak kodlanır, kaydedilir. Çocuğun vermiş olduğu her prososyal cevap pozitif (1 puan), antisosyal cevap negatif (0 puan) ve cevap vermediği durumlar (0 puan) puanlanmaz olarak değerlendirilir. Çocuğun bu testten aldığı en düşük puan sıfır (0), en yüksek puan ise on beş (15)"tir (Kayılı, 2015).

Benzer biçimde resimli soru kartları ile birebir uygulanan Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi ise "Algısal Bakış Açısı Alma", "Bilişsel Bakış Açısı Alma" ve Duygusal Bakış Açısı Alma" olmak üzere üç boyuttan ve toplamda 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilmiştir (Aslan ve Köksal Akyol, 2016).

Özet

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ile sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri üzerinde çocukların cinsiyetinin etki edip etmediğinin belirlenmesidir.

Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi İlçeleri'nde MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokulların anasınıflarına devam eden 48-66 aylık 153 çocukla gerçekleştirilen araştırmada Kişisel Bilgi Formu ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Spivack ve Shure, 1985; Kayılı, 2015) ve Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (Aslan ve Köksal Akyol, 2016) kullanılmıştır. Her iki ölçek de çocuklara birebir uygulanmıştır. Alınan cevaplar ilgili formlara kaydedilerek ilgili veriler SPSS 21.0 istatistik programına aktarılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini değerlendirmek için verilerin "çarpıklık ve basıklık" katsayılarına bakılmış; ayrıca parametrik ve non-parametrik testler uygulanmıştır. Çocukların cinsiyetlerine göre sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerilerinde farklılık oluşup oluşmadığını belirlemek için t Testi ve Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Çocukların sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ile sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri üzerinde çocukların cinsiyetinin etki edip etmediğini belirlemek amacı ile yapılan bu araştırmada; Sosyal Problem Çözme Beceri Ölçeği ile Bakış Açısı Alma Ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde; Sosyal Problem Çözme Ölçeği puanı ile Duygusal Bakış Açısı Alma Alt Ölçeği puanı arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca; Bakış Açısı Alma Ölçeğinin, alt ölçeklerinden biri olan Duygusal Bakış Açısı Alma Ölçeği puanının, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır (U=2250,00, p< 0, 05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız çocukların, erkek çocuklara göre duygusal bakış açısı alma puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen veriler SPSS 21.0 istatistik programına aktarılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini değerlendirmek için "çarpıklık ve basıklık" katsayılarına bakılmış; ayrıca parametrik ve non-parametrik testler uygulanmıştır. Çocukların cinsiyetlerine göre sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerilerinde farklılık oluşup oluşmadığını belirlemek için t Testi ve Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Araştırmada; Sosyal Problem Çözme Beceri Ölçeği ile Bakış Açısı Alma Ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde; Sosyal Problem Çözme Ölçeği puanı ile Duygusal Bakış Açısı Alma Alt Ölçeği puanı arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca; Bakış Açısı Alma Ölçeğinin, alt ölçeklerinden biri olan Duygusal Bakış Açısı Alma Ölçeği puanının, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır (U=2250,00, p< 0, 05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız çocukların, erkek çocuklara göre duygusal bakış açısı alma puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, sosyal problem çözme, bakış açısı alma, 4-5 yaş.

Kaynakça

Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Okul Öncesi Dönemde Kişiler Arasi Bilişsel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (20).

Aslan, D.,& Akyol, A. K. (2016). Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)'nin geliştirilmesi. Journal of Kirsehir Education Faculty, 17(3), 207-221.

Aslan, D. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerine empati eğitim programının etkisinin incelenmesi (Doktora tezi), Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bakanlığı, M. E. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB.

Bal, Ö. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocukların kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M. M., Samper, P., Tur, A., & Sandman, D. (2012). The interplay of emotional instability, empathy, and coping on prosocial and aggressive behaviors. Personality and Individual Differences, 53(5), 675-680.

Ensor, R., Spencer, D., & Hughes, C. (2011). 'You Feel Sad?'Emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother–child mutuality on prosocial behaviors: findings from 2 years to 4 years. Social Development, 20(1), 93-110.

Erten, H. (2012). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi. (Yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Findlay, L. C., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. Early Childhood Research Quarterly, 21(3), 347-359.

Gözün-Kahraman, Ö.G. 2012. Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi. Doktora tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gültekin, A. (2006). Anaokuluna devam eden 6 yaşındaki çocukların başkalarının bakış açısını alma becerisi ile özsaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Işıktekiner, F. (2014). Anne baba destek programının okul öncesi dönem (48-60 aylık) çocuklarının kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2008) Bilimsel Araştırma Yöntemi (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kayılı, G. (2015). Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kesicioğlu, O. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 40(177), 327-342.

Oğuz, V. (2006). Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Roth-Hanania, R., Davidov, M., & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. Infant Behavior and Development, 34(3), 447-458.

Sarıca, E. (2013). Ebeveynlerin sosyal sorun çözme yönelimi ile çocukların benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(10), 21-30.

(16530) A Lens for Understanding Preliterate Preschoolers' Reading and Writing

DİLEK ALTUN
AHİ EVRAN UNİVERSİTY

ABSTRACT

Problem Statement

Literacy develops in real-life settings through children's active engagement with their physical and social environments (Griffith, Beach, Ruan, & Dunn, 2008; Tealy & Sulzby, 1986; Whitehurst & Lonigan, 2001). Children grow up in a literate and technologic society (Carrington, 2005; Harrison & McTavish, 2016; Kucirkova, Snow, & Grover, 2017) and can easily encounter different kinds of print in their environments (Heibert, 1983). They recognize that the print contains messages and that people use print for different functions, such as communication, enjoyment, and the acquisition of knowledge (Heibert, 1983; Strickland & Schickedanz, 2004; Venn & Jahn, 2004). Children explore their environmental print sources and, depending on the exploration, they construct their own literacies (Goodman, 1986). Children's initial understandings of literacy are comprised of these early literacy experiences, which provide the basis for transitioning into competent readers and writers (National Institute for Literacy, 2006). Additionally, these initial understandings regarding literacy are an important step in the process of learning to read and write (Downing, 1979; Snow, Burns & Griffin, 1998). Downing (1979) proposed the Cognitive Clarity Theory, which provides a lens for viewing how children learn to read. This theory offers five different field perspectives: child development, educational psychology, reading, psycholinguistic, and special education. According to the theory, the process of learning how to read consists of three phases: the cognitive phase, the mastering phase, and the automaticity phase. The first phase covers the cognitive dimensions of the reading process. In this phase, children become aware of the featural and functional concepts of written systems. Downing (1979) indicated that children who have reading difficulties often have cognitive confusion about the function and features of the written language. According to the theory, children's initial perceptions and understandings about reading are included in the first phase, and they are essential for the learning to read process. Because of this, the present study aimed to examine preschool children's perceptions of reading and writing before they learned to read and write. To examine their ideas about reading and writing, the following research questions were investigated.

1. What are preschool children's ideas about reading?

2. What are preschool children's ideas about writing?

Methodology

A phenomenological research design was used to examine preliterate preschoolers' initial understanding about reading and writing. Creswell (2009) indicated that the phenomenological research design is aimed to discover and clarify how individuals gave meaning to a phenomenon. The research design enables detailed information to be obtained on individuals experiences and understanding related to the phenomenon. The participants of the present study were 106 preschool children in Ankara. The participants were selected using the purposeful sampling method. Of these children, 51% were boys (n=54), and 49% were girls (n=52). The data were collected through interviews. The researchers interviewed the children individually. Children were asked 10 questions. Five concerned reading, and five related to writing. The questions were developed based on previous studies (Alley, 2002; Heibert, 1983; Shook, 1996). After the interview questions were constructed, two early childhood expert opinions were obtained. The pilot study was conducted with five children to ensure the clarity of the questions. In addition to interview questions, children were asked to draw pictures showing their ideas of reading and writing. Previous studies indicated that drawings are creative and alternative tool assess children's understanding about literacy (Kendrick & McKay, 2004). The preliterate preschoolers' oral and visual responses will be analyzed using content analysis.

Expected Outcomes

The aim of the present study is to identify how Turkish preschoolers construct understanding reading and writing in today's digital world. Preschoolers' explanations regarding the function, role, and importance of literacy in their life will be shared. Preschoolers' initial ideas about reading and writing will be examined in terms of gender. In addition, previous studies pointed out that Turkish children's home literacy environment was below the international average (Altun, 2013; Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2001). Family scholarly culture is an accepted fruitful source for children's

literacy development. The present study will examine children's understandings of reading and writing in Turkish culture. Finally, Turkish preschoolers' initial ideas about reading and writing will be discussed in light of the related literature.

Keywords: Preschooler, reading, writing, understand

References

Alley, V. F. W. (2002). What is reading? Kindergarten children's perceptions of reading. Unpublished Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database (UMI No. 3057483)

Altun, D. (2013). An investigation of the relationship between preschoolers' reading attitudes and home literacy environment (Master's thesis). Middle East Technical University, Turkey.

Carrington, V. (2005). New textual landscapes, information and early literacy. In J. Marsh (Ed.), Popular culture, new media and digital literacy in early childhood. New York, USA: Routledge Falmer.

Downing, J. (1979). Reading and reasoning. New York: Springer.

Goodman, Y. M. (1986). Children coming to know literacy. In W. Teale & E. Sulzy (Eds.), Emergent literacy writing and reading. New Jersey, USA: Ablex Publishing Corporation.

Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J., & Dunn, L. (2008). Literacy for young children. London: Corwin Press.

Harrison, E., & McTavish, M. (2016). 'i'Babies: Infants' and toddlers' emergent language and literacy in a digital culture of iDevices. Journal of Early Childhood Literacy, doi: 10.1177/ 14687984 16653175.

Hiebert, E. H. (1983). Knowing about reading before reading: Preschool children's concepts of reading. Journal of Curriculum Studies, 4(3), 253-260.

Kendrick, M., & McKay, R. (2004). Drawings as an alternative way of understanding young children's constructions of literacy. Journal of Early Childhood Literacy, 4(1), 109-128.

Kucirkova, N., Snow, C. E., & Grover, V. (Eds.). (2017). The Routledge International Handbook of Early Literacy Education: A Contemporary Guide to Literacy Teaching and Interventions in a Global Context. Taylor & Francis.

National Institute for Literacy (NIFL). (2006). A child becomes a reader: proven ideas from research for parents birth through preschool. Retrieved from http://lincs.ed.gov/ publications/pdf/reading_pre.pdf

Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). (2001). PIRLS 2001 International Report. Retrieved from http://timss.bc.edu/ pirls2001i/ pdf/p1_ir_book.pdf.

Shook, S.E. J. (1996). Consulting 3- to 6-year-old children about their reading and writing concepts and practices (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Victoria, Canada.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. USA: National Academies Press.

Strickland, D. S., & Schickedanz, J. A. (2004). Learning about print in preschool . Newark: International Reading Association.

Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a predictive for examining how young children become writers and readers. In Teale, W. H., & Sulzby, E. (Eds.). Emergent literacy: Writing and reading. (pp. vii-xxv). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Venn, E. C., & Jahn, M. D. (2004). Teaching and learning in preschool: Using individually appropriate practices in early childhood literacy instruction. Newark: International Reading Association.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In Suzan, S. B., & Dickson, D. K. (Eds.). Handbook of early literacy research, (pp. 11-29). New York: The Guilford Press.

(16983) A Deconstruction of Stories with Preschoolers: An example of the Little Red Riding Hood

DİLEK ALTUN
AHİ EVRAN UNİVERSİTY

MUSTAFA ULUSOY
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ABSTRACT

Problem Statement

Storybook reading is a fruitful and funny early childhood activity that supports children's development (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Previous studies consistently have shown that reading and telling stories to young children foster their vocabulary, narrative skills, print awareness, story comprehension and concepts about prints (Hindman, Connor, Jewkes, & Morrison, 2008; Isbell, Sobol, Lindauer&Lowrance, 2004; Kaefer, Pinkham, &Neuman, 2017; Korat & Shamir, 2012; Robbins &Ehri, 1994; van Druten-Frietman, Strating, Denessen, &Verhoeven, 2016; Whitehurst et al., 1988; Zhou & Yadav, 2017). Furthermore, storybook reading experiences foster children's cognitive skills when it comes to the sequencing of a story plot, understanding the main idea and cause and effect relationships, and predicting an outcome (Tompkins, 2015). Stories provide the context and introduce different themes, protagonists, problems, and solutions; and enabling children to think and learn about protagonist's perspectives, feelings, beliefs, and mental states. In addition, stories present their writers' points of view and children construct their own meanings from stories. Therefore, stories can be used as a tool to support children's critical thinking skills (Yang & Wu, 2012). The term deconstruction consists of two parts—de (reversal or removal) and construct (meaning to put together parts)—and it refers to the process of taking apart concepts and meanings (Mac Naugton& William, 2009, p. 268). The theoretical background behind deconstruction is based on the study of Jacques Derrida and his poststructuralist language theories. According to the Derrida, meanings are constructed through the changing relations between a binary opposition. For example, the meaning of gender is established through a binary opposition: a male and a female (Mac Naugton& William, 2009). The aim of the deconstruction is to clarify the relations of power between the dichotomies and show their links rather than their oppositions, hence creating as many new meanings possible (Derrida, 2004; Mac Naugton& William, 2009). As a teaching technique, Mac Naugton and William (2009) suggested to help children examine the stories they read and to have them think of other possibilities. Deconstruction enables children to think critically about the story's protagonist's perspectives, themes, and messages. Thus, the present study aimed to deconstruct the Little Red Riding Hood stories with preschoolers, helping these children engage in a critical examination of the stories' messages and protagonists' points of views.

Methodology

A qualitative research design was used to examine preschoolers' deconstruction of the stories. The participants of the present study were 20 preschool children. The children were selected using a purposeful sampling method. The following three versions of the Red Riding Hood stories were read twice in whole group reading activity: First, the original version of the Little Red Riding Hood story was read to children. Second, Very Little Red Riding Hood (written by Teresa Heapy and illustrated by Sue Heap) was read. Third, Who is Afraid of Red Riding Hood?(written by Sara Şahinkanat and illustrated by Ayşe İnan Alican)was read. The stories present different perspectives and contradictory messages on the same topic.After each story reading session, Swindler Boutte's (2002) questions to spark critical discussion about books with children were asked. The four questions were related to what the children liked and didn't like about the story and protagonist, what sounded the same and what was different (Mac Naugton& William, 2009, p. 274). After completing the story reading process, each child was encouraged to tell his or her own the Little Red Riding Hood stories. Their narratives were audio recorded. The narratives will be analyzed considering the story elements, such as characters, setting, plot and theme. In addition, the children's preferences among the versions and their own points of views will be examined.

Expected Outcomes

Deconstruction was suggested as a teaching method to help children with critical meaning making. The present study will be presented as an example of using different versions of the Little Red Riding Hood to deconstruct stories with preschoolers. The different versions of the stories offer children different possibilities that are related the same topic, enabling the children to think about alternative ideas and express their own ideas. Children's preferences among the versions, their own understanding, and points of view will be displayed. The present study will provide information about preschoolers' ability to deconstruct the meaning-making process through stories. The findings will be discussed, and suggestions will be shared with early childhood teachers regarding how these teachers can efficiently use this method in their classrooms.

Keywords: Preschooler, story, deconstruction, the Little Red Riding Hood

References

Derrida, J. (2004). Dissemination. London: Continuum International Publishing Group.

Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008).Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. Early Childhood Research Quarterly, 23(3), 330–350.

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., &Lowrance, A. (2004).The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. Early Childhood Education Journal, 32(3), 157–163.

Kaefer, T., Pinkham, A. M., &Neuman, S. B. (2017). Seeing and knowing: Attention to illustrations during storybook reading and narrative comprehension in 2-year-olds. Infant and Child Development, 26(5), 1-10.

Korat, O., & Shamir, A. (2012). Direct and indirect teaching: Using e-books for supporting vocabulary, word reading, and story comprehension for young children. Journal of Educational Computing Research, 46(2), 135-152.

Mac Naughton, G., & William, G. (2009).Teaching young children: Choices in theory and practice. England: McGraw-Hill Education.

Robbins, C., &Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. Journal of Educational Psychology, 86(1), 54-64.

Swindler Boutte, G. (2002). The critical literacy process: guidelines for examining books. Childhood Education, 68(4), 219-224.

Tompkins, V. (2015). Mothers' cognitive state talk during shared book reading and children's later false belief understanding. Cognitive Development, 36, 40-51.

Van Druten-Frietman, L., Strating, H., Denessen, E., &Verhoeven, L. (2016). Interactive Storybook-Based Intervention Effects on Kindergartners' Language Development. Journal of Early Intervention, 38(4), 212-229.

Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. Computers& Education, 59(2), 339-352.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. Developmental Psychology, 24(4), 552-559.

Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleek, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), On reading books to children: Parents and teachers, (pp. 177-200) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Zhou, N., & Yadav, A. (2017). Effects of multimedia story reading and questioning on preschoolers' vocabulary learning, story comprehension and reading engagement. Educational Technology Research and Development, 65(6), 1523-1545.

(17558)Mutluluk Paylaşıldıkça Çoğalır mı?: Öz-Belirleme Kuramı Çerçevesinde Bir İnceleme

EMİNE YÜCEL
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

DERYA KARANFİL
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ

EMİNE İNAN
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsanoğlunun, kısıtlı ömrünü mutluluk arayışı içinde geçirdiği yadsınamaz bir gerçekliktir (Livingstone ve Srivastava, 2012). Mutluluk; fiziksel ve psikolojik sağlık, daha etkili sosyal ilişkiler ve başarılı bir iş hayatı için oldukça önemlidir (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005). 'Genişlet-ve-yapılandır modeli'ne göre (broaden-and-build model), olumlu duygular; biliş ve dikkatin sınırlarını genişleterek, kişinin daha geniş bir perspektif ile hayata bakmasını ve daha yaratıcı fikir-davranış örüntüleri sergileyebilmesini sağlar (Fredrickson, 2001, 2003). Mutluluk kişisel ve toplumsal başarıların anahtarı gibi görünse de, pozitif duygular ve bunların yükseltilmesi/korunması hakkındaki bilimsel birikimin, görece yeni ve kısıtlı olduğu söylenebilir (Gable, Reis, Impett ve Asher, 2004; Lambert ve ark., 2012). Bu sınırlılık göz önünde tutularak, mevcut çalışmada pozitif duyguları artırmanın/düzenlemenin bir yolu olarak 'mutluluğu başkaları ile paylaşmak', öz-belirleme kuramı çerçevesinde ele alınmıştır.

Sevindirici yaşam olaylarını ya da olumlu duyguları başkaları ile paylaşmak; yaşam doyumu, pozitif duygulanım, mutluluk ve ilişki kalitesi ile yakından ilişkidir (Gable ve ark., 2004; Lambert ve ark., 2012; Livingstone ve Srivastava, 2012; Quoidbach, Berry, Hansenne ve Mikolajczak, 2010). Kendilerini iyi hissettiklerinde başkaları ile birlikte olmayı tercih eden kimselerin; dışa dönük, uzlaşmacı, sorumluluk sahibi, umut dolu ve duygusal açıdan daha dengeli oldukları ortaya konmuştur (Livingstone ve Srivastava, 2012). Mutluluğun paylaşıldıkça neden çoğaldığı sorusuna cevap arayan Gable ve ark. (2004), bu tür kişiler-arası olumlu paylaşımlar ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiye hafızanın aracılık ettiğini bulgulamışlardır. Çünkü iyi hisleri başkalarına anlatmak, olumlu deneyimlerin zihinde aktif bir şekilde korunmasını sağlar.

Öz-belirleme kuramına göre insanın üç temel ihtiyacı vardır (Deci ve Ryan, 2000): özerklik (bireyin kendi davranışlarına özgür iradesi ile karar verebilmesi), yetkinlik (bireyin yapıp ettiklerinde/eylemlerinde ustalığı deneyimleyebilmesi), ilişkililik/ait olma (bireyin güçlü ve istikrarlı kişiler-arası bağlar kurabilmesi). Bu ihtiyaçların karşılanması, bireyin psikolojik iyilik haline katkı sunar (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe ve Ryan, 2000). Bireyin özerklik, yetkinlik ve ilişkililik ihtiyaçlarına cevap veren kişiler-arası ilişkiler de; partnerler arasındaki duygusal güveni tazeler ve tarafların yaşam doyumunu artırır (Cihangir-Çankaya, 2009; Ryan, La Guardia, Solky-Butzel, Chirkov ve Kim, 2005). Bu kuramsal birikim ışığında, psikolojik iyilik haline oldukça olumlu etki eden 'mutluluğunu başkaları ile paylaşmak' eyleminin de temel ihtiyaçlar perspektifinden ele alınabileceği öne sürülebilir. Bu doğrultuda mevcut çalışmada, mutluluğun paylaşılması ile pozitif duygulanım arasındaki ilişkide temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının aracı rolü sorgulanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın örneklemini, 18-38 yaş aralığında Ankara'da okuyan 391 üniversite öğrencisi (294 kadın; 97 erkek) oluşturmaktadır. Veriler kesitsel olarak internet üzerinden toplanmıştır. Çalışmaya katılımları karşılığında, katılımcılar çeşitli derslerden ek puan almışlardır. Katılımcıların gündelik hayatlarında mutluluklarını ne düzeyde paylaşma eğilimi sergiledikleri, Kişiler-Arası Duygu Düzenleme Ölçeği'nin (Hofmann, Carpenter ve Joshua, 2016) "pozitif duygulanımı artırma" boyutuna ait maddeler aracılığı ile değerlendirilmiştir. Yücel ve ark. (2017) tarafından Türkçe çevirisi gerçekleştirilen bu ölçeğin ilgili boyutu, şimdiki çalışmada yüksek bir iç-tutarlılık göstermiştir (5 madde; α = .84). Katılımcıların psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyleri, Temel İhtiyaçlar Ölçeği (Deci ve Ryan, 2000) vasıtası ile ölçümlenmiştir. Bacanlı ve Cihangir-Çankaya (2003) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin, mevcut çalışmadaki farklı ihtiyaç boyutlarına ilişkin iç-tutarlılık değerlerinin tatmin edici düzeyde olduğu bulgulanmıştır (Özerklik, 7 madde, α = 74; İlişkililik, 8 madde, α = .83; Yetkinlik, 6 madde α = .66). Psikolojik iyi oluşun önemli göstergelerinden olan pozitif duygulanım değişkeni ise, PANAS (Watson, Clark ve Tellegen, 1988) ölçeğinin pozitif duygulanım alt boyutu ile ölçülmüştür (5 madde). Gençöz (2000) tarafından Türkçe uyarlaması gerçekleştirilen bu ölçeğin ilgili boyutunun şimdiki çalışmadaki iç-tutarlılık katsayısı ise α = .90 olarak tespit edilmiştir.

Temel psikolojik ihtiyaçların doyurulmasının, olumlu duyguları paylaşma ve pozitif duygulanım ilişkisindeki aracı rolü, bootstrap tekniği ile çoklu aracılık testi kullanılarak incelenmiştir (Preacher ve Hayes, 2004).

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın örneklemini, 18-38 yaş aralığında Ankara'da okuyan 391 üniversite öğrencisi (294 kadın; 97 erkek) oluşturmaktadır. Veriler kesitsel olarak internet üzerinden toplanmıştır. Çalışmaya katılımları karşılığında, katılımcılar çeşitli derslerden ek puan almışlardır. Katılımcıların gündelik hayatlarında mutluluklarını ne düzeyde paylaşma eğilimi sergiledikleri, Kişiler-Arası Duygu Düzenleme Ölçeği'nin (Hofmann, Carpenter ve Joshua, 2016) "pozitif duygulanımı artırma" boyutuna ait maddeler aracılığı ile değerlendirilmiştir. Yücel ve ark. (2017) tarafından Türkçe çevirisi gerçekleştirilen bu ölçeğin ilgili boyutu, şimdiki çalışmada yüksek bir iç-tutarlılık göstermiştir (5 madde; α = .84). Katılımcıların psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyleri, Temel İhtiyaçlar Ölçeği (Deci ve Ryan, 2000) vasıtası ile ölçümlenmiştir. Bacanlı ve Cihangir-Çankaya (2003) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin, mevcut çalışmadaki farklı ihtiyaç boyutlarına ilişkin iç-tutarlılık değerlerinin tatmin edici düzeyde olduğu bulgulanmıştır (Özerklik, 7 madde, α = 74; İlişkililik, 8 madde, α = .83; Yetkinlik, 6 madde α = .66). Psikolojik iyi oluşun önemli göstergelerinden olan pozitif duygulanım değişkeni ise, PANAS (Watson, Clark ve Tellegen, 1988) ölçeğinin pozitif duygulanım alt boyutu ile ölçülmüştür (5 madde). Gençöz (2000) tarafından Türkçe uyarlaması gerçekleştirilen bu ölçeğin ilgili boyutunun şimdiki çalışmadaki iç-tutarlılık katsayısı ise α = .90 olarak tespit edilmiştir.

Temel psikolojik ihtiyaçların doyurulmasının, olumlu duyguları paylaşma ve pozitif duygulanım ilişkisindeki aracı rolü, bootstrap tekniği ile çoklu aracılık testi kullanılarak incelenmiştir (Preacher ve Hayes, 2004).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mutluluğu diğerleri ile paylaşmanın, özerklik (B =.04, SE =.02, 95% CI [.01,.07]) ve yetkinlik ihtiyaçlarının (B =.10, SE =.02, 95% CI [.06,.14]) doyurulması aracılığıyla pozitif duygulanım üzerindeki kısmi dolaylı etkisi anlamlıdır. Ancak olumlu duyguları paylaşmanın ilişkililik ihtiyacının karşılanması aracılığıyla pozitif duygulanım üzerindeki dolaylı etkisi manidar değildir (B =.00, SE =.03, 95% CI [-.07,.06]). Çalışma kapsamında önerilen model, pozitif duygulanım değişkenindeki varyansın % 35'ini açıklamaktadır. Sonuç olarak, mutluluğu paylaşmak ve pozitif duygulanım ilişkisinde, ilişkililik ihtiyacının aracılık etkisi saptanmazken, özerklik ve yetkinlik ihtiyaçlarının karşılanma düzeylerinin kısmi aracılık rolü üstlendiği tespit edilmiştir. Bulgular, pozitif duyguları düzenleme, kişiler-arası ilişkiler ve öz-belirleme kuramı bağlamında tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: olumlu duyguları paylaşmak; öz-belirleme kuramı; pozitif duygulanım

Kaynakça

Bacanlı, H. ve Cihangir-Çankaya, Z. (2003). İhtiyaç Doyumu Ölçeği uyarlama çalışması. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri, Malatya, İnönü Üniversitesi. Ankara: Pegem A.

Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(31), 23-31.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. American Psychologist, 56(3), 218-226.

Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. American Scientist, 91(4), 330-335.

Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E. A. ve Asher, E. R. (2004). What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. Journal of Personality and Social Psychology, 87(2), 228-245. doi: 10.1037/0022-3514.87.2.228

Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Psikoloji Dergisi, 15(46), 19-26.

Hofmann, S. G., Carpenter, J. K. ve Joshua, C. (2016). Interpersonal emotion regulation questionnaire (IERQ): Scale development and psychometric characteristics. Cognitive Therapy and Research, 40(3), 341-356. doi: 10.1007/s10608-016-9756-2

Lambert, N. M., Gwinn, A. M., Baumeister, R. F., Strachman, A., Washburn, I. J., Gable, S. L., ve Fincham, F. D. (2013). A boost of positive affect: The perks of sharing positive experiences. Journal of Social and Personal Relationships, 30(1), 24-43. doi: 10.1177/0265407512449400

Livingstone, K. M. ve Srivastava, S. (2012). Up-regulating positive emotions in everyday life: Strategies, individual differences, and associations with positive emotion and well-being. Journal of Research in Personality, 46(5), 504-516. doi: 10.1016/j.jrp.2012.05.009

Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. Behavior Research Methods, Instruments, and Computers, 36, 717-731.

Quoidbach, J., Berry, E. V., Hansenne, M. ve Mikolajczak, M. (2010). Positive emotion regulation and well-being: Comparing the impact of eight savoring and dampening strategies. Personality and Individual Differences, 49(5), 368-373. doi: 10.1016/j.paid.2010.03.048

Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. ve Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. Personality and Social Psychology Bulletin, 26(4), 419-435. doi: 10.1177/0146167200266002

Ryan, R. M., La Guardia, J. G., Solky-Butzel, J., Chirkov, V. ve Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and cultures. Personal Relationships, 12(1), 145-163. doi: 10.1111/j.1350-4126.2005.00106.x

Watson, D., Clark, L. A. ve Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. Journal of Personality and Social Psychology, 54(6), 1063-1070. doi: 10.1037/0022-3514.54.6.1063

Yücel, E., İnan, E., Süsen, Y., Karanfil, D., & Yalçınkaya-Alkar, Ö. (2017, Temmuz). For better or worse: An exploration about the nature of interpersonal emotion regulation. Paper presented at 15th European Congress of Psychology (ECP). Amsterdam, Netherlands.

(17312) Place of Crıtıcal Thınkıng In Efl

Yrd. Doç. Dr. İRFAN TOSUNCUOĞLU
KARABUK UNİVERSİTY

ÖZET

Problem Durumu

In language activities, the teacher presents a topic and various techniques may use in order to teach. Students in general, may have many choices except listening and doing the assignments and give answers to the teacher, and they may have to follow the rules of grammar and feedback of teachers. Educators should need to consider each learner as an individual, communicate with them openly and form empathy.

On the other hand, to concentrate on the content created by the imagination of students is important. In fact, teaching should be a lively thing to combine communication and comprehension. Therefore, the ability to engage in effective critical thinking when using the English language is highly dependent upon the user's ability to effectively dissect such linguistic concepts in the first place. In the very fast changing world, it is very important to have a 'thinking' in every area of the community. For this reason, there is a shift away from classical teaching and learning that aims to transfer knowledge without giving students any time to consider and digest to a more thinking based education which aims to enable students to interpret, analyze, synthesize, and evaluate information. Van Gelder (2005) notes one of the main goals of education, at whatever level, is to help develop general thinking skills, particularly critical thinking abilities. He suggests that the education system and teaching methods are needed to be improved to grasp this. On the other hand, there are some problems in education in forming critical thinking skills. Paul (1990) says that didactic lectures, extensive coverage of content and mindless drill combine with student passivity to perpetuate the lower order thinking and learning students have come to associate with educational institutions.

Critical thinking has been an important focus of the instructors/teachers in many countries for many years where there have been lots of changes occurred in education related to the rapid changes of today's world. The need for critical thinkers has increased because the living conditions of people are becoming harder and more complex nowadays than it used to be. As critical thinking is considered to be a vital skill for the 21st century, it has become a desirable educational outcome by educators (Lai, 2011). In the same line, the new regulation in the Turkish National Curriculum (2004) also considers critical thinking as one of the generic skills that needs to be treated in every course. When we think uncritically- it is no matter how practical and wise we are- we may make unreasonable decisions and arrive at unreasonable ideas. To this end, our aim is to reach a detailed understanding of how students comprehend the matter of critical thinking, and understand their knowledge about critical thinking in this survey and study.

Araştırma Yöntemi

In order to understand the perceptions of the students in critical thinking, an experiment was conducted in the fall academic year of 2017-18. Students' participation in the survey was voluntary, and this situation help us to reach better results. The study group of the research is 120 undergraduate students of English Language and Literature Department, Karabuk University. Students' age ranged between 18 and 25 years old, and 80 subjects belonging to this study were female and the remaining 40 were male. The following research methods are used in the experiment: literature review, qualitative and quantitative approaches, and a survey. Students were explained the purposes of the research and the aim of the experiment.

During the experiment a questionnaire was given to the students in order to evaluate their perceptions about critical thinking in order to promote critical thinking skills of students, the knowledge of the students was tried to be described. The questionnaire consisted of 50 questions concerning their ideas about critical thinking. Students were also given an option to write their name on an answer sheet or remain anonymous.

In the study, it is tried to be found answers to some research questions as in the following:

1. Do learners have any idea about what the critical thinking is?
2. Are the students aware of critical thinking skills?
3. What is the nature of learners' critical thinking strategies?
4. To develop perceptions of the students in critical thinking.

Experiments were realized by the author of the research- students' instructor.

Özet

Developing thinking critically ability is a vital item for actual teaching and learning. Thinking helps us solve problems, make decisions, and reach our goals. If students' critical thinking skills are activated while writing very successful results can be attained. Thinking is not a passive but an active process. So, thinking can be considered in two aspects: to achieve a goal and to make a decision. As for teaching there is very little evidence that students at universities acquire critical thinking skills in their courses. In accordance with the important place of critical thinking in teaching and learning, it is a recently highlighted concept in the field of EFL, like in many other fields of education such as mathematics, history and geography. The skill of thinking critically plays a great role and it is accepted as a very important step in every area of teaching and learning, particularly nowadays due to developments cognition and intelligence. In order to understand the perceptions of the students for critical thinking, an experiment was performed in the fall academic year of 2017-18, in Karabuk University, Turkey. In this study, the significance of critical thinking is discussed in detail and also it is shed light on the perceptions of students about critical thinking.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

As the result of experiments it was understood that students did not have enough information about thinking critically. However, being a critical thinker is something totally different from being intelligent or having great knowledge. Critical thinking is about how we use our intelligence and knowledge to reach objectives and logical points (Paul, 1990). Every learner may have an effective ability in critical thinking, and they don't need to agree on anything for granted, so how can the teacher teach thinking critically to learners? Concerning this it might be organized an education program for teaching critical thinking.

In order teachers and instructors to apply critical thinking into their classes effectively, first of all, they should be committed to critical thinking and its philosophy in detail, since one of the characteristics of a critically thinking teacher is to be a facilitator

Anahtar Kelimeler: language, teaching, critical thinking, skills, learner

Kaynakça

Akdere, N. (2012). Turkish pre-service teachers' critical thinking levels, attitudes and self-efficacy beliefs in teaching for critical thinking (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Ashton, P. (1988). Teaching higher-order thinking and content: An essential ingredient in teacher preparation. Gainesville: FL: University of Florida Press.

Ragins, B.S., Cotton, J.L. (1999).Mentor Functions and Outcomes: A Comparison of Men and Women in Formal and Informal Mentoring Relationships. Journal of Applied Psychology. Vol. 84, No. 4, 529-550

Norris, S.P. (1985). Synthesis of Research on Critical Thinking. Educational Leadership, 21(8).

Ennis, H.R. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. Educational Leadership.

Gries, S.T. (2008) Phraseology and Linguistic Theory. Web. Retrieved from http://www.linguistics.ucsb.edu/faculty/stgries/research/2008_STG_PhraseologyLingTheory_Phraseology.pdf

Houghton, R.S.(2004). Communities Resolving Our Problems (C.R.O.P.): the basic idea: Bloom's Taxonomy Overview. Retrieved March 12, 2005 from http://www.ceap.wcu.edu/Houghton/Learner/think/bloomsTaxonomy.html

Kaye, C., & Ragusa, G. (1998). Boal's Mirror: Reflections for Teacher Education. Retrieved from ERIC database. (ED419787).

Kincheloe, J. L. (2004). In to the great wide open: Introducing critical thinking. In J. L. Kincheloe & D. Weil (Eds.), Critical thinking and learning: An encyclopedia for parents and teachers. Greenwood Press: Westport, Connecticut, London.

Lai, Y., K. (2009). Assessing students 'critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. Thinking Skills and Creativity, 4(1), 70-76.

Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. Pearson's Research Reports, 6, 40-41.

Lebowitz, S. (2015). 9 ways to skip the shallow small talk and have deep conversations. Web. Retrieved from http://www.businessinsider.com/how-to-skip-small-talk-and-have-deep-conversations-2015-12

Özen, M. (2013). Investigation of pre-service Mathematics teachers' critical thinking processes through statistical and probabilistic knowledge in the context of popular media texts (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Paul, R., (1990). Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly

Changing World. Center for Critical Thinking and Moral Critique. Sonoma State University

Üstünlüoğlu, E. (2004). Language teaching through critical thinking and self-awareness.Forum, 42, 2-3.

Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. College Teaching, 53(1), 41-46.

Williams, R. L. (2005). Targeting critical thinking within teacher education: The potential impact on society. The Teacher Educator, 40(3), 163-187.

(16118) Sosyal Beceri Eğitiminin PDR I. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi

EZGİ SUMBAS
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bireyler sosyal becerilerini nerede ve nasıl kullanacaklarını yeterince bilemediklerinde sosyal beceri yetersizlikleri söz konusu olmaktadır (Hops, 1983). Bu yetersizlikler; sosyal beceri yetersizlikleri, sosyal performans yetersizlikleri, öz denetim ve sosyal beceri yetersizlikleri ve öz denetim sosyal performans yetersizlikleri olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Elliot ve Gresham, 1987; Gresham, 1986; Gresham ve Reschly, 1988). Sosyal beceri yetersizlikleri, bireylerin kişilerarası ilişkiler için gerekli olan sosyal becerilerinin kazanılamamış olması durumunda ortaya çıkmaktadır. Bu durumda bir sohbet başlatmak ya da işbirliği yapmak konusunda başarısızlık durumları söz konusu olmaktadır. Bu becerilerin kazandırılması için model alma ve davranış provası gibi teknikler kullanılabilir. Sosyal performans yetersizlikleri, bireyin sosyal beceri kapasitesinin olması ancak becerileri doğru bağlamda kullanamamasını içerir. Doğru tepkilerin verilebilmesi için sosyal performans öğretiminde sosyal pekiştirme ve akran yardımından faydalanılabilir. Öz denetim sosyal beceri yetersizlikleri, bireyin duygusal zorlanmaları nedeni ile gerekli sosyal becerileri kazanamamasını içermektedir.

Sosyal becerilerde yaşanan yetersizlikler başta ergenlik ve yetişkinlik olmak üzere bireylerin sosyal yaşamlarını çeşitli alanlarda etkilemektedir. Sosyal yetersizlik yaşayan ergenlerin ve yetişkinlerin okul başarısı, akran ilişkileri ve yetişkinliğe uyum konusunda sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Yetişkinlik döneminde ortaya çıkan en önemli sorun ise yalnızlık olmaktadır (Erikson, 2014; Elliot ve Gresham 1987; Merrell, 1999; Ogilvy, 1994; Verduyn ve Forrest, 1990).

Kişilerarası ilişkiler de bireylerin kendi duygularının farkında olması, duygularını karşılarındaki bireylere aktarabilmeleri önemlidir. Bununla birlikte iletişimde oldukları bireylerin duygularının farkında olmak, bu farkındalık ile uygun tepkiler vermek günlük yaşamda oldukça önemlidir. Bu noktada yetersizliğe sebep olan unsurlar; iletişim korkusu, karşı cinsle iletişim eksikliği, atılgan olamamak, sosyal yönden yetersizlik, sosyal fobi ve iletişimde isteksizlik olarak sıralanmaktadır (Galassi ve Bruch, 1993). Anne-çocuk, öğretmen öğrenci ilişkilerinde bu unsurları alt edebilmek ve duyarlılığı sağlayacak gerekli sosyal becerileri kazanmak günlük yaşamda karşılaşılan çatışmaları azaltacaktır. Birey bu sayede kaygılarından ve yetersizlik hissinden kurtulacak ve günlük hayatını devam ettirebilecektir (Yüksel, 1997).

Bir psikolojik danışmanda bulunması gerekli olan unsurlar; koşulsuz kabul, etkili inleyebilme, iletişim unsurlarının farkında olma, sözlü ve sözsüz iletişimi doğru bir şekilde okuyabilme ve kendini etkili biçimde ifade edebilmedir (Voltan Acar, 2009). Bu yüzden bir rehber öğretmenin sosyal beceri düzeyinin yüksek olması önemlidir.

Görüldüğü gibi kişisel yeterlilik ve kişiler arası iletişim kurabilmek istenilen bir durumdur. Bu yüzden, sosyal beceri eğitiminin verilmesi; bireylerin kendini ifade etme, kendini ayarlama, başkalarını anlama kısacası özgüvenlerini arttıracağı, benlik saygılarını olumlu yönde etkileyeceği için yararlı olabilir. İnsan yaşamında bireyin, başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini engelleyecek becerilere sahip olması önemlidir. Bu nedenle başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak, sosyal açıdan kabul edilebilir ve öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanan sosyal beceriler bireyin yaşam kalitesini arttırabilir, hedeflerine ulaşma konusunda yardımcı olabilir ve bu yüzden de yaşam boyu yararlanılabilecek bir hizmet olarak görülebilir. Bu öneminden dolayı bu çalışmada sosyal beceri eğitimi inceleme konusu olarak seçilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı Güz Döneminde, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi PDR bölümü birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise birinci sınıf seviyesinden SBE uygulanarak seçilen 25 öğrenci (kız:13; erkek:12) oluşturmaktadır. Ayrıca kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma süreci çeşitli nedenlerle gruba devam edemeyen öğrenciler nedeniyle 12 kişi (kız:6; erkek:6) ile tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Sosyal Beceri Envanteri (SBE)

SBE, Riggio (1986) tarafından geliştirilmiştir. Yüksel (1997) tarafından ise Türkçe'ye uyarlanmıştır. Toplamda 90 maddeden oluşan bu ölçeğin altı alt boyutu vardır. Bunlar; duyuşsal duyarlılık, sosyal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal duyarlık,

duyuşsal anlatımcılık ve sosyal kontrol olarak adlandırılmaktadır. Her alt ölçekte 15 madde bulunmaktadır. Ölçek beşli likert türündedir. Alınabilecek en yüksek puan 450; en düşük puan 90'dır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değeri .92'dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Sosyal becerileri öğrencilere kazandırmak için deney grubuna sekiz hafta, haftada yaklaşım 1-1,5 saat süren oturumlarla 'sosyal beceri eğitimi' verilmiştir. Her oturumun yaklaşık 25 dakikası yapılandırılmış anlatıma, model ve örnek göstermeye dayalı eğitim durumunu, yaklaşık bir saati ise etkileşim ve yaşantıya dayalı eğitim durumunu içermektedir.

Deney grubuna verilen eğitimde Aaron Beck'in Bilişsel Kuramı benimsenmiştir. Sosyal beceri programında; bireylerin insanlar arası ilişkiler ve etkili iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, bilgilendirme, rol oynama, model izlenmesi, geri bildirim, pratik yapma imkanı sunulmuştur. Programın hazırlanması sürecinde literatür taranmış ve daha önce yapılmış olan sosyal beceri programlarından faydalanılarak geliştirilmiştir.

Verilerin analizinde ön test ve son test olarak uygulanmış SBE ölçeğinden elde edilen puanların arasındaki farkın bağımsız örneklem t-testi ile analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Araştırmada istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Özet

Sosyalleşme bireyin hem kendisini hem de diğer insanları izleyerek, farklı koşullarda nasıl davranması gerektiğini ve yaşam becerilerini kazanmasını içerir (Hops, 1983; Sukerman, 2000). Bu yaşam becerilerinde birisi de sosyal beceridir. Sosyal beceri; sosyal durum ve ortamlara uyum sağlayabilme ve bu ortamlarda uygun davranabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Sosyal ilişkilerin kurulmasında elzem bir beceridir (Gresham ve Reschly, 1988; Riggio, 1986; Sorias, 1986).

Riggio (1986); sosyal beceri kavramını bilişsel açıdan ele almıştır ve altı boyut tanımlamıştır. Bunlar; duygusal duyarlılık, duygusal ifade, sosyal ifade, duygusal denetim, sosyal duyarlılık, sosyal denetim ve sosyal manipülasyondur.

Sosyal becerilerde yaşanan yetersizlikler başta ergenlik ve yetişkinlik olmak üzere bireylerin sosyal yaşamlarını çeşitli alanlarda etkilemektedir. Sosyal yetersizlik yaşayan ergenlerin ve yetişkinlerin okul başarısı, akran ilişkileri ve yetişkinliğe uyum konusunda sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Yetişkinlik döneminde ortaya çıkan en önemli sorun ise yalnızlık olmaktadır (Erikson, 2014; Elliot ve Gresham 1987; Merrell, 1999; Ogilvy, 1994; Verduyn ve Forrest, 1990).

Bu sorunlarla baş edilmesi sürecinde sosyal beceri eğitimlerine başvurulmaktadır. Sosyal beceri eğitiminin temelinde ise sosyal öğrenme kuramı yer almaktadır. Bu eğitimler sosyal becerilerin, çeşitli yaşantılarla bireylere kazandırılmasını kapsamaktadır (Clark ve Fullwood, 1994). Eğitimlerin temel amacı ise, bireylerin kişilerarası iletişim ve etkileşim becerilerini kazandırmak, çevreye uyumlu hale gelmelerini sağlamak ve yaşam doyumlarını artırmaktır (McGuire ve Priestley, 1981).

Bu araştırma da sosyal beceri bilişsel açıdan ele alınmış ve Beck'in kuramı odağa koyulmuştur. Bilişsel sistem, bireylerin olayları algılama, yorumlama ve anlamlandırma şekilleriyle ilgilenir (Corsini ve Wedding, 2012). Yani bu modele göre insanların kimi durumlara karşı gösterdikleri davranışlar ve yaşadıkları duygular o durumu nasıl yorumladıklarına ve algıladıklarına bağlı olarak değişir. Temelde olayın kendisi değil, olaya verilen anlam önemlidir. İnsanlar belirli olaylara belirli tepkiler verme eğilimindedirler (Altıntaş ve Gültekin, 2014).

Bir psikolojik danışmanda bulunması gerekli olan unsurlar; koşulsuz kabul, etkili inleyebilme, iletişim unsurlarının farkında olma, sözlü ve sözsüz iletişimi doğru bir şekilde okuyabilme ve kendini etkili biçimde ifade edebilmedir (Voltan Acar, 2009). Bu yüzden bir rehber öğretmenin sosyal beceri düzeyinin yüksek olması önemlidir.

Görüldüğü gibi kişisel yeterlilik ve kişiler arası iletişim kurabilmek istenilen bir durumdur. Bu yüzden, sosyal beceri eğitiminin verilmesi; bireylerin kendini ifade etme, kendini ayarlama, başkalarını anlama kısacası özgüvenlerini arttıracağı, benlik saygılarını olumlu yönde etkileyeceği için yararlı olabilir. İnsan yaşamında bireyin, başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini engelleyecek becerilere sahip olması önemlidir. Bu nedenle başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak, sosyal açıdan kabul edilebilir ve öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanan sosyal beceriler bireyin yaşam kalitesini arttırabilir, hedeflerine ulaşma konusunda yardımcı olabilir ve bu yüzden de yaşam boyu yararlanılabilecek bir hizmet olarak görülebilir. Bu öneminden dolayı bu çalışmada sosyal beceri eğitimi inceleme konusu olarak seçilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, araştırmacı tarafından hazırlanan sosyal beceri psiko-eğitiminin PDR I. sınıf öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemektir. Bu amaçla 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde, sosyal beceri psiko-eğitim programına katılacak öğrencileri belirlemek için PDR I. sınıf öğrencilerine Sosyal Beceri Envanteri uygulanmıştır. Ön test sonucunda psiko-eğitim programına katılım ölçütlerini karşılayan gönüllü 44 öğrenci ile (deney grubu=22, kontrol grubu=22) deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Grupta olumlu davranışlar sergileyen üyelere ihtiyaç duyduğu için gruba sosyal beceri puanı yüksek olan 2 üye dahil edilmiştir. Grup sürecinde bazı nedenler sebebiyle bazı üyeler gruptan ayrılmıştır. Süreç 12 üye ile tamamlanmıştır (deney grubu=12, kontrol grubu=12). Deney grubunda bulunan katılımcılara sosyal beceri düzeylerini yükseltmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 8 oturumluk sosyal beceri psiko-eğitim programı

uygulanmıştır, kontrol grubu ile de herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Sosyal beceri psiko-eğitim programı sonunda deney ve kontrol gruplarına Sosyal Beceri Envanteri son test olarak tekrar uygulamıştır. Araştırmada gruplar arası farkları belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. t-testi sonucuna göre deney ve örneklem gruplarının öntest ve sontest puanları arasındaki fark anlamlıdır. Bu çalışmanın sonuçları geliştirilmiş olan sosyal beceri psiko-eğitim programının PDR I. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini artırmada etkili bir yaklaşım olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Sosyal beceri eğitiminin, PDR I. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisinin incelendiği bu araştırmada elde edilen bulguya göre, sosyal beceri eğitimine katılmış olan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri, bu eğitime katılmamış olan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinden anlamlı derecede yüksektir. Yani sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine olumlu yönde etkisi vardır.

Araştırma sonucuna göre şu öneriler yapılabilir:

1- Bütün öğretim kademelerindeki öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek adına okul psikolojik danışmanları sosyal beceri eğitimi verebilirler.

2- İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler için bir 'Sosyal Beceri Programı' geliştirilebilir. Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine ve yaşam kalitelerini arttırmalarına yardımcı olması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fark puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklemler için t- testi ile kıyaslandığında, sosyal beceri eğitimi öğrencilerin sosyal beceri puanların ortalaması (X=17.58) ile sosyal beceri eğitimi almayan öğrencilerin sosyal beceri puanlarının ortalamasından (X= -8.90) anlamlı derecede farklı olduğu görülmektedir.

Bu durumda araştırmada uygulanan sosyal beceri eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu ileri sürülebilir.

Oturumlarda öğrencilere Beck'in bilişsel modeline dair bilgi verilmiştir. Öğrencilerin bu konuları dikkatle dinlemiş, kendi hayatlarından örnekler vermişlerdir. Öğrenciler örnek olayların günlük hayatları ile benzerlik gösterdiğini, sorunlara farklı yaklaşma imkanına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, kendini ifade etme, 'sen dili' ve 'ben dili' alıştırmalarına, beden dili ve duyguların ifade edilmesi konusunda yapılan alıştırmalara ilgi gösterdikleri görülmüştür. Bu gözlemlerden yola çıkılarak öğrencilerin bu kuralları önceden bilmediği ya da bunlar hakkında yetersiz bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Bundan yola çıkılarak anlaşılmaktadır ki öğrencilerin sosyal becerileri sergilemekteki eksikliklerinin sebebi öğrenme eksikliği ve bilişsel çarpıtmalardır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Beceri, Grup Rehberliği, Üniversite Öğrencileri, Bilişsel Davranışçı Kuram

Kaynakça

Altıntaş, E. ve Gültekin, M. (2014). Psikolojik Danışma Kuramları. Nobel Yayınları. Ankara.

Beck, A. T. (1991). Cognitive therapy: A 30-year retrospective. American psychologist, 46(4), 368.

Clark, P. ve Fullwood, L. (1994). Social skills activities to use with hearing im paired children. Journal British Assn. Teachers of The Deaf 18(3),86-94.

Corsini, R. J. ve Wedding D. (2012). Modern Psikoterapiler. Kaknüs Yayınları. Ankara.

Elliot, S.N. ve Gresham, F.M. (1993). Social skills interventions for children. Behavior Modification, 17(3), 287-313.

Erikson, H. E. (2014). İnsanın 8 evresi. (Çev. Akkaya, G.). İstanbul: Okuyanus Yayınları.

Galassi, J. P. ve Bruch, M. A. (1992). Counseling with social interaction problems: Assertion and social anxiety. Handbook of counseling psychology, 753.

Gresham, F.M. ve Reschly, D.J. (1988). issues in the conceptualization, classification and assessment of Social skills in the mildly handicapped. Advances in School Psychology, 6, 203-247.

Hops, H. (1983). Children's social competence and skills: Current research practices and future directions. Behavior Therapy, 14, 3-18.

McGuire, İ. ve Priestly, P. (1981). Life after school: A social schools curriculum. Pergamon Press. Oxford.

Merrell, K. W. (1999). Behavioral, social and emotional assessment of children and adolescents. Lawrence Erlbraum Associates Publislıers,London.

Ogîlvy, C. M. (1994). Social skills training with children and adolescents: A review o f the evidence on effectiveness. Educational Psychology, 14(1), 73-83.

Riggio, R.E. (1986). Assessment o f basic sociai skills. Journal o f Personaîity and Social Psychology, 51(3), 649- 660.

Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. Psikoloji Dergisi, 5 (20), 24-29.

Sukerman, T. (2000). The problems o f the socialization of the upper-grade students o f special schools for children with hearing disabilities. Russian Education and Society, 42(5), 56-66.

Verduyn, C. M. ve Forrest, G. C. (1990). Social training in sclıool: An evaluation study. Journal of Adolescence, 13, 25-44.

Voltan-Acar, N. (2009). Yeniden terapötik iletişim kişiler arası ilişkiler.Nobel Yayınları: Ankara.

Yüksel, G. (1997). Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(9), 39-48.

(17125) Bir Kariyer Danışmanlığı Uygulamasının Algılanan Kariyer Engelleri ve Kariyer Geleceği Üzerindeki Etkisi

EZGİ SUMBAS	MUSTAFA KUTLU	NURİ ERDEMİR	HULİSİ GENÇ
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	MEB

ÖZET

Problem Durumu

Yaşamları boyunca insanlar birçok gelişimsel sorunla karşılaşmaktadır. Bunlardan bir tanesi de kariyer seçimidir. Bu süreçte birey birçok engelle karşılaşmakta, geleceğine dair kararlar vermektedir. Kariyer engelleri, Swanson ve Woitke (1997) tarafından kariyer sürecini zorlaştıran, bireyin kendisinden ve çevresinden kaynaklanın zorlaştırıcı ve engelleyici şartlar olarak tanımlanmaktadır. Kariyer geleceği ise kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği ve kariyer seçenekleri hakkında bilgi sahibi olmak olarak tanımlanmış ve bu bahsi geçen kavramlarla ilişkili olarak açıklanmıştır (Rottinghaus, Day ve Borgen, 2005). Kariyer uyumluluğu, bireyin meslek seçiminde ya da mesleki rolüne uyum sağlama sürecinde karşılaşma ihtimali olan gelişimsel görevlerle baş etmeye hazır olması ve kendisi ya da mesleğinden kaynaklı değişimlerle mücadele edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Savickas, 1997). Kariyer iyimserliği ise bireyin kariyer gelişimine dair olumlu sonuçlar elde edeceği konusundaki beklentisi, olumlu yapılan sürekli vurgu ve bunun kariyer planlama sürecine yansıması olarak tanımlanmaktadır (Patton, Bartrum ve Creed, 2004). Kariyer seçenekleri hakkında bilgi sahibi olmak ise Rottinghaus, Day ve Borgen (2005) tarafından bireyin iş ve mesleki piyasayı tanıması, iş bulma sürecinde istihdam konusunda neler yapacağını, nerelerden bilgi alacağını bilmesi olarak tanımlanmaktadır

Üniversite yılları öğrencilerin artık bir meslek seçimini gerçekleştirdikleri ve bu doğrultuda eğitim aldıkları dönemlerdir. Bu noktada artık geleceklerinin nasıl olacağını kararlaştırmakta ve karşılabilecekleri engellere dair endişe duymaktadırlar (McWhirter, 1997; Patton, Creed ve Watson, 2003). Bu sebeple bireyin kariyerlerindeki değişimlere uyum sağlayabilmesi bireylerin duygusal iyi oluşlarının korunmasında önemli bir unsur olmuştur (Griffin ve Hesketh, 2003).

Üniversite öğrencilerinin sağlıklı mesleki gelişimlerini desteklemek için, bu zor ve stresli dönemlerinde, üniversite öğrencilerine ihtiyaç duydukları yardımı sunmak önemlidir. Mesleki açıdan ve gelecek konusunda kaygı yaşayan öğrencilere gerekli yardım yapılmazsa işsizlik ve ekonomik sorunlar ve kaygılar başta olmak üzere, mesleki tükenmişlikte yaşayabilmektedirler (Luzzo, 1993; İnandı, 2009). Dolayısıyla, üniversite öğrencilerinin hayatlarının çoğunu geçirdikleri üniversite kampüsünde, üniversite öğrencilerinin sorunlarının fark edilmesi, gerekli müdahalelerin zamanında gerçekleştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu kapsamda üniversitelerde hizmet veren rehberlik ve psikolojik danışma yardımı her geçen gün önem kazanmaktadır.

Bilişsel davranışçı kuramlar temelde, bireylerin yaşamlarında meydana gelen olayları nasıl değerlendirdikleri ve bu süreçte bilişsel olarak meydana gelen hataları belirlemek ve bunları düzenlemekle ilgilidir (Stallard, 2002). Bu kurama göre geniş bir skalada bozukluk ve sorunlara neden olabilen düşünme biçimleri tanımlanmıştır. Bunlar bilişsel çarpıtmalar olarak tanımlanmıştır. Bu çarpıtmalar, işlevsel değildir, gerçekle uyumsuzdur, mantıksızdır ve bireye zarar vermektedir (Türküm, 2003). Yapılmış olan kariyer danışmanlığı sürecinde bu kuramın görüşleri dikkate alınmıştır.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Araştırma Modeli: Bu araştırmada Vak'a inceleme modeli kullanılmıştır. Bu yöntemde bireyler derinlemesine incelenmekte, bireysel farklılıklar ve kişisel süreçler ele alınmaktadır (Patton, 2014).

Örneklem:

Danışan-1,Danışan 2 ve Danışan 3 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü 2. Sınıf öğrencisidir. Kariyer danışmanlığı sürecine kendisi katılmak istemiştir. Katılma nedeni gelecek kaygısı yaşaması, akademik anlamda kariyer yapma düşüncesi ve henüz ne yapmak istediğine net olarak karar vermemesidir.

Ölçme Araçları

Algılanan Kariyer Engelleri Ölçeği (AKEÖ): Ölçek McWhirter (1997) tarafından, eğitim ve kariyere dair algılanan engellerin neler olduğunu belirlemek amacı ile geliştirilmiştir. İki alt ölçeğe sahiptir: kariyer ile ilgili engeller(11 madde) ve eğitimsel engeller (21 madde). Ölçek beşli likert türündedir (1. Hiç katılmıyorum- 5.Tamamen katılıyorum). Luzzo ve McWhirter (2001),

ölçeği üniversite öğrencileri üzerinde kullanmıştır. Ölçeğin tamamının Cronbach alpha değeri .90, kariyer ile ilgiliengeller alt ölçeği .86, eğitimsel engeller alt ölçeği .88'dir. Ölçek Türkçe'ye Kalafat (2016) tarafından uyarlanmıştır.

Kariyer Geleceği Ölçeği (KGÖ): Ölçek Rottinghaus, Day ve Borgen (2005) tarafından kariyer planlama tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 3 alt boyuta sahiptir. Ölçek Kariyer Uyumluluğu-KU (Career Adaptability) 11 madde, Kariyer İyimserliği-Kİ (Career Optimism) 11 madde ve Algılanan Bilgi-AB (Perceived Knowledge of Job Market) 3 madde içermektedir. Cronbachalpha değerleri sırasıyla KU için .85, Kİ için .87 ve AB için .73'tür. Ölçek Türkçe'ye Kalafat (2014) tarafından uyarlanmıştır.

İşlem Yolu: Danışanlar araştırma hakkında sözel olarak bilgilendirilmiş, araştırmaya katılım için gerekli olan yazılı kontrat danışanlar tarafından imzalanmıştır. Danışanla 5 oturumdan oluşan bilişsel davranışçı modelden faydalanılarak yapılandırılan danışma oturumları gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen oturumlara dair içerikler deşifre edilerek bulgular kısmında sunulmuştur.

Özet

Bu araştırmanın amacı bilişsel davranışçı kuram temelli kariyer danışmanlığı uygulamalarının üniversite öğrencilerinin algılanan kariyer engelleri ve kariyer geleceği üzerine etkisini incelemektir. Bu amaçla, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, kariyer engelleri ve kariyer geleceğine karar verme konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilere kariyer danışmanlığı yardımı sunulacağına dair duyuru yapılmıştır. İnönü Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden kariyer danışmanlığı uygulamasına başvuran öğrenciler arasından yapılan ön görüşmeler sonrasında üç öğrenci seçilmiştir. Uygulamanın başında ve sonunda öntest ve sontest olarak Algılanan Kariyer Engelleri Ölçeği ve Kariyer Geleceği Ölçeği kullanılmıştır. Öntest-sontest sonuçları karşılaştırıldığında Bilişsel-Davranışçı temelli kariyer oturumları sonrasında, danışanların gelecek kaygılarının azaldığı ve kendilerini engelleyen unsurlara dair farkındalıklarının arttığı görülmüştür. Bu araştırmada Bilişsel-Davranışçı ekolden yola çıkılarak bir kariyer danışmanlığı uygulaması gerçekleştirilmiştir. Sonraki araştırmalarda farklı bir yaklaşım kullanılarak gelecek kaygısı ve kariyer engelleri üzerine bir kariyer danışmanlığı oturumları gerçekleştirilebilir. Araştırmacılar farklı yaş grupları ile ve daha fazla katılımcı ile Bilişsel- Davranışçı Kurama dayalı kariyer oturumları gerçekleştirerek, bu yaklaşımın gelecek kaygısı veya kariyer engelleri üzerindeki etkililiğini inceleyebilirler.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öntest-sontest sonuçları karşılaştırıldığında Bilişsel-Davranışçı temelli kariyer oturumları sonrasında, danışanların gelecek kaygılarının azaldığı ve kendilerini engelleyen unsurlara dair farkındalıklarının arttığı görülmüştür. Kariyer danışma oturumlarının danışanların gelecek kaygılarının azalması ve kariyer süreçleri önündeki engelleri fark etmeleri açısından etkili olduğu; danışanların eğitim süreçlerine ve kariyer süreçlerine dair farkındalıklarının arttığı ve bugüne uyum sağladıkları görülmüştür. Danışanların kariyer gelişim süreçlerini ve kendi kariyer gelecekleri ve engellerini fark edip yeni öğrenmeler ile birlikte yeni deneyimler için kararlı ve istekli davrandıkları dikkat çekmektedir. Danışanlar üniversite eğitimleri tamamlandıktan sonra nelerle karşılaşabileceklerine dair bilgi ve farkındalıklarının arttığı görülmüştür.

Bu araştırmada Bilişsel-Davranışçı ekolden yola çıkılarak bir kariyer danışmanlığı uygulaması gerçekleştirilmiştir. Sonraki araştırmalarda farklı bir yaklaşım kullanılarak gelecek kaygısı ve kariyer engelleri üzerine bir kariyer danışmanlığı oturumları gerçekleştirilebilir. Araştırmacılar farklı yaş grupları ile ve daha fazla katılımcı ile Bilişsel- Davranışçı Kurama dayalı kariyer oturumları gerçekleştirerek, bu yaklaşımın gelecek kaygısı veya kariyer engelleri üzerindeki etkililiğini inceleyebilirler.

Anahtar Kelimeler: Kariyer Danışmanlığı, Kariyer Geleceği, Kariyer Algısı

Kaynakça

Griffin, B. ve Hesketh, B. (2003). Adaptable behaviours for successful work and career adjustment. Australian Journal of Psychology, 55(2), 65-73.

İnandı, Y. (2009). The Barriers to Career Advancement of Female Teachers in Turkey and Their Levels of Burnout. Social Behavior and Personality, 37 (8) , 1143-1152.

Kalafat, T. (2014). Kariyer Geleceği Algısını Etkileyen Kişisel Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Bir Model Çalışması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kalafat, T. (2016). Kariyer Geleceği Ölçeği (KARGEL): Türk örneklemi için psikometrik özelliklerinin incelenmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(38).

Luzzo, D. A. (1993). Ethnic Differences in College Students' Perceptions of Barriers to Career Development. Journal of Multicultural Counseling and Development, 21 , 227-236.

Luzzo, D. A., ve McWhirter, E. H. (2001). Sex and Ethnic Differences in the Perception of Educational and Career-Related Barriers and Levels of Coping Efficacy. Journal of Counseling ve Development, 79, 61-67.

McWhirter, E. H. (1997). Perceived Barriers to Education and Career: Ethnic and Gender Differences. Journal of Vocational Behavior, 50, 124- 140.

Patton, W., Creed, P. A., ve Watson, M. (2003). Perceived Work Related and Non-work Related Barriers in the Career Development of Australian and South African Adolescents. Australian Journal of Psychology, 55(2) , 74-82.

Rottinghaus, P. J., Day, S. X., ve Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A Measure of Career-Related Adaptability and Optimism. Journal of Career Assessment, 13 (1) , 3-24.

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life span, life-space theory. The Career Development Quarterly, 45, 247-259.

Stallard, P. (2002). Think Good-Feel Good: A Cognitive Behaviour Therapy Workbook for Children and Young People. John Wiley an Sons Ltd, England.

Swanson, J. L., ve Woitke, M. B. (1997). Theory into Practice in Career Assessment for Women: Assessment and Interventions Regarding Perceived Career Barriers. Journal of Career Assessment, 5 , 431- 450.

Patton, Q. M. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Bütün, M. & Demir, S. B., Ed.). Ankara: PEGEM Akademi.

Türküm, A.S. (2003). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin geliştirilmesi ve kısaltma çalışmaları. Türk psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(19), 41-47.

(17254) 8. Sınıf Öğrencilerin Okul Psikolojik Danışmanı Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi

EZGİ SUMBAS İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
NURİ ERDEMİR İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
ZEYNEP UMUR FIRAT ÜNİVERSİTESİ
ASLI TUNCA MEB

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde birçok alanda olduğu gibi okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde de değişim ve gelişmeler yaşanmaktadır. Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri öğrenci kişilik hizmetlerinin özünü oluşturmaktadır. Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin varoluşunun en temel sebebi olan öğrencilerin okul psikolojik danışmanı yönelik algılarının anlaşılması sunulacak olan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini sunan okul psikolojik danışmanı kendilerini ilişkin geri dönüt sağlayabilir. Alan yazın incelendiğinde okul psikolojik danışman nasıl algılandığı ve rol, görev ve sorumluluklarının neler olduğuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar daha çok yönetici, öğret¬men ve öğrencilerin görüşlerinin alındığı görülmüştür. Araştırmalar okul yöneticilerinin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili görüşleri (Gündüz, İnandı ve Tunç, 2017; Erdemir ve Kış, 2017), alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları (Dost ve Keklik, 2017), okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri (Tagay ve Çakar, 2017), ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul psikolojik danışmanın görüşleri (Karataş ve Baltacı, 2013), ortaöğretimde öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi (Şahin, 2008), rehber öğretmenlerin psikolojik danışman kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi (Altun ve Camadan, 2013), psikolojik danışma ve rehberlik bölümü öğrencilerinin psikolojik danışma kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar (Özpolat, 2017) ve öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması (Ünal ve Ünal, 2010) şeklinde çalışılmıştır.

Alan yazında okul psikolojik danışmanının nasıl algılandığına ilişkin çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Söz konusu araştırmalar okul psikolojik danışmanı kendilerini nasıl algıladıklarına, okul yöneticileri ve diğer öğretmenler tarafından nasıl algılandıklarına ilişkindir. Metaforlar, insanların dış dünyalarını algılamalarının sözel dışavurumlarıdır, herhangi bir kişinin, herhangi bir kavramla ilgili algısını ortaya çıkarmak için kullanılabilecek en etkili yapılardır (Yalçın, Özoğlu ve Dönmez, 2016: 21).Metaforlar aracılığıyla bilgi toplamak algılanan bu gerçekliği ortaya koymanın güçlü yollarından biridir. İnsanların dış dünyayı nasıl algıladıklarının sözel olarak dışavurum yollarından biri de metaforlardır. Bazen sözcükler yetmediğinde anlatımı kuvvetlendirmek için etkili bir iletişim aracıdır. Bu durumda okul psikolojik danışmanının öğrenciler tarafından nasıl algılandığını metaforlar aracılığı ile kapsamlı olarak ortaya koymak okul psikolojik danışmanların meslek imajlarını geliştirmeleri, kendileri ile ilgili olumlu algı oluşturmaları adına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerindeki 8. sınıf öğrencilerin okul psikolojik danışmanı kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforları inceleyerek öğrencilerin okul psikolojik danışmanı kavramına yönelik zihinsel imgelerini ortaya çıkarmalarını amaçlamaktadır. Ortaya çıkarılacak bu imgelerle öğrencilerin okul psikolojik danışmanına ilişkin algılarını betimlemede ve okul psikolojik danışmanına ilişkin farkındalığın gelişmesini sağlama da katkı sağlayacağı önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada okul psikolojik danışman kavramına ilişkin aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Okul psikolojik danışmanı ile ilgili 8. sınıf öğrencilerinin algılarına dayalı olan bu araştırmada nitel bir araştırma deseni olan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji (olgubilim), farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgularla ilgilenir, olgularla ilgili yaşanmış deneyimlere odaklanır. Olgu bilim araştırmaları yaşantı ve anlamları ortaya koymak için görüşmeleri de kapsayan bir yöntemdir. Bunun etkileşim ve esneklik kullanılarak yapılan bir inceleme gerekmektedir. Elde edilen sonuçlar kesin ve genellenebilir olmayabilir ancak var olan olguları daha iyi anlamamıza ve tanımamıza yardımcı olacak tanımlar, örnekler ve ifadeler sağlayarak açıklamalar ortaya koyabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerindeki okullar oluştururken, çalışma grubunu ise araştırmacılar tarafından kolay ulaşılabilir olması nedeniyle seçilen ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden araştırmaya gönüllü katılan 369 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın başlangıç sürecinde öğrencilerin doldurması için form oluşturulmuştur. Okullardan ve öğretmenlerden gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacılar tarafından sınıfa girilerek formlar dağıtılmış ve öğrencilerin formları doldurması istenmiştir. Uygulama 40 dakika sürmüştür. Araştırmada elde edilen verileri 8. sınıf öğrencilerine sorulan "Okulumdaki psikolojik danışman ……..…. benziyor. Çünkü……" biçiminde açık uçlu sorularla toplanmıştır. Elde edilen cevaplar excel tablosuna girilmiş ve analizler excel üzerinde yapılmıştır. Boş ve yanlış doldurulmuş olan envanterler çıkarıldıktan sonra metafor için analizler yapılmıştır.

Özet

Bu araştırmanın amacı Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerindeki 8. sınıf öğrencilerin okul psikolojik danışmanı kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforları inceleyerek öğrencilerin okul psikolojik danışmanı kavramına yönelik zihinsel imgelerini ortaya koymaktır. Bunun için araştırmacılar tarafından kolay ulaşılabilir olması nedeniyle seçilen ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden araştırmaya gönüllü katılan 369 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler 8. sınıf öğrencilerine sorulan "Okulumdaki psikolojik danışman ……..…. benziyor. Çünkü……" biçiminde açık uçlu sorularla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler tarafından üretilen metaforlardan Yakışıklı / güzel / karizmatik biri olarak okul psikolojik danışmanı, ailemizden biri olarak okul psikolojik danışmanı, dost / arkadaş / sırdaş olarak okul psikolojik danışmanı, psikolog / psikiyatrist / danışman / uzman olarak okul psikolojik danışmanı, bilgin / bilgi toplayan / bilgi veren bir kişi olarak okul psikolojik danışmanı, koşturan, hareketli bir kişi olarak okul psikolojik danışmanı ve bir lider, yol gösteren olarak okul psikolojik danışmanı olmak üzere 7 tema oluşturulmuştur. Bu temalarının, okul psikolojik danışmanlarının daha çok olumlu yönlerini vurguladığını söylemek mümkündür. Buna ek olarak bazı temaların psikolojik danışmanının iş alanına yönelik bilgileri de içerdiği görülmektedir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada Malatya ilinde okula devam eden 8.sınıf öğrencilerinin okul psikolojik danışmanları ile ilgili algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 369 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler tarafından üretilen metaforlardan Yakışıklı / güzel / karizmatik biri olarak okul psikolojik danışmanı, ailemizden biri olarak okul psikolojik danışmanı, dost / arkadaş / sırdaş olarak okul psikolojik danışmanı, psikolog / psikiyatrist / danışman / uzman olarak okul psikolojik danışmanı, bilgin / bilgi toplayan / bilgi veren bir kişi olarak okul psikolojik danışmanı, koşturan, hareketli bir kişi olarak okul psikolojik danışmanı ve bir lider, yol gösteren olarak okul psikolojik danışmanı olmak üzere 7 tema oluşturulmuştur. Bu temalarının, okul psikolojik danışmanlarının daha çok olumlu yönlerini vurguladığını söylemek mümkündür. Buna ek olarak bazı temaların psikolojik danışmanının iş alanına yönelik bilgileri de içerdiği görülmektedir

Anahtar Kelimeler: 8. sınıf öğrencileri, rehber öğretmen, metaforik algı, meslek imajı

Kaynakça

Altun, T., ve Camadan, F. (2013). Rehber Öğretmenlerin Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman) Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(3), 883-918.

Erdemir, N., ve Kış, A. (2017). Okul Yöneticilerinin Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri İle İlgili Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 4(8), 34-47.

Gündüz, B., İnandı, Y., ve Tunç, B. (2014). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri: Betimsel bir çalışma. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4(2), 20-34.

Karataş, Z., ve Baltacı, H. Ş. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmeninin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2).

Özpolat, A. R. (2014). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü Öğrencilerinin "Psikolojik Danışma" Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(1), 385-396.

Tagay, Ö., ve Çakar, F. S. Okullarda Yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3).

Tuzgöl Dost, M., ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(23), 389-407.

Yalçın, M., Özoğlu, A.E. ve Dönmez, A. (2016). Öğretim Elemanlarının Araştırma Görevlisi Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. Eğitim ve Bilim. 41 (185). 19-32.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınları. Ankara.

Yılmaz, F., Göçen, S., ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1).

Yüksel, Ş. F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5(2), 1-26.

(17312) place Of Crıtıcal Thınkıng in Efl

İRFAN TOSUNCUOĞLU
KARABUK UNİVERSİTY

ÖZET

Problem Durumu

In language activities, the teacher presents a topic and various techniques may use in order to teach. Students in general, may have many choices except listening and doing the assignments and give answers to the teacher, and they may have to follow the rules of grammar and feedback of teachers. Educators should need to consider each learner as an individual, communicate with them openly and form empathy.

On the other hand, to concentrate on the content created by the imagination of students is important. In fact, teaching should be a lively thing to combine communication and comprehension. Therefore, the ability to engage in effective critical thinking when using the English language is highly dependent upon the user's ability to effectively dissect such linguistic concepts in the first place. In the very fast changing world, it is very important to have a 'thinking' in every area of the community. For this reason, there is a shift away from classical teaching and learning that aims to transfer knowledge without giving students any time to consider and digest to a more thinking based education which aims to enable students to interpret, analyze, synthesize, and evaluate information. Van Gelder (2005) notes one of the main goals of education, at whatever level, is to help develop general thinking skills, particularly critical thinking abilities. He suggests that the education system and teaching methods are needed to be improved to grasp this. On the other hand, there are some problems in education in forming critical thinking skills. Paul (1990) says that didactic lectures, extensive coverage of content and mindless drill combine with student passivity to perpetuate the lower order thinking and learning students have come to associate with educational institutions.

Critical thinking has been an important focus of the instructors/teachers in many countries for many years where there have been lots of changes occurred in education related to the rapid changes of today's world. The need for critical thinkers has increased because the living conditions of people are becoming harder and more complex nowadays than it used to be. As critical thinking is considered to be a vital skill for the 21st century, it has become a desirable educational outcome by educators (Lai, 2011). In the same line, the new regulation in the Turkish National Curriculum (2004) also considers critical thinking as one of the generic skills that needs to be treated in every course. When we think uncritically- it is no matter how practical and wise we are- we may make unreasonable decisions and arrive at unreasonable ideas. To this end, our aim is to reach a detailed understanding of how students comprehend the matter of critical thinking, and understand their knowledge about critical thinking in this survey and study.

Araştırma Yöntemi

In order to understand the perceptions of the students in critical thinking, an experiment was conducted in the fall academic year of 2017-18. Students' participation in the survey was voluntary, and this situation help us to reach better results. The study group of the research is 120 undergraduate students of English Language and Literature Department, Karabuk University. Students' age ranged between 18 and 25 years old, and 80 subjects belonging to this study were female and the remaining 40 were male. The following research methods are used in the experiment: literature review, qualitative and quantitative approaches, and a survey. Students were explained the purposes of the research and the aim of the experiment.

During the experiment a questionnaire was given to the students in order to evaluate their perceptions about critical thinking in order to promote critical thinking skills of students, the knowledge of the students was tried to be described. The questionnaire consisted of 50 questions concerning their ideas about critical thinking. Students were also given an option to write their name on an answer sheet or remain anonymous.

In the study, it is tried to be found answers to some research questions as in the following:

1. Do learners have any idea about what the critical thinking is?
2. Are the students aware of critical thinking skills?
3. What is the nature of learners' critical thinking strategies?
4. To develop perceptions of the students in critical thinking.

Experiments were realized by the author of the research- students' instructor.

Özet

Developing thinking critically ability is a vital item for actual teaching and learning. Thinking helps us solve problems, make decisions, and reach our goals. If students' critical thinking skills are activated while writing very successful results can be attained. Thinking is not a passive but an active process. So, thinking can be considered in two aspects: to achieve a goal and to make a decision. As for teaching there is very little evidence that students at universities acquire critical thinking skills in their courses. In accordance with the important place of critical thinking in teaching and learning, it is a recently highlighted concept in the field of EFL, like in many other fields of education such as mathematics, history and geography. The skill of thinking critically plays a great role and it is accepted as a very important step in every area of teaching and learning, particularly nowadays due to developments cognition and intelligence. In order to understand the perceptions of the students for critical thinking, an experiment was performed in the fall academic year of 2017-18, in Karabuk University, Turkey. In this study, the significance of critical thinking is discussed in detail and also it is shed light on the perceptions of students about critical thinking.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

As the result of experiments it was understood that students did not have enough information about thinking critically. However, being a critical thinker is something totally different from being intelligent or having great knowledge. Critical thinking is about how we use our intelligence and knowledge to reach objectives and logical points (Paul, 1990). Every learner may have an effective ability in critical thinking, and they don't need to agree on anything for granted, so how can the teacher teach thinking critically to learners? Concerning this it might be organized an education program for teaching critical thinking.

In order teachers and instructors to apply critical thinking into their classes effectively, first of all, they should be committed to critical thinking and its philosophy in detail, since one of the characteristics of a critically thinking teacher is to be a facilitator

Anahtar Kelimeler: language, teaching, critical thinking, skills, learner

Kaynakça

Akdere, N. (2012). Turkish pre-service teachers' critical thinking levels, attitudes and self-efficacy beliefs in teaching for critical thinking (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Ashton, P. (1988). Teaching higher-order thinking and content: An essential ingredient in teacher preparation. Gainesville: FL: University of Florida Press.

Ragins, B.S., Cotton, J.L. (1999).Mentor Functions and Outcomes: A Comparison of Men and Women in Formal and Informal Mentoring Relationships. Journal of Applied Psychology. Vol. 84, No. 4, 529-550

Norris, S.P. (1985). Synthesis of Research on Critical Thinking. Educational Leadership, 21(8).

Ennis, H.R. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. Educational Leadership.

Gries, S.T. (2008) Phraseology and Linguistic Theory. Web. Retrieved from http://www.linguistics.ucsb.edu/faculty/stgries/research/2008_STG_PhraseologyLingTheory_Phraseology.pdf

Houghton, R.S.(2004). Communities Resolving Our Problems (C.R.O.P.): the basic idea: Bloom's Taxonomy Overview. Retrieved March 12, 2005 from http://www.ceap.wcu.edu/Houghton/Learner/think/bloomsTaxonomy.html

Kaye, C., & Ragusa, G. (1998). Boal's Mirror: Reflections for Teacher Education. Retrieved from ERIC database. (ED419787).

Kincheloe, J. L. (2004). In to the great wide open: Introducing critical thinking. In J. L. Kincheloe & D. Weil (Eds.), Critical thinking and learning: An encyclopedia for parents and teachers. Greenwood Press: Westport, Connecticut, London.

Lai, Y., K. (2009). Assessing students 'critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. Thinking Skills and Creativity, 4(1), 70-76.

Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. Pearson's Research Reports, 6, 40-41.

Lebowitz, S. (2015). 9 ways to skip the shallow small talk and have deep conversations. Web. Retrieved from http://www.businessinsider.com/how-to-skip-small-talk-and-have-deep-conversations-2015-12

Özen, M. (2013). Investigation of pre-service Mathematics teachers' critical thinking processes through statistical and probabilistic knowledge in the context of popular media texts (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Paul, R., (1990). Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly

Changing World. Center for Critical Thinking and Moral Critique. Sonoma State University

Üstünlüoğlu, E. (2004). Language teaching through critical thinking and self-awareness.Forum, 42, 2-3.

Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. College Teaching, 53(1), 41-46.

Williams, R. L. (2005). Targeting critical thinking within teacher education: The potential impact on society. The Teacher Educator, 40(3), 163-187.

(17909)Yaratıcı Drama Çemberinde Kültürler Arası Duyarlılığa Yolculuk

GÖNÜL ONUR SEZER
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ELVAN ŞAHİN ZETEROĞLU
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ŞEHNAZ SUNGURTEKİN
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çokkültürlü eğitim farklı gruplardan gelen öğrencilerin eşit imkânlarla eğitim görmeleri ve buna göre okul ortamının tekrar yapılandırılması sürecidir. kültürlerarasılık kavramı, daha çok farklı kültürlerden insanların karşılaşmaları ile gerçeklesen etkileşimini vurgular. Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin bilişsel boyutunu ifade eden kültürlerarası farkındalık, bireyin farklı kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlayabilme becerisidir. Bu becerinin, öz-farkındalık ve kültürel farkındalık olmak üzere iki boyutu vardır Kültürel farkındalık sürecinden geçen bir birey, bakışlar, jestler ve kibarlık normları gibi bazı evrensel insan davranışlarının, farklı kültürlerden insanlar tarafından, kültürlerarası iletişim sürecinde nasıl uyarlandıklarını anlamaya baslar. Kültürel farkındalık kazanma süreci, yalnız kültürel farklılaşmayı değil, aynı zamanda birden çok kültürün bir arada bulunmasını olumlu karşılamayı da sağlar. Kültürlerarası duyarlılık kültürlerarası ilişkiler açısından olumlu duygular geliştirebilme, kültürel farklılıkları tanımlayabilme ve değerlendirilme, uygun ve etkili davranış geliştirebilme olarak tanımlanmaktadır. Kültürlerarası duyarlılığa sahip bireyler; farklılıkları anlamaya, onaylamaya ve kabul etmeye yönelik olarak motive edici, özsaygı, özdenetim, açık fikirlilik ve empati gibi özelliklere sahiptirler. Farklı kültürel özellikleri bir arada barındıran okullarda, farklı kültürel özelliklerdeki öğretmenler ile öğrenciler etkileşim içinde eğitim-öğretime devam etmektedirler. Bu gibi ortamlarda önemli olan kültürel farklılıkların dikkate alındığı ve duyarlı olunduğu bir eğitim anlayışının sürdürülmesidir. Okul öncesi eğitimden başlayarak öğrencilerin eşit eğitim olanaklarından yararlanabilmesi ve öğretmenlerin öğrencilere akademik ve sosyal davranışlar kazandırabilmesi, öğrencilerin kültürel farklılıklarına saygı duyarak gerçekleştirilebilmektedir. Bu nedenle kültürlerarası duyarlılığa sahip öğretmenlerin farklı kültürel özellikteki bireyleri bir araya getirebilme becerisini taşıması gerekmektedir. Bu beceriyi kazandıracak yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır. Eğitimde yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama, tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde bireylerin, bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerinin yeniden gözden geçirildiği "oyunsu" süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (San, 2002). Eğitim ve öğretimde dramanın işlevi oldukça önemlidir. Drama, oyun anlamında kullanılmakta ise de eğitimde bir öğretim yöntemi olarak uygulanmasının amacı duyuşsal, bilişsel ve davranışsal yetileri geliştirmektir. Drama gelişim, özgüven, kendini tanıma, yaratıcılık, eleştirel bakış, kendini aşma, problem çözme ve çözüm yolları üretme gibi nitelikleri kazandıran etkili bir yoldur (Genç, 2003). Yaratıcı drama aracılığıyla olaylar ve durumlarla bunların arasındaki bağlantılar kolayca öğrenilebilir. Yaratıcı drama dolaylı yoldan anlatılır, bu nedenle başkalarının davranışlarını ve insanın kendi davranışlarını emin bir mesafeden gözleme imkânı vardır. Bugünün sorunları, geçmiş ve gelecekte araştırılabilir. Dramada bir durum somut, aynı zamanda soyut ifadelerle keşfedilir. Olayların yaşanarak gelişmesini içeren aktif bir yöntemdir. Böylece unsurları somutlaştırarak durumu açıklığa kavuşturur. Sosyolojik bir perspektiften bakıldığında bireyler, sadece kendileri değil, içinde yaşadıkları toplumun geçmişi, şimdiki zamanı, geleceği ve aynı zamanda insanlık hakkında da daha derinlemesine bilgi sahibi olabileceklerdir (O'Neill & Lambert, 1995; San, 1996; Adıgüzel, 2006). Bu araştırmanın amacı, yaratıcı drama uygulamalarının Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarına olan etkisini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenler içinde yer alan ön test-son test deseni kullanılmıştır. Deneysel araştırma bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmalardır. Bu desende araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Araştırmada tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilmektedir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Araştırmanın örneklemini 2017-2018 öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde öğrenim gören 42 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları farklı kültürlere duyarlılık konulu atölyeler ile ilgili 18 saatlik atölye çalışmalarına katılmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Üstün (2011) tarafından uyarlanan "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Chen ve Starosta tarafından geliştirilen ölçeğin orijinal formu beşli Likert tipi 24 maddelik olarak geliştirilmiş olup; kültürlerarası etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı duyma, kültürlerarası etkileşimde özgüven, kültürlerarası etkileşimden zevk alma ve kültürlerarası etkileşime özen gösterme olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır.

Üstün (2011) tarafından yapılan geçerlik çalışması sonucunda ölçek tek boyutlu bir yapı olarak kabul edilmiş ve 23 maddeye indirilmiştir. Ölçeğin orijinal formuna ait Cronbach Alpha katsayısı .88 iken Türkçeye uyarlanmış formun alfa katsayısı ise .90 olarak bulunmuştur.

Beklenen/ Geçici Sonuçlar

Araştırma verileri SPSS paket programıyla değerlendirilecek olup analizler devam etmektedir. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde öğrenim gören 42 öğretmen adayının yaratıcı drama atölyeleri sonrasında kültürel farklılıklara karşı daha olumlu duygulara sahip olması ve daha duyarlı olması günümüz eğitim anlayışı açısından ideal ve istendik bir durum olarak beklenen sonuçlar arasında yer almaktadır. Konuyla ilgili yapılmış olan çalışmalarda da bu durumun önemi vurgulanmıştır. Polat (2009) eğitim programının uygulama noktasında en önemli görevi üstlenmesi açısından öğretmen faktörünün altını çizmiş ve öğrencilerin sosyo-kültürel farklılıklarının da dikkate alınmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Ünlü ve Örten (2013) tarafından ise eşit eğitim şartlarından yararlanma ve demokratik öğrenme ortamları oluşturma açısından öğretmenlerin kültürel farklılıklara duyarlılığının önemi belirtilmiştir. Öğretmenler tarafından kültürel farklılık olarak algılananların olabildiğince geniş bir açıdan görülmesi, bireye ait tüm kültürel farklılıkların bütünsel olarak değerlendirilmesi ve duyarlı olunması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı drama, kültürlerarası duyarlılık, psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmen adayları.

Kaynakça

Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. Yaratıcı Drama Dergisi, 1, 17-31.

Başbay, Alper, Yelda Bektaş. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve

öğretmen yeterlikleri. Eğitim ve Bilim, 34. 31-42.

Bayles, Peggy Porterfield. (2009). Assesing the ıntercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in texas school district. Doktora Tezi. Minnesota Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Genç, H. N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramanın alımlanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 196-205.

O'Neill, C. ve Lambert, A. (1995). Drama structures: A practical handbook for teachers. Hutchinson, London.

San, İ. (2002). Eğitimde yaratıcı drama, Yaratıcı Drama, 1985–1995, Yazılar, (1. cilt). Ankara: Naturel Yayıncılık.

San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı, 2(7), 148-160.

(18128)Okul Öncesi Birinci Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Metaforları

DUYGU KOZAN
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ELVAN ŞAHİN ZETEROĞLU
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar, öğretmen yeterlikleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008). Tanımlamada yer alan bu özellikler öğretmenliğe hazırlanma aşamasında öğretmen eğitiminin niteliğinden ve aynı zamanda öğretmenin kişisel özelliklerinden, mesleğine bakış açısından, mesleğini olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerinden ve mesleğine yönelik rol ve beklentilerinden etkilenebilmektedir (TED, 2009). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının alanına yönelik bilgi ve beceri kazanarak öğretmenliğe iyi hazırlanmaları yanında öğretmenlik mesleğine, kendi alanlarına ve çalışacakları gruba yönelik algılamaları da önem taşımaktadır. Bireylerin algılamalarının belirlenmesinde kullanılan yollardan biri olan metaforlar "bir kavram yapısını başka bir kavram yapısıyla ifade ederek anlama" olarak tanımlanabilir. Daha önceleri metafor kavramı edebiyat ve dil bilim çalışmaları kapsamında ele alınırken, bir zihinsel gelişim aracı olarak ilk kez Lakoff ve Johnson (2005) tarafından ifade edilmiştir.

Genelde zihinsel bir olgu olarak algılanan kavramlar, günlük eylemlerimizi ve düşüncelerimizi tüm detaylarına kadar yönlendiren tasarımlardır. Kavramlar ne algıladığımızı, kendimizi dünya içerisinde nereye konumlandırdığımızı ve diğer insanlarla kurduğumuz ilişkileri de etkilemektedir. Bu yüzden kavramsal sistemimiz, günlük gerçeklerimizi belirlemede merkezi bir rol oynamaktadır. Kavramsal sistemimizin büyük oranda metaforik olduğu düşünülürse, düşünme biçimimiz, deneyimlerimiz ve her gün yaptıklarımızın da metaforlarla ilgili olduğu söylenebilir (Lakoff ve Johnson, 1980). Metafor kelimesi Yunanca "meta" (değişmek) ve "pherein" (aktarmak) kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşan "metapherein" kelimesinden gelmektedir (Levine, 2005). Palmquist'e (2001) göre metafor, iki nesne ya da kavram arasında, benzerlik ve farklılıkları kıyaslama ve birine ait deneyimi diğerine aktarma yoluyla, ilişki kurularak oluşturulan mecazi bir yapıdır. Guerrero ve Villamil (2002) ise metaforu, bir alana ait karmaşık yapıları anlatmak ve bu yapıları anlamayı kolaylaştıracak bilgileri bu yapılara yansıtmak için kullanılan araçlar olarak tanımlamaktadır. Denshire (2002) da eğitim alanı ile ilgili çalışmalarda kullanılan metafor analizinin kişisel ve mesleki alanlar arasındaki ilişkiyi yapılandırmak için bir araç olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının kendilerini tanımak ve anlamak için metaforları kullanmaları, öz-anlatı yoluyla ifade etmeleri önem taşımaktadır (Tannehill ve MacPhail, 2014). Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç ile şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin metaforları nelerdir?

2. Öğretmen adayları hangi sebeple bu metaforu belirtmiştir?

3. Öğretmen adaylarının belirttiği metaforlar hangi ortak özelliklere sahiptir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim (fenomenoloji/phenomology) deseni farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli biçimde karşılaşabiliriz. Ancak bu tanışıklık olguları tam olarak anladığımız manasına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zeminini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü 70'i örgün 40'ı ikinci öğretim olan 110 1. Sınıf öğrencisi ile gerçekleşmiştir. Katılımcıların %85'i kadın; %15'i erkektir; % 88'i 17-20 yaş, %6'sı 21-25 yaş ve %6'sı 26 ve üzeri yaştadır.

Veri Toplanma Aracı

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik kavramına yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla öğretmen …… gibidir, çünkü …….. yazılı olan yarı yapılandırılmış formlar verilmiş ve burada yazılanlar araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin Çözümlenmesi

Elde edilen veriler yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veriler analiz edilirken önce metaforlar bilgisayar ortamına aktarılmış, tek tek incelenmiştir. Daha sonra ortak özelliği olan metaforlar birleştirilmiştir. Son olarak kategoriler oluşturulmuş, metaforlar kategorilere ayrılmıştır.

Özet

Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir. Öğretmenler bir mesleğin üyesi olarak kalmak istiyorlarsa, o mesleğin değer sistemlerine göre davranmaları gerekir (Bursalıoğlu, 1994). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; "Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak devletin öğretmenlerden temel beklentisi, "Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlüdürler" biçiminde özetlenmiştir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Metaforlar, bir kişinin bir kavramı ya da olguyu algıladığı biçimde, benzetmeler kullanarak ifade etmesidir (Aydın, 2010). Bir kavramı başka bir kavrama benzeterek anlatmak, metafor kullanımı anlamına gelmektedir. Gerçekte o iki kavramın birbirine benzerliği pek az olabilir, ama birini çok iyi tanıyor olmak bize ikincisini daha iyi anlama olanağı sağlar (Tamimi, 2005). Metaforlar, insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesneleri nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak düşünülmektedir (Cerit, 2008).

Kavram olarak metafor, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araç olarak değerlendirilebilir (Saban, vd., 2006). Metafor kullanımı, bireylerin bilinmeyeni bilinenle ilişkilendirerek, kavramlar arasında yeni bağlantılar kurmaya çalışmasıyla bireylerde yaratıcılığı geliştirmektedir (Aydoğdu, 2008).

Metafor bazı yorumları öne çıkarırken, diğerlerini arka plana iter. Diğer bir deyişle yarattığı görme biçimi, aynı zamanda bir görmeme biçimi haline gelir. Böylece "insan aslandır" metaforu, insanın aslanca cesaret, güç ya da yırtıcılığına dikkat çekerken, aynı kişinin bir iblis, bir ermiş, bir münzevi de olabileceği olgusunu örter. Metafor bizi benzerlikleri görmeye, farklı yönleri ise göz ardı etmeye iter. Metafor, güçlü kavrayışlar sağlayacak şekilde hayal gücünü genişletir, ama çarpıtma tehlikesi de taşır (Morgan,1998; akt.:Evcim, 2008).

Aslında metafor genellikle söylemi süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret sayılır; ancak, önemi bundan çok daha büyüktür. Metafor kullanımı, bireyin genel olarak dünyayı kavrayışına sinen bir düşünme ve görme biçimidir. Bunlar, okuyucuda ya da dinleyicide bilişsel bir sürecin başlamasını sağlar. Gelişen bilişsel süreç bireyde duyuşsal etkiler yaratır. Bilişsel ve duyuşsal süreçler kaşılıklı olarak birbirini etkiler ve besler. Bu da metaforların birey üzerindeki etkisinin gücüne işaret etmektedir. Bireyler, gerek kendi duygu ve düşüncelerini tanımlarken, gerekse karşılarındakilerin duygu ve düşüncelerini tanımlarken metaforlardan yararlanmaktadırlar. Bu da bireylerin yaşam algılarını ortaya koymada önemli bir öğe olarak görülmektedir. Bu bağlamda metaforlar, bireylerin dünyayı ve kendilerini algılama biçimlerini göstermektedir (Girmen, 2007).

"Öğretmen" kavramına pek çok anlam yüklenmiştir. Bazen öğretmenler sadece duygusal olmayan ve yerine getirmeleri beklenen görevler açısından ele alınırken, bazen de yaptıkları işler daha farklı bir boyutla ve duygular işin içine katılarak tanımlanmaktadır.Öğretmenlik mesleğinin zenginliği ve öneminin anlaşılması, kişinin"öğretmen" kavramını irdelemesi ile gerçekleşebilir. Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılmasıdır. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 70'i örgün ve 40'ı ikinci öğretim olan 110 1. Sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik kavramına yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla öğretmen …… gibidir, çünkü …….. yazılı olan yarı yapılandırılmış formlar verilmiş ve burada yazılanlar araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen ham veriler kodlama yapılarak, kategoriler belirlenmiştir. Veriler bu kategoriler altında sınıflandırılarak anlamlı hale getirilmiştir. Öğretmen adayları, öğretmen kavramını ebeveyn, kitap, pusula, rehber, ışık, güneş gibi metaforlarla açıklamışlardır.

Bu çalışmanın bulguları okul öncesi öğretmen adaylarının kendi meslek alanları olan öğretmenliğe yönelik bakış açılarını ortaya koymaktadır. Metaforlar, öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik bakış açıları hakkında bilgi edinilmesini sağlama ve araştırma, yaşam, eğitim, çocukluk ve öğretim gibi kavramları yorumlamak amacıyla kullanılmaktadır. Schmitt (2005) metaforların nitel araştırma sonuçlarını net bir biçimde sunma ve nitel veri karmaşıklığını azaltma için kullanıldığını ifade etmiştir. Metaforlar, araştırmaların sonuçlarını analiz etme ve yorumlamayı sağlayan yaratıcı bir strateji olarak işlev göstermektedir (Patton, 1990).

Çalışmanın bulgularına göre öğretmene yönelik olarak ifade edilen metaforlar altı kategoride yer almışlardır. Buna göre katılımcılar tarafından ifade edilen en fazla metaforun yer aldığı kategori yönlendiren/yol gösteren kategorisidir. İhtiyaç karşılayan kategorisi ikinci sırada, aydınlatan ve bilgilendiren kategorileri üçüncü sırada, şekillendiren kategorisi dördüncü sırada ve sevilen kategorisi beşinci sırada yer almaktadır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre Akbaba Altun ve Apaydın'ın (2013) çalışmasına benzer bir şekilde öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlarda somut kavramların çoğunlukta olduğu ve soyut kavramların sınırlı kaldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının belirttiği metaforların tümünün olumlu olması dikkat çekmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından öğretmenlik mesleğine yönelik 47 metafor geliştirilmiştir. En sık kullanılan, "ebeveyn" metaforu olmuştur. Bunun dışında "kitap, ağaç, güneş" sıkça kullanılan metaforlardır. Oluşturulan metaforlar kendi aralarında 6 kategoride değerlendirilmiştir. Yönlendiren/Yol Gösteren kategorisinde 33(%30) öğretmen adayının belirttiği 13 metafor bulunmaktadır. İhtiyaç Karşılayan kategorisinde 20(%19) öğretmen adayının belirttiği 10 metafor bulunmaktadır. Aydınlatan kategorisinde 18(%16) öğretmen adayının belirttiği 4 metafor bulunmaktadır. Bilgilendiren kategorisinde 18(%16) öğretmen adayının belirttiği 6 metafor bulunmaktadır. Şekillendiren kategorisinde 14(%13) öğretmen adayının belirttiği 10 metafor bulunmaktadır. Sevilen kategorisinde 7(%6) öğretmen adayının belirttiği 4 metafor bulunmaktadır. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan metaforlarda, öğretmenlik mesleğinin bireylere yol gösteren özelliklere sahip bir meslek olarak algılandığı söylenebilir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre Akbaba Altun ve Apaydın'ın (2013) çalışmasına benzer bir şekilde metaforlarda somut kavramların çoğunlukta olduğu ve soyut kavramların sınırlı kaldığı görülmektedir. Öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini 46 somut 1 soyut metafor ile ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının tamamı olumlu metafor üretmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: metafor, öğretmen, okul öncesi

Kaynakça

Akbaba Altun, S., & Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının "eğitim" kavramına ilişkin metaforik algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 19(3).

Aydın, F. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice), sayı 10(3).

Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Bursalıoğlu, Z. (1994). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara: Pegem Yayınları.

Çelikten, M., Şanal M., Yeni Y., (2005) Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2).

Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, sayı 6 (4).

Denshire, S. (2002). Metaphors we live by: Ways of imagining practice. Qualitative Research Journal, 2 (2).

Evcim, U. (2008). Örgüt Kültürünün Algılanmasında Metaforların Rolü.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Girmen, P. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Guerrero, M. C. M. ve Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. Language Teaching Research, 6 (2).

Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). Metaphors we live by. Editor J. O'Brien, The production of reality: Essays and readings on social interaction Chicago, IL: The University Of Chicago Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. Kappa Delta Pi Record, 41 (4).

MEB. (2008). Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü

Palmquist, R. A. (2001). Cognitive style and users' metaphors for the web: an exploratory study. The Journal of Academic Librarianship, 27 (1).

Patton, M. Q. (1990). Qualitative Evaluation and Research Methods. CA: Sage Publications.

Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice), cilt 6(2).

Schmitt, R. (2005). Systematic metaphor analysis as a method of qualitative research. The Qualitative Report, 10 (2).

Tamimi, Y. (2005). Örgüt Kültürünün Metaforlarla Analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tannehill, D., & MacPhail, A. (2014). What examining teaching metaphors tells us about preservice teachers' developing beliefs about teaching and learning. Physical Education and Sport Pedagogy, 19(2).

TED. (2009). Öğretmen Yeterlikleri. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(15705) Rehber Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-yeterliklerinin Genel Öz-yeterlik Tarafından Yordanması

TUĞBA YILMAZ BİNGÖL
FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öz-yeterlik bireylerin herhangi bir eylemi yerine getirebilmek için gerekli yeteneklerine ve bu yeteneklerini organize edebilmesine dair algısıdır (Bandura, 1993). Öz-yeterlik davranışın önemli bir yordayısıcıdır. Bir görevi yerine getirmek için gerekli yeteneklere ve denetime sahip olan bireyler o görevle ilgili daha istekli olurlar. Bireylerin günlük yaşamla ilgili ortaya koymaları gereken davranışlara dair çeşitli konularda öz-yeterlik algıları vardır ve akademik öz-yeterlik de bunlardan bir tanesidir. Duit ve Treagust (2003) öğrencilerin başarılı olmalarının bilişsel etkinliklerin yanı sıra duyuşsal alan becerilerinin de önemli bir etken olduğunu söylemektedir. Akademik öz-yeterlik bu alandaki en önemli boyutlardan biridir. Bireylerin akademik aktivitelerle ilgili gereklilikleri yerine başarılı bir şekilde getirme ile ilgili algısı (Zimmerman, 1995) olan akademik öz-yeterlik öğrencilerin akademik başarılarının yordanmasında önemli bir değişkendir (Bandura, 1995). Bandura'ya (1993) göre akademik öz-yeterlik öğrencilerin beklentilerini, motivasyon seviyelerini, akademik kazanımlarını, akademik aktivitelerini ve akademik öğrenmelerini kontrol etmeye yarar. Literatür incelendiğinde akademik öz-yeterliğin önemini ortaya koyan araştırmalar görülmektedir. Akademik öz-yeterlik akademik başarıyı arttırmakta ve yordamaktadır (Bandura, 1997; Pajares, 1997). Akademik öz-yeterlik öğrencilerin başarılarını tahmin etmede etkilidir (Gore, 2006). Öz-yeterlik sınav performansını anlamlı bir şekilde etkilemektedir (Mone,Baker, Jeffries; 1995). Akademik öz-yeterlik inançları yüksek olan bireylerin, kendilerine daha yüksek hedefler oluşturdukları, verdikleri kararlarda tutarlı oldukları (Pajares, 1996; Yılmaz, Gürçay, & Ekici, 2007) yeni ve zor görevlerle daha kolay başa çıktıkları ve çaba harcamaya istekli oldukları (Jerusalem, 2002) görülmüştür. Bu bireyler problem çözme stratejileri geliştirirler (Schunk ve Pajares, 2001) ve karşılarına çıkan güçlüklere karşı ısrarlı ve sabırlıdırlar (Aşkar &Umay, 2001).

Bandura (1977, 1997) kişinin herhangi bir alanda öz-yeterliği yüksekken başka bir alanda aynı düzeyde olmayabileceğini vurgulamaktadır. Yılmaz-Bingöl (2017) yürüttüğü araştırmada rehber öğretmen adaylarının özel eğitime dair öz-yeterlik ve genel öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak sık olmamakla birlikte farklı öz-yeterlik alanlarının ilişkisi olduğunu ortaya koyan araştırmalar da vardır. Arslan (2017) okul öncesi öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin öz-yeterliği ile öğretmenlerin kolektif öz-yeterliği arasında pozitif bir ilişki bulmuştur.

Literatür incelendiğinde bireylerin akademik öz-yeterlik inançları ile genel öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle şimdiki araştırma da rehber öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik düzeylerinin akademik öz-yeterlik üzerindeki yordama gücünü belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca alt amaçlar olarak akademik öz-yeterliğin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile birlikte Genel Öz-yeterlik Ölçeği (Aypay, 2010) ve Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (Ekici, 2012) kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu ile sınıf, cinsiyet, yaş, yaşam yeri, not ortalaması ve aile tutumu değişkenleri hakkında bilgi toplanmıştır. Genel öz-yeterlik ölçeğinden elde edilebilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 40'tır. Ölçme aracı dörtlü likert tipi bir ölçektir ve cronbach alfa katsayısı 0,83'tür. Akademik öz-yeterlik ölçeğinden ise elde edebilecek en düşük puan 33, en yüksek puan 165'tir. Bu ölçme aracı ise beşli likert tipi bir ölçektir. Sosyal statü boyutu (α=0,88), bilişsel uygulamalar boyutu (α=0,82) ve teknik beceriler boyutu (α= 0,90) olmak üzere toplam üç boyuttan oluşan ölçeğin cronbach alfa katsayısı 0,86'dır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Sakarya Üniversite'nde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 221 kız, 63 erkek olmak üzere toplam 285 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan yapılan uygulamalar için gönüllülük esas alınmıştır. Uygulamalar alan uzmanları tarafından yapılmış ve yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21 programı ile analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan bireylerin ölçeklerden aldıkları ortalama puanlara bakılarak genel öz-yeterlik düzeylerinin yüksek (=31,37), akademik öz-yeterlik düzeylerinin ise orta düzeyde (=89,29) olduğu söylenebilir. Sınıf dağılımlarına bakıldığında %42,5'inin 2. sınıf (N=121), %24,2'sinin 3. sınıf (N=69) ve %33,3'ünün 4. sınıf (N=95) olduğu görülmektedir. Akademik not ortalamalarına bakıldığında katılımcıların %3,5'inin düşük (N=10), %25,6'sının orta (N=73), %53'ünün iyi (N=151) ve %14,4'ünün yüksek (N=41) ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. %3,5'i ise (N=10) not ortalamasını bilmediğini belirtmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Genel öz-yeterliğin akademik öz-yeterlik üzerindeki yordama gücünü hesaplayabilmek için yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre genel öz-yeterlik toplam varyansın %14'ünü açıklamaktadır ve bu açıklamanın istatiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (R2 = ,145; F(1-283)= 49,3; p =0,00). Korelasyon katsayısına bakıldığında iki değişken arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki olduğu görülmektedir (R= ,385; p= 0,00). Bu araştırmada demografik değişkenlere göre bireylerin genel öz-yeterlik ve akademik öz-yeterlik düzeylerinde farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara bakarak genel öz-yeterliğin akademik öz-yeterlik üzerinde açıklayıcı etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca demografik değişkenlerin akademik öz-yeterliği farklılaştırmadığı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde öz-yeterlik inançlarının akademik başarıyı arttırdığını ve onun önemli bir yordayıcısı olduğunu gösteren araştırmalar vardır. Ayrıca farklı demografik değişkenlere göre akademik öz-yeterlik inancında farklılaşma olduğunu gösteren araştırmalar da vardır.

Bundan sonra yürütülecek araştırmalarda akademik öz-yeterliğin farklı değişkenler tarafından yordanma gücü incelenebilir. Bireylerin akademik öz-yeterlik düzeylerini arttırıcı programlar hazırlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, regresyon analizi

Kaynakça

Arslan, E. (2017). Self-efficacy as predictor of collective self-efficacy among preschool teachers in Turkey. Educational Research and Reviews, 12(8), 513-517.

Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 1-8

Aypay, A. (2010). The adaptation study of general self-efficacy (gse) scale to turkish. Inonü University Journal Of The Faculty Of Education, 11, 2, 113-131.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84 (2), 191-215.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28 (2), 117-148.

Bandura A.(1995). Self-efficacy in changing societies. New York, Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). Self efficacy: exercises of control. New York, Freeman.

Duit, R., Treagust, D. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. International Journal of Science Education, 25 (6), 671-688.

Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43, 174-185.

Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of colloge outcomes: Two incremental validity studies. Journal of Career Assessment, 14 (1), 92-115.

Mone, M. A., Baker, D. D. &Jeffries, F. (1995). Predictive validity and time dependency of self-efficacy self-esteem, personal goals, and academic performance. Educational Psychological Measurement, 55, 716-727.

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, 66, 543-578.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), Advances in motivation and achievement. Greenwich, CT: JAI Press.

Schunk, D. and Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. A. Wigfield and J. Eccles (Eds.), Development of achievement motivation. San Diego: Academic Press

Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 253-259.

Yılmaz-Bingöl, T. (2017). Rehber öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik ve özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlığa ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. 27. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 8-9-10 Kasım, Samsun.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press.

(15705) Rehber Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-yeterliklerinin Genel Öz-yeterlik Tarafından Yordanması

TUĞBA YILMAZ BİNGÖL
FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öz-yeterlik bireylerin herhangi bir eylemi yerine getirebilmek için gerekli yeteneklerine ve bu yeteneklerini organize edebilmesine dair algısıdır (Bandura, 1993). Öz-yeterlik davranışın önemli bir yordayısıcıdır. Bir görevi yerine getirmek için gerekli yeteneklere ve denetime sahip olan bireyler o görevle ilgili daha istekli olurlar. Bireylerin günlük yaşamla ilgili ortaya koymaları gereken davranışlara dair çeşitli konularda öz-yeterlik algıları vardır ve akademik öz-yeterlik de bunlardan bir tanesidir. Duit ve Treagust (2003) öğrencilerin başarılı olmalarının bilişsel etkinliklerin yanı sıra duyuşsal alan becerilerinin de önemli bir etken olduğunu söylemektedir. Akademik öz-yeterlik bu alandaki en önemli boyutlardan biridir. Bireylerin akademik aktivitelerle ilgili gereklilikleri yerine başarılı bir şekilde getirme ile ilgili algısı (Zimmerman, 1995) olan akademik öz-yeterlik öğrencilerin akademik başarılarının yordanmasında önemli bir değişkendir (Bandura, 1995). Bandura'ya (1993) göre akademik öz-yeterlik öğrencilerin beklentilerini, motivasyon seviyelerini, akademik kazanımlarını, akademik aktivitelerini ve akademik öğrenmelerini kontrol etmeye yarar. Literatür incelendiğinde akademik öz-yeterliğin önemini ortaya koyan araştırmalar görülmektedir. Akademik öz-yeterlik akademik başarıyı arttırmakta ve yordamaktadır (Bandura, 1997; Pajares, 1997). Akademik öz-yeterlik öğrencilerin başarılarını tahmin etmede etkilidir (Gore, 2006). Öz-yeterlik sınav performansını anlamlı bir şekilde etkilemektedir (Mone,Baker, Jeffries; 1995). Akademik öz-yeterlik inançları yüksek olan bireylerin, kendilerine daha yüksek hedefler oluşturdukları, verdikleri kararlarda tutarlı oldukları (Pajares, 1996; Yılmaz, Gürçay, & Ekici, 2007) yeni ve zor görevlerle daha kolay başa çıktıkları ve çaba harcamaya istekli oldukları (Jerusalem, 2002) görülmüştür. Bu bireyler problem çözme stratejileri geliştirirler (Schunk ve Pajares, 2001) ve karşılarına çıkan güçlüklere karşı ısrarlı ve sabırlıdırlar (Aşkar &Umay, 2001).

Bandura (1977, 1997) kişinin herhangi bir alanda öz-yeterliği yüksekken başka bir alanda aynı düzeyde olmayabileceğini vurgulamaktadır. Yılmaz-Bingöl (2017) yürüttüğü araştırmada rehber öğretmen adaylarının özel eğitime dair öz-yeterlik ve genel öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak sık olmamakla birlikte farklı öz-yeterlik alanlarının ilişkisi olduğunu ortaya koyan araştırmalar da vardır. Arslan (2017) okul öncesi öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin öz-yeterliği ile öğretmenlerin kolektif öz-yeterliği arasında pozitif bir ilişki bulmuştur.

Literatür incelendiğinde bireylerin akademik öz-yeterlik inançları ile genel öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle şimdiki araştırma da rehber öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik düzeylerinin akademik öz-yeterlik üzerindeki yordama gücünü belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca alt amaçlar olarak akademik öz-yeterliğin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile birlikte Genel Öz-yeterlik Ölçeği (Aypay, 2010) ve Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (Ekici, 2012) kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu ile sınıf, cinsiyet, yaş, yaşam yeri, not ortalaması ve aile tutumu değişkenleri hakkında bilgi toplanmıştır. Genel öz-yeterlik ölçeğinden elde edilebilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 40'tır. Ölçme aracı dörtlü likert tipi bir ölçektir ve cronbach alfa katsayısı 0,83'tür. Akademik öz-yeterlik ölçeğinden ise elde edebilecek en düşük puan 33, en yüksek puan 165'tir. Bu ölçme aracı ise beşli likert tipi bir ölçektir. Sosyal statü boyutu (α=0,88), bilişsel uygulamalar boyutu (α=0,82) ve teknik beceriler boyutu (α= 0,90) olmak üzere toplam üç boyuttan oluşan ölçeğin cronbach alfa katsayısı 0,86'dır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Sakarya Üniversite'nde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 221 kız, 63 erkek olmak üzere toplam 285 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan yapılan uygulamalar için gönüllülük esas alınmıştır. Uygulamalar alan uzmanları tarafından yapılmış ve yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21 programı ile analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan bireylerin ölçeklerden aldıkları ortalama puanlara bakılarak genel öz-yeterlik düzeylerinin yüksek (=31,37), akademik öz-yeterlik düzeylerinin ise orta düzeyde (=89,29) olduğu söylenebilir. Sınıf dağılımlarına bakıldığında %42,5'inin 2. sınıf (N=121), %24,2'sinin 3. sınıf (N=69) ve %33,3'ünün 4. sınıf (N=95) olduğu görülmektedir. Akademik not ortalamalarına bakıldığında katılımcıların %3,5'inin düşük (N=10), %25,6'sının orta (N=73), %53'ünün iyi (N=151) ve %14,4'ünün yüksek (N=41) ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. %3,5'i ise (N=10) not ortalamasını bilmediğini belirtmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Genel öz-yeterliğin akademik öz-yeterlik üzerindeki yordama gücünü hesaplayabilmek için yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre genel öz-yeterlik toplam varyansın %14'ünü açıklamaktadır ve bu açıklamanın istatiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (R2 = ,145; F(1-283)= 49,3; p =0,00). Korelasyon katsayısına bakıldığında iki değişken arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki olduğu görülmektedir (R= ,385; p= 0,00). Bu araştırmada demografik değişkenlere göre bireylerin genel öz-yeterlik ve akademik öz-yeterlik düzeylerinde farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara bakarak genel öz-yeterliğin akademik öz-yeterlik üzerinde açıklayıcı etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca demografik değişkenlerin akademik öz-yeterliği farklılaştırmadığı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde öz-yeterlik inançlarının akademik başarıyı arttırdığını ve onun önemli bir yordayıcısı olduğunu gösteren araştırmalar vardır. Ayrıca farklı demografik değişkenlere göre akademik öz-yeterlik inancında farklılaşma olduğunu gösteren araştırmalar da vardır.

Bundan sonra yürütülecek araştırmalarda akademik öz-yeterliğin farklı değişkenler tarafından yordanma gücü incelenebilir. Bireylerin akademik öz-yeterlik düzeylerini arttırıcı programlar hazırlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, regresyon analizi

Kaynakça

Arslan, E. (2017). Self-efficacy as predictor of collective self-efficacy among preschool teachers in Turkey. Educational Research and Reviews, 12(8), 513-517.

Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 1-8

Aypay, A. (2010). The adaptation study of general self-efficacy (gse) scale to turkish. Inonü University Journal Of The Faculty Of Education, 11, 2, 113-131.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84 (2), 191-215.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28 (2), 117-148.

Bandura A.(1995). Self-efficacy in changing societies. New York, Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). Self efficacy: exercises of control. New York, Freeman.

Duit, R., Treagust, D. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. International Journal of Science Education, 25 (6), 671-688.

Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43, 174-185.

Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of colloge outcomes: Two incremental validity studies. Journal of Career Assessment, 14 (1), 92-115.

Mone, M. A., Baker, D. D. &Jeffries, F. (1995). Predictive validity and time dependency of self-efficacy self-esteem, personal goals, and academic performance. Educational Psychological Measurement, 55, 716-727.

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, 66, 543-578.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), Advances in motivation and achievement. Greenwich, CT: JAI Press.

Schunk, D. and Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. A. Wigfield and J. Eccles (Eds.), Development of achievement motivation. San Diego: Academic Press

Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 253-259.

Yılmaz-Bingöl, T. (2017). Rehber öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik ve özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlığa ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. 27. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 8-9-10 Kasım, Samsun.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press.

(16250) Kurum Deneyiminin Psikolojik Danışman Adaylarının Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterlik Algılarına Etkisi

AYNUR FIRINCI KODAZ
MEB

MERYEM VURAL BATIK
ONDOKUZMAYIS ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) lisans eğitimi, mesleğe ilişkin ilk becerilerin elde edildiği bir süreç olduğundan psikolojik danışma öz yeterliğinin de geliştiği bir dönem olarak değerlendirilebilir. Psikolojik danışmanların mesleğine ilişkin ilgisinin gelişmesi ve ileride sunacakları psikolojik danışma yardımlarının etkililiği açısından psikolojik danışma öz yeterliği mesleki eğitim sürecinde önemle ele alınması gereken bir konudur (Larson vd., 1992). Bu doğrultuda üniversitelerde psikolojik danışman adaylarının eğitimleri sürecinde aldıkları kuramsal bilgiler ile birlikte okullarda uygulamalı olarak mesleki deneyim kazanmaları için lisans eğitiminin son döneminde "Kurum Deneyimi" dersi verilmektedir (YÖK, 2007). Psikolojik danışman adaylarının staj ve uygulamalar sonunda mesleki açıdan kendilerine daha çok güvendikleri ve mesleki çalışmalarda daha istekli davrandıkları fark edilmektedir (Nelson ve Jackson, 2003). Meyer (2012) psikolojik danışmanların öz yeterlik algılarını belirlemede yaptıkları uygulamalar ve mesleki deneyimlerin önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple psikolojik danışman adaylarının eğitim yaşantılarının öz yeterlik algılarının oluşumunda önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Ancak okullarda görev yapan psikolojik danışmanlarla yapılan çalışmalarda mesleki hizmetlerinde bilgi verme işlevini yerine getirmede kendilerini yeterli hissettikleri ancak uygulama performanslarının yeterli seviyede bulmadıklarına yönelik sonuçlar elde edilmiştir (Aydemir-Sevim ve Hamamcı, 1999; Donat Bacıoğlu, 2014; Hamamcı, Murat ve Çoban, 2004; Özyürek ve Kılıç-Atıcı, 2002). Benzer şekilde PDR programlarının mezunlar tarafından değerlendirildiği çeşitli çalışmalarda (Güngör, 2010; Korkut-Owen, Acar, Haskan ve Kızıldağ, 2011; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012) ve en önemli sorunların süpervizyon eksikliği ile uygulama yetersizliği olduğu görülmüştür.

Yapılan tüm çalışmalara bakıldığında, psikolojik danışmanların aldıkları üniversite eğitimi programlarında mesleki teorik bilgiyi yeterli seviyede kazandıkları ancak elde edilen teorik bilgilerin yanı sıra mesleki süreçte kendilerine büyük faydası olacak uygulama deneyimlerinin yeterli seviyede olmadığı anlaşılmaktadır. Oysaki psikolojik danışman adayları, staj ve uygulamalar sonunda mesleki açıdan kendilerine daha çok güvenmekte ve mesleki çalışmalarda daha istekli davranmaktadır (Nelson ve Jackson, 2003). Bu doğrultuda ülkemizde PDR lisans programlarında yer alan "Kurum Deneyimi" gibi uygulamalı derslerin psikolojik danışman adaylarının öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemek yararlı olacaktır. Ayrıca Türkiye'de psikolojik danışmanların öz yeterlik algıları ile uygulama deneyiminin ilişkisinin incelendiği çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu amaçla yapılacak çalışmanın psikolojik danışma ve rehberlik alanına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, psikolojik danışman adaylarının okul psikolojik danışman öz yeterlik algılarına kurum deneyiminin etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test–son test modeline göre yürütülmüştür. Ön testler, PDR dördüncü sınıf öğrencilerinin alanda uygulama yapacakları "Kurum Deneyimi" dersini almadan önce, son testler ise dönem sonunda uygulanmıştır. Uludağ Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencileri, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veriler, 2015- 2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde "Kurum Deneyimi" dersi alan 74'ü Uludağ Üniversitesi'nde ve 81'i Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde olmak üzere toplam 155 öğrenciden toplanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterlik Ölçeği (OPDÖÖ) (School Counselor Self-efficacy Scale) kullanılmıştır. 43 maddelik likert tipi olan bu ölçeğin "Kişisel ve Sosyal Gelişim", "Öncülük Etme ve Değerlendirme", "Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim" , "İşbirliği" ve "Kültürel Kabul" olarak adlandırılan beş alt boyutu bulunmaktadır. OPDÖÖ güvenirlik ve geçerliğine ilişkin yapılan çalışmaların bulguları, ölçeğin okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada PDR adaylarına, kurum deneyimlerine yönelik görüşlerini almak amacıyla oluşturulan ve staj ile ilgili anket sorularını içeren Bilgi Toplama Formu kullanılmıştır.

Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için yapılan One Sample Kolmogorov-Simirnov Testi sonucu verilerin normal dağıldığı görülmüş, bu nedenle analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Ölçeklerle elde edilen verilerinin analizinde psikolojik danışman adaylarının okul psikolojik danışmanı öz yeterlik algılarının "Kurum Deneyimi" dersi öncesi ve sonrasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için "İlişkili Örneklemler için T testi" uygulanmıştır. Öz yeterlik algılarının

cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için "İlişkisiz Örneklemler için T Testi" yapılmıştır. Ayrıca anket sorularına verilen cevaplara ilişkin frekans ve yüzdelik değerleri hesaplanmıştır.

Özet

Bu araştırmada, psikolojik danışman adaylarının okul psikolojik danışmanı öz yeterliğine kurum deneyiminin etkisi ve bu etkinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Uludağ Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir (n=155). Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterlik Ölçeği" ve staj yaşantılarına yönelik görüşlerini almak amacıyla oluşturulan ve staj ile ilgili anket sorularını içeren Bilgi Toplama Formu kullanılmıştır. Ön testler, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı son sınıf öğrencilerinin alanda uygulama yapacakları "Kurum Deneyimi" dersini almadan önce, son testler ise dönem sonunda uygulanmıştır. Psikolojik danışman adaylarının okul psikolojik danışmanı öz yeterlik algılarının "Kurum Deneyimi" dersinin öncesi ve sonrasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için "İlişkili Örneklemler için T testi" yapılmıştır. Bunun sonucunda psikolojik danışman adaylarının kurum deneyimi sonrasında okul psikolojik danışmanı öz yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığı ($p < .05$) belirlenmiştir. Ayrıca okul psikolojik danışmanı öz yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ilgili alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

PDR bölümü son sınıf öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerinin kurum deneyimi sonrasında anlamlı ölçüde artıp artmadığını test etmek için yapılan "İlişkili Örneklemler için T Testi" sonucu ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca psikolojik danışman adaylarının kurum deneyimi sonrası okul psikolojik danışmanı öz yeterlikleri alt boyutları olan kişisel ve sosyal gelişim; kültürel kabul; işbirliği; öncülük etme ve değerlendirme; kariyer gelişimi ve akademik gelişime yönelik öz yeterliklerinin arttığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmada elde edilen diğer bir bulgu ise psikolojik danışman adaylarının yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Nitelikli meslek elemanı yetiştirmek için tüm PDR adaylarının kurum deneyiminden en verimli şekilde yararlanması ve öz yeterlik algılarının en yüksek düzeyde olması gerekmektedir. Bu nedenle üniversitelerin PDR programlarında kurum deneyimi dersinin sayısının ve işlevinin artırılarak uygulamalara farklı dönemlerde de yer verilmesi ve karşılaşılan sorunların iyileştirilmesi önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kurum deneyimi, okul psikolojik danışmanı öz yeterliği, psikolojik danışma ve rehberlik.

Kaynakça

Aydemir Sevim, S. ve Hamamcı, Z. (1999). Psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(12), 39-46.

Donat Bacıoğlu, S. (2014). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi: Nitel bir değerlendirme. 9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi Tam Metin Kitabı içinde (s. 1082). Edirne.

Güngör, Z. (2010). Okul psikolojik danışmanları ile öğretim elemanlarının mesleğe ilişkin bazı konulardaki algılarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Hamamcı, Z., Murat, M., ve Çoban, A. (2004, 6-9 Temmuz). Gaziantep'teki okullarda çalışan psikolojik danışmanların mesleki sorunlarının incelenmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu, İnönü Üniversitesi, Malatya.

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 ınventory. Journal of Counseling Psychology, 39, 105-120.

Meyer, R. L. (2012). Predictors of counselor self-efficacy among master's level counselor trainess: Impact of cohort versus non-cohort educational pograms. 15 Kasım 2017 tarihinde http: //scholarworks.wmich.edu/dissertations adresinden edinilmiştir.

Nelson, K. W. ve Jackson, S. A. (2003). Professional counselor identity development: A qualitative study of Hispanic student interns. Counselor Education & Supervision, 43, 2-14.

Owens, D., Bodenhorn, N., Bryant, R. M. (2010). Self-efficacy and multicultural competence of school counselors. Journal of School Counseling, 8(17), 1-20.

Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları: Ulusal bir tarama çalışması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 32, 54-63.

Tuzgöl Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(23), 389-402.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. [Çevrim-içi: http://www.yok.gov.tr, Erişim tarihi: 15 Kasım 2017.]

(16276)Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerinde Kıskançlıkla Başa Çıkma Biçimlerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi

RUMEYSA HOŞOĞLU — ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SEHER SEVİM — ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Romantik ilişkilerde kıskançlık, bireyin yaşadığı ilişkinin gerçek veya hayali bir rakip tarafından tehdit edildiğini hissetmesiyle birlikte özsaygısının ve romantik ilişkisinin kalitesinin olumsuz bir şekilde etkilenmesi ve bireyde ortaya çıkan bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerdir (Guerrero ve Andersen, 1998).

Bireyler kıskançlıkla baş etme sürecinde farklı davranışlar gösterir ve stratejiler kullanırlar. Sharpsteen'in (1991) araştırma sonuçları, erkeklerin kıskançlıkla baş ederken genellikle alkol kullanma ve rakibi sözlü olarak tehdit etme eğilimi gösterirken; kadınların yalnız kaldıklarında ağlama ve daha çekici olmaya çalışma olduklarını göstermiştir.

Yurtdışında evli çiftler ve üniversite öğrencilerinde kıskançlık konusunun ilişki doyumu, aşk stilleri ve bağlanma gibi değişik değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir (Harris, 2003; Weinstein ve Wade, 2011 vb.). Özellikle üniversite öğrencilerinin ilişki biçimleri ve ilişki doyumları araştırılan konular arasındadır (Blomquist, 2014; Fincham ve Cui, 2010 vb).

Yurtiçinde ise romantik ilişkilerde kıskançlık ile ilgili yapılmış araştırma sayısının oldukça az olduğu ve yurtdışındaki araştırmalara benzer şekilde çoğunluğunun evli çiftler üzerinde yürütüldüğü görülmüştür (Curun ve Çapkın, 2014; Zeytinoğlu, 2013 vb.). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda ise genellikle cinsiyet, kişilik özellikleri, bağlanma ve benlik saygısı gibi kıskançlık ile ilişkili benzer faktörler üzerinde durulmuştur (Demirtaş ve Dönmez, 2006; Sevim ve Hoşoğlu, 2013 vb.).

Üniversite dönemi, romantik ilişkilerin başlaması ve devam etmesi için oldukça önemli bir dönemdir (Connolly ve Goldberg, 1999). Yapılan araştırmalar, bu dönemde öğrencilerin, üniversitelerin psikolojik danışma merkezlerine en çok başvurma nedenleri arasında romantik ilişkiler ve bu ilişkilerde yaşanan sorunlarla etkili olarak başa çıkamamak olduğunu göstermektedir (Güneri, Aydın ve Skovholt, 2003). Bu nedenle bu araştırmanın, üniversite dönemindeki bireyler üzerinde yürütülmesi düşünülmüştür.

Romantik ilişkilere dair ilişki inançlarına sahip olmanın yetişkinlik döneminde olduğu gibi, üniversite dönemine denk gelen, beliren yetişkinlik döneminde de yakın ilişki kurma ve sürdürme yeteneğini olumlu veya olumsuz yönde etkilemesi olasıdır (Groves, 2010). Bu ilişki inançları akılcı olmadığında, bireylerin ilişki problemleri ile karşılaştıklarında fonksiyonel olmayan başa çıkma davranışlarında bulunmalarında önemli bir rol oynayabilmektedirler (Beck, 1976).

Akılcı olmayan romantik ilişki inançları, genellikle ilişki doyumunun azalmasına neden olmaktadır (Schwebel ve Sullivan, 1996). Bu nedenle romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkma biçimleri üzerinde de etkili olabileceği düşünülen değişkenlerden birisi de ilişki doyumudur. Yapılan araştırmalar, bireylerin ilişki doyumlarının, kıskançlık gibi ilişki problemleri ile başa çıkarken kullandıkları iletişim üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Guerrero ve Andersen, 1998).

Bu araştırmada ele alınan değişkenlerden bir diğeri ise romantik ilişkilerle ilgili kalıp yargılara ilişkin tutumlardır. Bireylerin romantik ilişkilere ilişkin akılcı olmayan inançlarının artması, romantik ilişkilerle ilgili kalıp yargılara ilişkin tutumlar sergileme olasılıklarını arttırabilmektedir (Stackert ve Bursik, 2003). Aynı zamanda romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkma biçimleri ile ilgili yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun yurtdışında yapılması, Türkiye'de yapılacak çalışmalarda kültüre özgü öğelerin de incelenmesi gereğini ortaya koymaktadır. Çünkü kıskançlık evrensel bir duygu olmasına rağmen kültüre özgü farklılıklar barındırır (Buss, 2000).

Görüldüğü gibi, romantik ilişkilerde kıskançlık çok sık karşılaşılan bir durum olmasına rağmen, kıskançlık yaşayan bireylerin hangi başa çıkma biçimlerini kullandıklarına ve bu başa çıkma biçimleri ile ilgili olabilecek faktörlere ilişkin bilgiler Türkiye'de yetersizdir. Bu yönüyle, evlilik öncesinde romantik ilişkilerdeki kıskançlık ile baş etme biçimlerinin beliren yetişkinlik döneminde ve ilişki doyumu, romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar ve romantik ilişkilerde cinsiyete ilişkin kalıp yargılar açısından incelenmesi uygun görülmüştür.

Araştırma Yöntemi

Araştırma; 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılında Ankara Üniversitesi'nde öğrenim gören 527 gönüllü üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin %62'ini (328) kadın katılımcılar, %38'ini (199) erkek katılımcılar oluşturmuştur.

Araştırmada veriler Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği, Romantik İlişkilerle İlgili Kalıp Yargılara İlişkin Tutumlar Ölçeği, İlişki Durum Belirleme Ölçeği, Türk kültürüne uyarlaması yapılan Kıskançlık Karşısında Gösterilen İletişim Tepkileri Ölçeği (KKGİTÖ) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmada ölçek uyarlama çalışması için Faktör Analizi, kişisel bilgi formundaki değişkenleri analiz etmek için MANOVA ve yapısal modelin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için Yol Analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Türk kültürüne uyarlanan KKGİTÖ, Guerrero ve diğerleri tarafından 1995 yılında geliştirilmiş ardından 2011 yılında revize edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonunda, orijinal ölçekteki bir maddenin, faktör yükünün düşük olması (.28) sebebiyle ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Kalan maddelerle yapılan temel bileşenler ve Varimax analizleri sonunda, ölçekte özdeğeri birden büyük 11 faktör olduğu gözlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi dört boyutlu olması halinde uyum indekslerinin düşük çıktığı görülmüştür. Ardından tekrar doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, ölçekte yer alan 11 faktörün, üç boyutta toplandığı sonucu elde edilmiş ve uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (x2/sd=3.33; RMSEA=.073; CFI=.92; IFI=.92; RFI=.87; SRMR=.096 ve NNFI=.91). Araştırma kapsamında ölçeğin boyutları, yapıcı, yıkıcı-kaçıngan ve rakip odaklı iletişim olarak belirlenmiştir. Yapılan benzer ölçekler geçerliği çalışmasında KKGİTÖ ile İlişki Durum Belirleme Ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (sırasıyla, r=.21; r=-.34 ve r=-.20). Ölçeğin üç boyutu için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.84; 0.85 ve 0.90'dır. Analizler sonucunda, KKGİTÖ'nin üniversite öğrencilerinin romantik kıskançlık karşısında gösterdikleri iletişim tepkilerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Özet

Amaç

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde kıskançlık ile başa çıkma biçimlerini cinsiyet, aldatılma durumu, ilişki sayısı ve ilişki süresi değişkenleri açısından incelemek ve öğrencilerin romantik ilişkilerde kıskançlık ile başa çıkma biçimleriyle ilişkili olan romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar, romantik ilişkilerle ilgili kalıp yargılar ve ilişki doyumu değişkenlerinin belirlenmesine yönelik bir model test etmek ve modelde yer alan değişkenlerin kadın ve erkek katılımcıları ne derece ayırdığını incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma; 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılında Ankara Üniversitesi'nde öğrenim gören 527 gönüllü üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin %62'ini (328) kadın katılımcılar, %38'ini (199) erkek katılımcılar oluşturmuştur.

Araştırmada veriler Romantik İlişkilerde Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği, Romantik İlişkilerle İlgili Kalıp Yargılara İlişkin Tutumlar Ölçeği, İlişki Durum Belirleme Ölçeği, Türk kültürüne uyarlaması yapılan Kıskançlık Karşısında Gösterilen İletişim Tepkileri Ölçeği (KKGİTÖ) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmada ölçek uyarlama çalışması için Faktör Analizi, kişisel bilgi formundaki değişkenleri analiz etmek için MANOVA ve yapısal modelin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için Yol Analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Türk kültürüne uyarlanan KKGİTÖ, Guerrero ve diğerleri tarafından 1995 yılında geliştirilmiş ardından 2011 yılında revize edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonunda, orijinal ölçekteki bir maddenin, faktör yükünün düşük olması (.28) sebebiyle ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Kalan maddelerle yapılan temel bileşenler ve Varimax analizleri sonunda, ölçekte özdeğeri birden büyük 11 faktör olduğu gözlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi dört boyutlu olması halinde uyum indekslerinin düşük çıktığı görülmüştür. Ardından tekrar doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, ölçekte yer alan 11 faktörün, üç boyutta toplandığı sonucu elde edilmiş ve uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (x2/sd= 3.33; RMSEA= .073; CFI= .92; IFI= .92; RFI= .87; SRMR= .096 ve NNFI= .91). Araştırma kapsamında ölçeğin boyutları, yapıcı iletişim, yıkıcı ve kaçıngan iletişim ve rakip odaklı iletişim olarak belirlenmiştir. Yapılan benzer ölçekler geçerliği çalışmasında KKGİTÖ ile İlişki Durum Belirleme Ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (sırasıyla, r=.21; r=-.34 ve r=-.20). Ölçeğin üç boyutu için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.84; 0.85 ve 0.90'dır. Analizler sonucunda, KKGİTÖ'nin üniversite öğrencilerinin romantik kıskançlık karşısında gösterdikleri iletişim tepkilerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Bulgular

Cinsiyet değişkeni puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, katılımcıların romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkmak için kullandıkları iletişim yöntemlerinin cinsiyetleri bakımından anlamlı farklılık gösterdiğini (Wilks Lambda(l)= 0.982, F(3,

523)= 3.258, p<.05), kadın katılımcıların, erkek katılımcılara göre daha yüksek düzeyde yıkıcı-kaçıngan iletişim (sırasıyla 63.51 ve 60.47) sergilediklerini ortaya koymuştur.

Aldatılma değişkeni puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, öğrencilerin romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkmak için kullandıkları iletişim biçimlerinin aldatılma durumu bakımından anlamlı farklılık gösterdiğini (Wilks Lambda(l)= 0.982, F(3, 523)= 3.130, p<.05), aldatılan öğrencilerin, aldatılmayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde yıkıcı-kaçıngan iletişim (sırasıyla 64.78 ve 61.35) ve rakip odaklı iletişim (sırasıyla 55.80 ve 50.21) sergilediklerini ortaya koymuştur.

İlişki sayısı değişkeni puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkmak için kullanılan iletişim biçimlerinin ilişki sayısı bakımından anlamlı farklılık gösterdiğini (Wilks Lambda(l)= 0.974, F(6, 1044)= 2.336, p<.05), yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi sonucu, ilişki sayısı 1-2 olan öğrencilerin ve ilişki sayısı 6 ve üzeri olan öğrencilerin, ilişki sayısı 3-5 olan öğrencilere oranla anlamlı derecede daha çok yapıcı iletişimi kullandıklarını göstermiştir (sırasıyla p=.00 ve p=.011).

İlişki süresi değişkeni puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkmak için kullanılan iletişim biçimlerinin ilişki süresi bakımından anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Wilks Lambda(l)=0.994, F(6, 1044)= 0.492, p>.05).

Kıskançlık karşısında gösterilen iletişim tepkileri, romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar, romantik ilişkilerle ilgili kalıp yargılara ilişkin tutumlar ve ilişki doyumu değişkenleri arasındaki ilişkiler, yol analizi ile hem tüm veri grubu üzerinde hem de kadın ve erkek grupları üzerinde ayrı ayrı incelenmiştir.

Tüm katılımcılardan elde edilen veriler sonunda, araştırmacı tarafından oluşturulan modelin doğrulanmadığı görülmüş, önerilen modifikasyonlar doğrultusunda yeni bir model oluşturulmuştur. Oluşturulan yeni modelde x2/sd= 2.30, RMSEA= .05, SRMR= .024, GFI= .99, AGFI= .97, NNFI= .97 ve CFI= .99 değerleri elde edilmiştir. Bu değerlere göre oluşturulan kuramsal model mükemmel uyum göstermiştir.

Kadın ve erkek gruplarından elde edilen veriler sonunda da araştırmacı tarafından oluşturulan modelin doğrulanmadığı görülmüş, önerilen modifikasyonlar sonunda oluşturulan modelde kadın ve erkek grupları için x2/sd= 2.34, RMSEA= .076, NNFI= .97 ve CFI= .99 değerleri elde edilmiştir. SRMR ve GFI değerleri ise kadın ve erkek grubunda farklılık göstermiştir. Bu değerler incelendiğinde kadın grubu için SRMR= .05, GFI= .98; erkek grubu için SRMR= .08, GFI= .96 değerleri elde edilmiştir. Bu değerlere göre cinsiyet grubu için oluşturulan kuramsal model mükemmel uyum göstermiştir.

Sonuç

Elde edilen sonuçlara göre kıskançlık karşısında gösterilen iletişim tepkileri cinsiyete, aldatılma durumuna, ilişki sayısına göre anlamlı farklılık gösterirken, ilişki süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Aynı zamanda tüm grup için ve cinsiyet grubu için oluşturulan kuramsal modeller mükemmel uyum göstermiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

MANOVA sonuçları, kadınların, erkeklere göre daha yüksek düzeyde yıkıcı-kaçıngan iletişim sergilediklerini; aldatılanların, aldatılmayanlara göre daha yüksek düzeyde yıkıcı-kaçıngan ve rakip odaklı iletişim sergilediklerini; ilişki sayısı 1-2 olanların ve ilişki sayısı 6 ve üzeri olanların, ilişki sayısı 3-5 olanlara oranla anlamlı derecede daha çok yapıcı iletişim sergilediklerini göstermiştir.

İlişki süresi puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçlarına göre, romantik ilişkilerde kıskançlıkla başa çıkmak için kullanılan iletişim biçimleri anlamlı farklılık göstermemektedir.

Kıskançlık karşısında gösterilen iletişim tepkileri, romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar, romantik ilişkilerle ilgili kalıp yargılara ilişkin tutumlar ve ilişki doyumu değişkenleri arasındaki ilişkiler, yol analizi ile tüm veri grubu üzerinde ve kadın ve erkek grupları üzerinde ayrı ayrı incelenmiştir.

Tüm katılımcılardan elde edilen verilerle oluşturulan modelde x2/sd=2.30, RMSEA=.05, SRMR=.024, GFI=.99, AGFI=.97, NNFI=.97 ve CFI=.99 değerleri; kadın ve erkek gruplarından elde edilen veriler sonunda oluşturulan modelde x2/sd=2.34, RMSEA=.076, NNFI=.97 ve CFI=.99 değerleri elde edilmiştir. Bu değerlere göre oluşturulan kuramsal modeller mükemmel uyum göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Romantik İlişki, Romantik İlişkilerde Kıskançlık, Başa Çıkma, İlişki Doyumu, Akılcı Olmayan İlişki İnançları, Cinsiyet Rolleri

Kaynakça

Beck, A. (1976). Cognitive therapy and emotional disorder. New York: Basic Books.

Blomquist, K. P. (2014). Jealousy in close relationships among emerging adults (Unpublished doctoral dissertation). Duke University, Durham.

Buss, D. M. (2000). The dangerous passion: Why jealousy is as necessary as love and sex. New York: The Free Press.

Connolly, J. and Goldberg, A. (1999). Romantic relationships in adolescence: The role of friends and peers in their emergence and development. In W. Furman, B. B. Brown, & C. Feiring (Eds.). The development of romantic relationships in adolescence (pp. 266-290). New York: Cambridge University Press.

Curun, F. ve Çapkın M. (2014). Romantik kıskançlığın bağlanma stilleri, benlik saygısı, kişilik özellikleri ve evlilik doyumu açısından yordanması. Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 34(1), 1-22.

Demirtaş, H. A. ve Dönmez, A. (2006). Yakın ilişkilerde kıskançlık: Bireysel, ilişkisel ve durumsal değişkenler. Türk Psikiyatri Dergisi, 17(3), 181-191.

Fincham, F. D. and Cui, M. (2010). Romantic relationships in emerging adulthood. Cambridge University Press.

Groves, S. S. (2010). The role of adult attachment and relationship beliefs in emerging adults' romantic relationships (Unpublished doctoral dissertation). Fairleigh Dickinson University, Teaneck.

Guerrero, L. K. and Andersen, P. A. (1998). The dark side of jealousy and envy: Desire, delusion, desperation, and destructive communication. In Spitzberg, B. H. and Cupach, W. R. (Eds.). The dark side of close relationships (p. 33-70). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Güneri, O. Y., Aydın, G. ve Skovholt, T. (2003). Counseling needs of students and evaluation of counseling services at a large urban university in Turkey. International Journal for the Advancement of Counselling, 25 (1), 53-63.

Harris, C. R. (2003). A review of sex differences in sexual jealousy, including self-report data, psychophysiological responses, interpersonal violence, and morbid jealousy. Personality and Social Psychology Review, (7)2, 102-128.

Schwebel, A. I. and Sullivan, B. F. (1996). Coping with the loss of the marriage dream: A cognitive-behavioral perspective. Journal of Personal and Interpersonal Loss, 1, 57-69.

Sevim, S. ve Hoşoğlu, R. (2013, Eylül). How jealous are Ankara University students? İstanbul 2013 World Congress of Psychological Counselling and Guidance'da sunulan bildiri. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Sharpsteen, D. J. (1991). The organization of jealousy knowledge: Romantic jealousy as a blended emotion. In P. Salovey (Ed.). The Psychology of Jealousy and Envy (pp. 252-270). New York: The Guilford Press.

Stackert, R. A. and Bursik, K. (2003). Why am I unsatisfied? Adult attachment style, gendered irrational relationship beliefs, and young adult romantic relationship satisfaction. Personality and Individual Differences, 34(8), 1419-1429.

Weinstein, J. L. and Wade, T. J. (2011). Jealousy induction methods, sex, and the big-5 personality dimensions. Psychology, 2(5), 517-521.

Zeytinoğlu, E. (2013). Evli bireylerin benlik saygısı, kıskançlık düzeyi, evlilikteki çatışmalar ve evlilik doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

(16316) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen C1 Düzeyi Öğrencilerinin Yazılı Metin Üretimleri Bağlamındaki Yanlış Çözümlemesine İlişkin Görünümler

KADİR YALINKILIÇ
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

MURAT DELİBAŞ
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yazılı metin üretim sürecinin dilsel, bilişsel, duyuşsal, iletişimsel vb. birçok alt beceriyi gerektirdiği bilinmektedir ve yazma becerisinde kaygıyı artırıcı birçok etkenden söz edilebilir. Çünkü yazma becerisi zor ve sancılı bir etkinlik olarak düşünülmektedir. Kaygıyı arttıran nedenlerden birisi de yanlış yapma ve yanlış yazma korkusudur. Anadilinin dışında öğrenilen yabancı bir dilde yazılı metin üretmenin ise bir dizi başka zorluğu vardır. Alanyazınında anadilinin ve yabancı dilin karşılaşmasının yer yer uyumluluk ve yer yer de uyumsuzluk yarattığı vurgulanır. Özellikle yazılı metin üretim sürecinde anadili ve yabancı dil uyumsuzluğunun yanlış oranının artmasında büyük bir etken oluşturduğu bilinmektedir. Ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatım becerileri bağlamında gerçekleştirilen araştırmalarda öğrencilerin dilbilgisi, yazım ve noktalama, sözdizimi ve sözcük seçimi konusunda bolca yanlış yaptıkları bulgulanmıştır.

Gerek anadilinde olsun gerekse yabancı dilde olsun metin üreticisinin yaptığı yanlış hakkında bilgilenme ihtiyacı vardır. Öğretmenin ise yanlışlarla karşılaştığı durumların çözümüne ilişkin uygun öğretim yöntem, teknik ve strateji bilgisini devreye sokması ve yanlışlar hakkında öğrenciye geri bildirimde bulunması gerekir. Bu anlamda yanlışın belirlenmesi ve tanımlanması ile çözüm önerilerinin tercih edilmesi noktasında yanlış çözümlemesi tekniğine başvurulmasında ciddi bir fayda görülmektedir. Yanlış çözümlemesi tekniği diliçi ve dillerarası bağlamda oluşan yanlışların tanımlanmasında etkili bir tekniktir. Bu tekniğe göre yanlışların dilsel, bilişsel, kaynak tabanlı ve iletişimsel olmak üzere dört farklı boyutu vardır. Dilsel boyuttaki yanlışları yazımsal, sesbilimsel, sözlüksel-anlamsal, sözdizimsel ve biçimbilimsel yanlışlar oluşturur. Bilişsel boyuttaki yanlışlar eksiltme, ekleme, değiştirim ve yer değiştirme biçiminde gerçekleşir. Yanlışlar kaynakları açısından diliçi ve dillerarası yanlışlar olarak kategorilendirilmektedir. Diliçi yanlışlar aşırı genelleme, kaçınma, yetersiz öğrenme ve yanlış kavram gelişiminden kaynaklanmaktadır. İletişimsel yanlışlar ise bölümsel ve bütünsel yanlışlar olarak iki ayrı kategoride ele alınmaktadır. Görüleceği üzere yanlış çözümlemesi tekniği yanlışların tanımlanması ve boyutlandırılması açısından öğrenci ve öğretmenler için ciddi bir veri tabanı oluşturmaktadır. Bu tekniğin öğretmen ve öğrenciler dışında dil araştırmacılarına da katkısından bahsedilmelidir. Yanlış çözümlemesi tekniği yanlışı üreten öğrenciye, yanlışla ilgili öğrenciye geri bildirim sağlayacak öğretmene ve bütün bu süreci akademik bağlamda ele alacak dil araştırmacısına katkı sunmaktadır.

Yukarıdaki kuramsal bilgiler çerçevesinde, araştırma boyunca yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metin üretimlerindeki yanlışlar dilsel, bilişsel ve iletişimsel boyutta tanımlanacak, değerlendirilecek ve yanlışlara ait farklı boyutlardaki dağılımlar sayısallaştırılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada öğrencilerin yazılı metin üretimlerindeki yanlışlar yanlış çözümleme tekniği ile değerlendirileceği için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerden biridir. İçerik analizi ağırlıklı olarak yazılı ve görsel verilerin analiz edilmesinde kullanılan bir yöntemdir. İçerik analizinde araştırmacı öncelikli olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirmektedir. Kategori geliştirme aşamasında araştırmacı dikkatli olmalı ve aynı metin üzerinden benzer bir araştırma yürütmeyi planlayan başka araştırmacıların da aynı sonuçlara ulaşabilecekleri türden uygun kategoriler geliştirmelidir.

Araştırmanın yöntemi gereği, öncelikle öğrencilerden sosyal medya konulu bilgilendirici nitelikte kısa deneme türünde 200-300 sözcüklük bir metin üretmeleri istenmiştir. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde eğitim görmekte olan C1 düzeyindeki 40 öğrenciden veri toplanmıştır. Toplanan verilerde bulunan hatalar üç alt ulamda saptanılmaya çalışılmaktadır. Bu ulamlar yanlış çözümleme tekniğinin alt ulamları olan dilsel, bilişsel ve iletişimsel boyutlardır. tespit edilen yanlışlar her katılımcıya ait veri toplama formuna işlenmeye çalışılmaktadır. Veri tabanındaki metinlerde bulunan yanlışlar yanlış çözümlemesi tekniği bağlamında çözümlenmeye devam etmektedir. Verilerin çözümlenmesinde güvenilirliği sağlamak için iki araştırmacının ayrı ayrı değerlendirmesine başvurulmaktadır. Değerlendirmede netleşmeyen olası yanlış belirlemelerine ilişkin araştırmacılar arasında ve yer yer uzman görüşüne dayanarak fikir alışverişine bulunulmaktadır. Verilerin güvenilirliği açısından yüzde yüz bir uyum sağlanılmasına çalışılmaktadır.

Özet

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyi öğrencilerinin yazılı metin üretimlerinde görülen yanlışları yanlış çözümlemesi tekniği ile betimlemektir. Yanlış çözümlemesi tekniği ikinci dil öğrenicilerinin anadili ve hedef dil karşılaşması bağlamında yapılan hataların tanımlanması ve değerlendirilmesi noktasında önemli bir tekniktir. Bu teknik dillerarası bağlamda oluşabilecek yanlışların yanısıra diliçi yanlışların saptanmasında da kolaylık sağlamaktadır. tekniğin dört alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar dilsel, bilişsel, kaynak ve iletişimsel yanlışlara ait boyutlardır. araştırma boyunca yanlış kavramının kullanılmasına özen gösterilecek, yanlış ve hata kavramları arasındaki fark göz önünde tutulacaktır. Çünkü yanlış kavramı dizgesel bir duruma vurgu yaparken hata kavramı öğrencinin düzeltebileceği bir sapma durumuna göndermede bulunmaktadır.

Yazılı metin üretimi zor ve sancılı bir süreçtir. Anadilinin dışında öğrenilen ikinci bir dilde yazmak ise ayrı ve daha büyük zorlukları beraberinde taşımaktadır. Alanyazını taraması ülkemizde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı metinlerindeki yanlışların dilbilgisi, sözdizimi, yazım ve noktalama ile sözcük seçiminde öbekleştiğini göstermektedir. Buna karşılık yanlışların bütüncül bir şekilde belirlenmesine yönelik oldukça sınırlı araştırma ile karşılaşılmaktadır. Bu anlamda çalışmamızın önem derecesi, yanlış çözümlemesi yaklaşımının faydaları gereği, yanlışı üreten öğrenciye, yanlışla ilgili öğrenciye geri bildirim sağlayacak öğretmene ve bütün bu süreci akademik bağlamda ele alacak dil araştırmacısına sunacağı katkı ve alanyazınındaki boşluğun giderilmesi bağlamında belirginleşmektedir.

Öğrencilerin yazılı metin üretimlerinde tespit edilen yanlışlar yanlış çözümlemesi tekniğinin dilsel, bilişsel ve iletişimsel boyutları bağlamında ele alınacaktır. Bu bağlamda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi tekniği kullanılarak araştırmanın veri tabanını oluşturan 40 yazılı metin değerlendirilecektir. Değerlendirme boyunca yanlışların belirlenmesi ve tanımlanmasında araştırmacıların dışında uzman görüşüne de başvurulmaktadır. Olası netleşmeyen belirlemelere karşı araştırmacılar arasında ve uzmanlarla fikir alış verişi yaparak yüzde yüz bir ortaklaşmaya ulaşılmaya çalışılmaktadır. Araştırma ile elde edilecek bulguların, yazma eğitiminin temel bir prensibi olarak, öğrencinin yanlışlarını hissetmesi ve çözüm önerileri geliştirmek için bir öz değerlendirmeye ulaşmasına; yanlışlarla karşılaşan öğretmenin yanlışı hızlı bir şekilde tanımlaması ve çözümüne ilişkin uygum öğretim yöntem, teknik ve stratejileri kullanmasına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma süreci verilerin yanlış tekniğinin alt boyutlarına uygunluğu bağlamında değerlendirilmesi ile devam etmektedir. Şu ana kadar elde edilen bulgular ışığında beklenen geçici sonuçları belirtmek gerekirse şu tespitlerin yapılması gerektiğine inanılmaktadır. Öğrencilerin yazılı metinlerindeki yanlışların dilsel özellikler bağlamında daha çok yazımsal ve biçimbirimsel düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Bu düzeydeki yanlışların öğrencilerin Türkçenin biçimbilimsel yapısına ilişkin yanlış kurallar geliştirme eğiliminde olduklarını ya da bilgi düzeyinde oluşan ciddi eksikliklerden kaynaklandığı dile getirilebilir. Benzer şekilde öğrencilerin bilişsel boyutta değiştirim ve ekleme düzeylerinde yanlışlar yaptıkları gözlemlenmektedir. iletişimsel boyuta ilişkin yanlışların ise daha çok bölümsel yanlışlara dahil olduğunu belirtebiliriz. Bu bulguların yapılan diğer araştırmaların bulguları ile de örtüştüğü söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, C1 düzeyi, yazılı metin, yanlış çözümlemesi

Kaynakça

Bölükbaş, F. (2011). Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. Turkish Studies, 6 (3), 1357-1367.

Büyükikiz, K.K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(4), 51-62.

Çetinkaya. G. (2015). Yanlış çözümlemesi: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B2 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazılı Metinlerine İlişkin Görünümler. International Journal of Languages' Education and Teaching. Volume 3/1, 164-178.

Ellis, R. (1997). Second Language Acquisition. Oxford University Press: Oxford.

Ergenç, İ. (1983). Yabancı Dil Öğretimi ve Olumsuz Aktarım. Türk Dili: Aylık Dil ve Yazın Dergisi-Dil Öğretimi Özel Sayısı, (XLVII), 379-380: 195-206.

James, C. (1998). Errors in Language Learning and Use. London & New York: Longman.

Khansir, A.A. (2012). Error Analysis and Second Language Acquisition. Theory and Practice in Language Studies, 2, 1027-1032.

Nayernia, A. (2011). Writing Errors, What They Can Tell a Teacher? The Modern Journal of Applied Linguistics (MJAL), 3(2), 200-217.

Richards, J. C. (1974). Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman.

Şahin, E. Y. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlışları. Tarih Okulu Dergisi, 6 (XV), 433-449.

Tosun, C. (1983). Anadiliyle Amaç Dilin İlişkileri ve Etkileşim Alanları Üzerine. Türk Dili: Aylık Dil ve Yazın Dergisi-Dil Öğretimi Özel Sayısı, (XLVII), 379-380: 220-226.

Wu, H. & Garza, E. V. (2014). Types and Attributes of English Writing Errors in the EFL Context-A Study of Error Analysis. Journal of Language Teaching and Research, 5(6), 1256- 1262.

(16722)Farklı Tip Egzersiz Uygulamalarının Serebral Palsili Çocukların Fonksiyonları Üzerine Etkilerinin İncelenmesi

SİNAN AYAN **MUSTAFA YAKA**
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Serebral Palsi (SP), yaşamın ilk yıllarında santral sinir sisteminde (SSS) meydana gelen bir hasar sonucu gelişen, ilerleyici olmayan, aktivite limitasyonuna yol açan postür veya hareket gelişim bozukluğudur. Başka bir ifade ile SP gelişimini tamamlamamış beyinde doğum öncesi, doğum sırası, doğum sonrası dönemlerde ve yaşamın ilk iki yılında vasküler, genetik, metabolik ve travma gibi herhangi bir nedenle meydana gelen motor ve duruş bozukluğuyla birlikte bilişsel, duyusal ve zeka olarak da sorun yaratabilen klinik bir durumdur.

Serebral palsideki motor bozukluklara çoğunlukla duyusal ve algısal problemler, kognitif bozukluklar, iletişimsel ve davranışsal problemler, epilepsi,nistagmus,strabismus, ağız-diş sorunları ve sekonder kas-iskelet sistemi problemleri eşlik eder.

Çocukluk döneminde görülen özürlerin en önemli nedenlerinden biri de serebral palsidir. SP'li çocuk merkezi sinir sistemindeki bir lezyonla büyümek zorunda olduğu için belirtiler zaman içerisinde değişiklik gösterebilir veya ortaya çıkan sorunlar yaşam boyu devam da edebilir.

CP'li çocukları içeren mevcut çalışmalarının zorluğu, genel fiziksel aktivite ile egzersiz arasında ayrım yapılmamasıdır. SP'li çocuklar için genel fiziksel aktivitenin çok çeşitli biçimlerini içeren çalışmalar mevcut olsa da, hepsi egzersiz kriterlerini karşılamaz.

Egzersiz genel fiziksel aktiviteden farklıdır, çünkü egzersiz, yoğunluğa, sürelere ve sporun spesifik bileşenlerini değiştirmenin özel amacı olan aerobik kapasite veya kas kuvveti gibi komponentleri kullanır.

Genel fiziksel aktivite, iskelet kası tarafından üretilen ve enerji harcanmasına yol açan vücut hareketi anlamına gelir. Egzersiz ise enerji harcanmasına neden olan iskelet kaslarının tekrar tekrar harekete geçirilmesini ve fiziksel uygunluk düzeylerini iyileştirmeye veya sürdürmeye yönelik planlı yapılandırılmış faaliyetleri ifade eder.

Serebral palsili çocukların çoğu bağımsız yürümek, merdiven çıkmak, koşu ya da engebeli arazide güvenle gezinmek, vücut ağırlığını dengeli aktarmak gibi aktivitelerde güçlük çekiyor.Bu nedenle serebral palsili çocukların günlük aktivitelerini ve katılım oranlarını iyileştirmek, kendi yetkinliğini ve yaşam kalitesini artırmak için egzersiz programlarına ihtiyacı vardır.

Egzersiz, serebral palsili çocukların tedavisinde eskiden beri varolan önemli bir bileşendir. Ancak egzersizin kas spastisitesi ve çocuğun hareket paternleri üzerinde olumsuz bir etkisinden endişe duyulduğu için genellikle kaçınılmıştır. Oysaki serebral palsili çocuklar üzerinde egzersiz etkisini değerlendiren çalışmalar, hareket paterni, esneklik veya spastisite üzerinde egzersizin olumsuz bir etkisi olmadığını göstermiştir. Aksine çalışma sonuçları egzersiz sonrasında SP'li çocuklarda fiziksel uygunluğun, katılım düzeyinin ve yaşam kalitesinin arttığını belirtmiştir. Egzersizin SP'li çocukların kas gücü, aerobik kapasite ve brüt motor fonksiyonlarını iyileştirmek adına önemli bir tedavi müdahalesi olduğu belirtilmiştir. Serebral palsili çocuklara yönelik egzersiz uygulamaları ulusal ve uluslararası sağlığın teşviki ve geliştirilmesi girişimlerinde tanımlanan temel stratejilerden biridir ve yorgunluk, bilişsel dikkat ve çalışma verimliliğinin arttırılmasında etkili olduğu bildirilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Serebral palsi (SP) gelişmekte olan beyinde herhangi bir nedenle meydana gelen ilerleyici olmayan, motor ve duruş bozukluğuyla birlikte bilişsel, duyusal ve zeka olarak da problemler görülebilen klinik bir durumdur. SP'li çocuklarda normal motor gelişimin desteklenmesi, bağımsız fonksiyonel hareketin saptanması ve oluşabilecek ikincil problemlerin önlenmesi adına farklı tedavi protokolleri uygulanmaktadır.Serebral palsili çocukların çoğu bağımsız yürümek, merdiven çıkmak, koşu ya da engebeli arazide güvenle gezinmek, vücut ağırlığını dengeli aktarmak gibi aktivitelerde güçlük çekiyor.Bu nedenle serebral palsili çocukların günlük aktivitelerini ve katılım oranlarını iyileştirmek, kendi yetkinliğini ve yaşam kalitesini artırmak için egzersiz programlarına ihtiyacı vardır.Egzersiz SP' li çocuklar için önemli bir tedavi yaklaşımıdır. Ancak, bugüne kadar egzersiz programının optimal modu, sıklığı, süresi, yoğunluğu, içeriği, kontrolü ve denetlemesinin nasıl olacağı henüz netlik kazanmamıştır. Ayrıca çocukların egzersiz programları sonucu elde ettikleri kazanımları ne kadar süre muhafaza ettikleri ve egzersiz programlarının SP 'li çocukların katılım düzeyini ve psikososyal durumunu nasıl etkilediği kesin olarak bilinmemektedir. Biz bu çalışmada, tedavi seçenekleri arasında önemli bir yeri olan farklı tip egzersiz uygulamalarının (aerobik,anaerobik, kas kuvvetlendirme egzersizi, postür egzersizi, su içi egzersizler, treadmil egzersizi, ev egzersizleri vb)

serebral palsi tanısı konmuş çocukların ilgili vücut fonksiyonları üzerindeki etkisini literatür bilgileri doğrultusunda tartışmayı amaçladık.

Bu derleme kapsamında ilgili elektornik veri tabanlarını (MEDLINE, PubMed, CINAHL, Cochrane) sistematik olarak araştırdık.Araştırma sonucunda Serabral palsili çocuklarda egzersiz uygulamalarının etkinliğini değerlendiren yerli ve yabancı makaleler incelenerek sonuçlar analiz edilmiştir.

Özet

Serebral Palsi (SP) gelişmekte olan beyinde herhangi bir nedenle meydana gelen ilerleyici olmayan, motor ve duruş bozukluğuyla birlikte bilişsel, duyusal ve zekâ olarak da problemler görülebilen klinik bir durumdur.SP'li çocuklarda normal motor gelişimin desteklenmesi, bağımsız fonksiyonel hareketin saptanması ve oluşabilecek ikincil problemlerin önlenmesi adına farklı tedavi protokolleri uygulanmaktadır. Biz bu çalışmada, tedavi seçenekleri arasında önemli bir yeri olan farklı tip egzersiz uygulamalarının(aerobik,anaerobik, kas kuvvetlendirme egzersizi, postür egzersizi, su içi egzersizler, treadmil egzersizi, ev egzersizleri vb.) serebralpalsi tanısı konmuş çocukların ilgili vücut fonksiyonları üzerindeki etkisini literatür bilgileri doğrultusunda tartışmayı amaçladık.

Bu araştırma bir derleme çalışmasıdır.Bu derleme kapsamında ilgili elektronik veri tabanlarını (MEDLINE, PubMed, CINAHL, Cochrane) sistematik olarak taradık. Tarama sonucunda Serabralpalsili çocuklarda egzersiz uygulamalarının etkinliğini değerlendiren yerli ve yabancı makaleler incelenerek sonuçlar analiz edilmiştir.

Fiziksel uygunluk onlarca yıldır engelli çocuklarla ilgili tartışma konusu olmuştur. Çocukluk çağındaki fiziksel engelliğin en yaygın nedeni, gelişmekte olan beyinde ortaya çıkan bir problem sonucu düzensiz hareket ve duruşa neden olan, aktivite limitasyonları oluşturan bir grup bozukluk olarak tanımlanan Serebral palsidir. Engelliliğin bir sonucu olarak SP'li çocukların fiziksel uygunluğu azalır. Bu kötüleşen sağlık durumu da obezite, diyabet ve kardiyovasküler hastalıklar gibi sekonder problemlere yol açar. Fiziksel uygunluğun azalması fiziksel hareketsizliği artırır buda çocuğun günlük yaşama katılımını azaltarak sosyalleşmesini engeller ve çocuğun bağımlılık düzeyini artırır. İşte tam bu noktada egzersiz yaklaşımları devreye girer. SP'li çocuklar için egzersiz tedavisi uzun yıllar tartışma konusu olmuştur. Önceleri egzersizin SP'li çocuklarda kas spastisitesini artırma, hareket paternlerini bozma gibi olumsuz etkileri olacağı endişesiyle uzak durulmuştur. Ancak yapılan son çalışmalar egzersizin SP'li çocuklarda olumsuz bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

Sonuç olarak; Egzersiz SP'li çocuklar için önemli bir tedavi yaklaşımıdır. Ancak, bugüne kadar egzersiz programının optimalmodu, sıklığı, süresi, yoğunluğu, içeriği, kontrolü ve denetlemesinin nasıl olacağı henüz netlik kazanmamıştır. Ayrıca çocukların egzersiz programları sonucu elde ettikleri kazanımları ne kadar süre muhafaza ettikleri ve egzersiz programlarının SP'li çocukların katılım düzeyini ve psikososyal durumunu nasıl etkilediği kesin olarak bilinmemektedir. Serebral palsili çocuklar egzersiz yapmalı mı sorusuna yaptığımız literatür taraması sonucunda, egzersizin SP'li çocukların fonksiyonları üzerine etkisini araştıran çalışmalardan elde ettiğimiz verilerdeki olumlu sonuçlara dayanarak kesinlikle yapmalı çıkarımında bulunuyoruzİleride bu konular üzerinde yapılacak araştırmaların yeni çalışmalara ışık tutabileceği kanısındayız.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yaptığımız tarama sonucunda:

Günlük rutin yapılan germe egzersizlerinin kasın uzayabilirliğini artırdığı, eklem açıklığını artırıp koruduğu, artmış kas tonusunu azalttığı, yürüyüş paternini düzeltip yürüme hızını artırdığı ve cerrahi müdahaleyi önleyip, geciktirdiği,

Kuvvetlendirme egzersizlerinin, SP'li çocuklar için daha aktif bir yaşam sağlaması, çocukların sosyalleşmesine katkıda bulunması, yürüme becerisini geliştirip yürüme hızını artırması, spastisiteyi azaltması, motor aktiviteyi geliştirmesi, fiziksel uygunluğu artırması, kardiyovasküler sistem ile nöromuskuler sistemi geliştirmesi açısından konvansiyonel tedavi yaklaşımının önemli bir parametresi olduğu,

Progresif rezistif egzersizlerin yürüyüş hızı, kas kuvveti, fiziksel görünüm ve brüt motor işlevlerde iyileştirmeler yaptığı,

Postür egzersizlerinin SP'li çocukların özellikle yürüme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu,

Aerobik egzersizlerin, çocuğun büyümesinde, olgunlaşmasında, bilişsel gelişmesinde ve sosyalleşmesinde çok önemli bir rol oynadığı ayrıca kemik gelişimi ve sağlıklı büyümeyi desteklediği sonuçlarına ulaştık. Tüm bu olumlu sonuçlar neticesinde de egzersiz tedavisinin serebral palsili hastaların rehabilitasyon programı içerisinde olması gerektiği kanısındayız.

Anahtar Kelimeler: Serebral Palsi, Egzersiz, Çocuk, Fonksiyon

Kaynakça

Aydın R. Serebral palsi epidemiyolojisi. Türkiye Klinikleri J PM&R-Special Topics 2009;2(2):1-7.

Bitlis T, Çiçek A, Başkent G, Girgin N. ''Cerebral Palsy''de Fizyoterapi Ve Rehabilitasyon; Özcan H (Ed.) İn: Cerebral Palsy, Boyut Yayın Grubu, İstanbul, 1. Baskı, 2005, 143- 57

Blair E, Watson L. Epidemiology of Cerebral Palsy. Semin Fetal Neonatal Med 2006; 11: 117-25.

Broody J. Cerebral Palsy Source. Cerebral Palsy Lawyer- Birth InjuryAttoney 2005.

Brooke-Wavell K., Stensel DJ. "Exercise and children's bone health". The Journal of Family Health Care 18(6): 205-208, 2008.

El Ö. Serebral Palside Terminoloji Sınıflandırma Ve Değerlendirmedekİ Yenilikler. 1.Tıbbi Rehabilitasyon Kongresi. Ankara-Türkiye, 7-9 Kasım 2008.

Gillett JG, Lichtwark GA, Boyd RN, et al. FAST CP: protocol of a randomised controlled trial of the efficacy of a 12-week combined Functional Anaerobic and Strength Training programme on muscle properties and mechanical gait deficiencies in adolescents and young adults with spastic-type cerebral palsy. BMJ Open 2015

Jan MMS. Cerebral Palsy: Comprehensive Review An Update. Ann Saudi Med, 2006;26(2):123-132.

Kelly M, Darrah J. Aquatic exercise for children with cerebral palsy. Developmental Medicine and Child Neurology, 2005; 47: 838–842.

Kerem M, Livanelioğlu A. Serebral paralizi'li cocuklarda norogelişimsel tedavi yaklaşımının motor gelişim uzerine etkisi. Fizyoterapi ve Rehabilitasyon 2002; 13: 117-24.

Mutlu A, Tarsuslu T, Kerem M, Livanelioğlu A. Serebral Paralizi'li çocuklarda ev egzersiz programının etkinliğinin incelenmesi. Turk Arch Ped, 2007; 42: 112-6.

Öneş K, Çelik B, Çağlar N, Gültekin Ö, Yılmaz E, Çetinkaya B. Serebral Palsi Polikliniğine Müracaateden Hastaların Demografik ve Klinik Özellikleri. Türkiye Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon Dergisi, 2008; 54(1): 13 - 16.

Türedi A. Hemiplejik Serebral Palsili Çocuklarda Protrombotik Gen Mutasyonlarının Sıklığı. Uzmanlık tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, 2006.

Ustad T, Sorsdahl AB, Ljunggren AE. Effects of intensive physiotherapy in infants newly diagnosed with cerebral palsy. Pediatr Phys Ther, 2009;21:140-149.

Ünay B. Serebral Palsi Erişim: (www. Serebral Palsi Yrd. Doç.Dr. Bülent ÜNAY) 2009.

Verschuren O, Ketelaar M, Gorter JW, Helders PJM, Takken T, Viterwaal CSPM. Exercise Training Program in Children And Adolescents With Cerebral Palsy. Arch Pediatr Adolesc Med, 2007;161(11):1075-1081.

Wiart L, Darrah J, Kembhavi G. Stretching with Children with Cerebral Palsy: What Do We Know and Where Are We Going?. Pediatr Phys Ther, 2008;20:173–178.

(17094)STEM Öğretmen Eğitiminin Okul Öncesi Eğitime Yansımaları: Bir Durum Çalışması

MUSTAFA ÇETİN AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
AYSUN ATA-AKTÜRK KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
HASİBE ÖZLEN DEMİRCAN ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

21. yüzyılda ekonomik, teknolojik ve bilimsel rekabet, ulusları kendilerini bu alanlarda bir adım daha ileri taşımak için önlemler almaya zorlamaktadır. Bu yarışta geri kalmak istemeyen devletler yalnızca yüksek bilim okuryazarlığana sahip vatandaşlara değil, aynı zamanda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında kendini geliştirmiş bir işgücüne sahip olma yollarını araştırmaktadır (Chachashvili-Bolotin, Milner-Bolotin ve Lissitsa, 2016). Geleceğin meslekleri olarak görülen bu alanlardaki mesleklerin, teknolojik yeniliklerin, ekonomik kalkınmanın, küresel rekabetin ve ulusların yaşam standartlarının belirlenmesinde yol göstermesi beklenmektedir (Langdon, Mckittrick, Beede, Khan ve Dooms, 2011). Bu bağlamda, 21. yüzyılın gerekliliklerini yerine getirebilen bireyler yetiştirmek amacıyla STEM eğitimi adı altında disiplinlerarası bir eğitim yaklaşımı oluşturulmuştur.

STEM eğitimi fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerine ait içeriklerin ve bu disiplinlerin gerektirdiği becerilerin, gerçek yaşam problemleri ile harmanlanması yoluyla öğrencilere öğrenme fırsatları sunmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Corlu, Capraro ve Capraro, 2014; Yamak, Bulut ve Dündar, 2014). STEM eğitiminin iki temel özelliği olan disiplinlerin bütünleştirilmesi ve gerçek yaşam deneyimlerinin sunulması, öğrenmenin önündeki engellerden biri olan içerik ile gerçek yaşamı ilişkilendirememe sorununa çözüm olabileceğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Scherer, 2014). Diğer bir deyişle, STEM eğitimi ile, öğrenme deneyimlerinin mantıksal bir çerçevede ve günlük yaşam ile ilişkilendirilerek daha anlamlı bir biçimde sunulması sağlanır.

STEM eğitimi okul öncesi dönem çocuklarının araştırmaya, sorgulamaya ve keşfetmeye yönelik doğalarını destekler niteliktedir (Ong vd., 2016). Şöyle ki, STEM etkinlikleri ve eğitim ortamları aracılığıyla, günlük yaşam problemlerini temel alarak ve fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinleri bütünleştirilmiş bir biçimde sunularak çocukların araştırma, keşfetme ve üretmeyi deneyimlemeleri için fırsatlar yaratılabilir. Bu tür etkinliklerin ve eğitim ortamlarının oluşturulmasında etkisi olacak birtakım faktörler öne çıkmaktadır. Bunlardan biri, STEM etkinliklerini ve eğitim ortamlarını destekleyici nitelikte bir müfredattır (Ata-Aktürk, Demircan, Şenyurt ve Çetin, 2017). Diğer bir faktör, müfredat ışığında etkinlikleri hazırlayacak ve uygulayacak olan öğretmendir. Öğretmenin bu konudaki etkinliklerde ele alacağı disiplinler ile ilgili alan bilgisi, STEM ile ilgili zengin içerikler, etkinlikler ve eğitim ortamları hazırlamadaki becerisi, STEM etkinliklerini hazırlama ve uygulama konusundaki yetkinliği etkili bir STEM eğitiminin sağlanmasında son derece önemlidir (Bers, Seddihin ve Sullivan, 2013; Chiyaka, Kibirige, Sithole, McCarthy ve Mupinga, 2017; Seals, Mehta, Berzina-Pitcher ve Graves-Wolf, 2017). Bu tür bilgi ve becerilerin kazanılması için, özellikle ülkemizde STEM öğretmen eğitimlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Aşık, Küçük, Helvacı ve Corlu, 2017; Corlu, Capraro ve Capraro, 2014). Bu bilgiler ışığında, bu araştırma, okul öncesi dönemde STEM eğitimi temalı öğretmen eğitimine katılan bir okul öncesi öğretmeninin, eğitim sonrası STEM uygulamalarının ve STEM eğitimi algısının belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın ilgili alan yazına iki açıdan katkı sağlaması beklenmektedir. Birincisi, bu araştırma, bir okul öncesi öğretmeninin verilen eğitim doğrultusunda STEM eğitimi ile ilgili paylaşılan kuramsal bilgiler ve öğretmenlerle birlikte uygulanmış etkinliklerden edindiği deneyim ve bilgilerin, bağımsız olarak hazırladığı sınıf içi uygulamalarına nasıl yansıdığını ortaya koyacaktır. Bir bakıma, bulgular eğitimde kuramsal bilgiler ve uygulamaların gerçek eğitim ortamındaki görünümüne ışık tutacaktır. Bulgular aynı zamanda, öğretmenlere sunulan STEM eğitiminin öğretmene ne kazandırdığı ve ne kazandırmadığına dair fikir edinilmesini sağlayacak, öğretmenin kendine özgü geliştirdiği yöntemlerinin saptanmasıyla verilen eğitimin içeriğinin yeniden düzenlenmesi için veri elde edilecek ve mevcut eğitimin düzenlenmesinin yanında buna benzer eğitimlerin planlanması konusunda bir temel oluşturacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması benimsenmiştir. Bu kapsamda, araştırma STEM temalı öğretmen eğitimine katılmış bir okul öncesi öğretmeninin kendi sınıfındaki STEM uygulamalarının derinlemesine incelenmiştir. Bahsi geçen eğitim, Türkiye de bir üniversitenin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda görevli dört uzman tarafından planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Eğitim, kuramsal bilgilerin ele alındığı sabah oturumu ve STEM etkinlik uygulamalarının yapıldığı öğleden sonra oturumunu içeren bir günlük bir eğitimdir. Bu eğitime, farklı şehirlerden ve farklı türdeki okullardan 10 öğretmen katılmıştır. Eğitime katılan öğretmenlerden birinin eğitimden sonra sınıfında bağımsız olarak uyguladığı etkinlikler anlaştırmanın analiz birimini oluşturacaktır. Katılımcı öğretmen bir anaokulunda görev yapmakta olup 16 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu olan öğretmen, 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibariyle 60-72 aylık çocuklara yarım günlük eğitim vermektedir.

Araştırmada birçok veri toplama aracına başvurulacaktır. Bunlardan ilki, Milford ve Tippett (2015) tarafından geliştirilen ve STEM etkinlikleri süresince öğretmen ve çocukların davranışlarının gözlemlenmesi amacıyla kullanılan sınıf gözlem formudur (classroom observation protochol [COP]). Sınıf gözlem formu STEM etkinliklerinde öğretmen ve çocukların gösterebilecekleri davranışları içeren dört ana kısımdan oluşmaktadır. Bu kısımlar, sorgulama, oyun, süreç becerileri ve NGSS'de (Next Generation Science Standard) yer alan bilim ve mühendislik uygulamalarından oluşmaktadır. Buna ek olarak, katılımcı öğretmen ile araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu çerçevesinde görüşme yapılacaktır. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler ile öğretmenin hazırladığı etkinlik planları içerik analizi tekniği ile üç araştırmacı tarafından çözümlenecektir. Bu çözümlemeler sonucunda birtakım kodlar oluşturulacak ve elde edilen kodlar yardımı ile öğretmenin STEM uygulamaları tartışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada STEM ile ilgi bir eğitime katılmış bir okul öncesi öğretmenin kendi sınıfındaki STEM uygulamaları incelenecektir. Bu incelemeler sonucunda bu öğretmenin STEM eğitimine yönelik etkinlik tasarlama ve uygulama sürecindeki mevcut durum ortaya koyularak eksiklikler saptanamaya çalışılacaktır. Bunlara ek olarak öğretmenin ortaya çıkan sorunlar ile nasıl başa çıktığı ve kendine özgü uygulamaları belirlenecektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar iki yönden okul öncesi STEM eğitimi uygulamalarına katkı sağlayabilir. Bunlardan ilki, araştırma öncesinde öğretmenlere verilen eğitimin iyileştirilmesi ile ilgili birtakım ipuçları ortaya koymasıdır. Bir diğeri ise, daha sonra verilecek yeni eğitimler için eğitimin içeriği ve eğitimde yer alması gereken uygulamalara yönelik uzmanlara bir altyapı sunacak olmasıdır. Bunun yanı sıra, bulguların eğitimde yer alan kuramsal bilgi ve uygulamaların gerçek eğitim ortamlarına nasıl yansıdığı konusunda ilgili alan yazına ışık tutması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: STEM, okul öncesi eğitim, öğretmen, etkinlik

Kaynakça

Aşık, G., Küçük, Z. D., Helvacı, B., ve Corlu, M. S. (2017). Integrated teaching project: A sustainable approach to teacher education. Turkish Journal of Education, 6(4), 200-215.

Ata-Aktürk, A., Demircan, H.Ö., Şenyurt, E., ve Çetin, M. (2017). STEM education related aspects of Turkish early childhood education curriculum: A document analysis. Journal of Turkish Science Education 14(4), 16-34.

Bers, M. U., Seddighin, S., ve Sullivan, A. (2013). Ready for robotics: Bringing together the T and E of STEM in early childhood teacher education. Journal of Technology and Teacher Education, 21(3), 355-377

Corlu, M. S., Capraro, R. M., ve Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: implications for educating our teachers for the age of innovation. Eğitim ve Bilim, 39(171), 74-85.

Chachashvili-Bolotin, S., Milner-Bolotin, M., ve Lissitsa, S. (2016). Examination of factors predicting secondary students' interest in tertiary STEM education. International Journal of Science Education, 38(3), 366-390.

Chiyaka, E. T., Kibirige, J., Sithole, A., McCarthy, P., ve Mupinga, D. M. (2017). Comparative Analysis of Participation of Teachers of STEM and Non-STEM Subjects in Professional Development. Journal of Education and Training Studies, 5(9), 18-26.

Langdon, D., Mckittrick, G., Beede, D., Khan, B., ve Dooms, M. (2011). STEM: Good Jobs Now and for the Future (3rd ed., Vol. 33, pp. 1-10, Rep.). U.S. Department of Commerce Economics and Statistics Administration.

Milford, T., ve Tippet, C. (2015). The design and validation of an early childhood STEM classroom observational protocol. International Research in Early Childhood Education, 6(1), 24-37.

Ong, E. T., Ayob, A., Ibrahim, M. N., Adnan, M., Shariff, J., ve Ishak, N. (2016). The effectiveness of an in-service training of early childhood teachers on STEM integration through Project-Based Inquiry Learning (PIL). Journal of Turkish Science Education (TUSED), 13(Special Issue), 44-58.

Scherer, M. (2014). Helping STEM Take Flight. Educational Leadership, 72(4), 7-7.

Seals, C., Mehta, S, Berzina-Pitcher, I., ve Graves-Wolf, L. (2017). Enhancing teacher efficacy for urban STEM teachers facing challenges to their teaching. Journal of Urban Learning, Teaching, & Research, 13, 135-146.

(17275)Lisans Derslerinde Uygulanan Spor Eğitim ve Taktiksel Oyun Yaklaşım Modellerinin Öğrencilerin Çoklu Zeka Alanlarına Etkisinin İncelenmesi

OĞUZHAN DALKIRAN
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

MEHMET ULAŞ
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

CEM SİNAN ASLAN
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Piaget (1972), zekâya gelişimsel temelli bir açıklama getirerek bireylerin değişik yaşlarda özümleme ve düzenleme yoluyla nasıl çevreye uyum sağladığını ve gelişimsel ilerlemeler gösterdiğini ortaya çıkardı. Zekâyı anlamak için bilginin nasıl edinildiğini ve kullanıldığını ele almak gerektiğini öne süren Piaget'ye göre zekâ; çevreye uyum sağlama gücü, diğer bir deyişle zihin gelişimi dengelenme sürecidir. Daha sonra, Howard Gardner tarafından 1983 yılında geliştirilen Çoklu Zeka Kuramıyla (ÇZK) zeka konusundaki tartışmalara yeni bir bakış açısı getirilerek zeka, bir kişinin bir veya daha fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapılı problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Saban, 2002).

Çoklu zeka kuramının güçlü yönü, bütün bireylerin sahip olduğu entelektüel potansiyeli ortaya koyan dokuz ayrı zekadan oluşan bir küme çizmesidir. Başlangıçta sözel-dilsel, müziksel-ritmik, matematiksel-mantıksal, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, kişisel-öze dönük ve sosyal-kişilerarası olmak üzere yedi zekadan oluşan kuram, doğacı zeka ve varoluşçu zekanın eklenmesiyle toplam dokuz zekadan oluşmaktadır (Arslan, 2015).

Zekâlar her zaman birlikte çalışırlar ama bu çok karmaşık yollarla gerçekleşir. Örneğin, bir futbolcu bedensel zekâyı; koşar, yakalar ve vururken, uzamsal zekâyı; sahayı ve görevini tanırken, dil ve sosyal zekâyı; oyun kurallarını öğrenirken ve takımıyla tartışırken, paylaşırken, içsel zekâyı; kendini değerlendirirken kullanmaktadır (Bümen, 2005).

Günümüzde halen kabul gören becerilere bakıldığında; üst düzey düşünebilme, düşünce üretebilme, ürün ortaya koyabilme, nedensel düşünebilme, karşılaşılan problemleri çözebilme gibi bireylerin zekasını kullanmayı gerektiren beceriler olduğu görülmektedir. Aynı zamanda zekâ, bireyler arasındaki farklılıkları belirleyen ve öğrenmeyi etkileme özelliğine sahip olan önemli bir etken olarak kabul edilmektedir (Oral, 2004). Zeka alanları genellikle bir arada ve karmaşık bir yapıda çalışmakla birbiriyle etkileşim halindedir ve birbirini etkileyebilmektedir. Bu durumda zayıf olan zeka alanlarını geliştirme fırsatı verildiğinde, belli bir düzeye kadar geliştirilebilmesi mümkün olabilmektedir (Saban, 2002). Bu kurama göre, alternatif eğitsel düzenlemelerle farklı zekalara sahip bireylerin ilgilerini, yeteneklerini, gizil güçlerini ortaya çıkarmak ve bunları geliştirmek mümkün olabilmektedir. Öğrenemeyen ya da başarısız öğrenci nitelemesini kabul etmeyen çoklu zeka kuramına göre; bireyler aynı ya da tek bir yöntemle değil, farklı ve zengin yöntemlerle öğrenmektedir görüşü savunulmuştur (Göğebakan, 2003).

Buradan hareketle; lisans düzeyindeki hentbol ve badminton derslerinde on iki hafta süresince uygulanan spor eğitim ve taktiksel oyun yaklaşımı modellerinin öğrencilerin çoklu zeka alanlarına etkisinin incelenmesi ve karşılaştırılması çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Üniversiteli öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının, bölüm, cinsiyet, uygulanılan model değişkenlerine göre karşılaştırılmasını amaçlayan bu araştırmada, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerinin araştırıldığı, sonuçların nicel olarak alınıp somut olarak aktarılabildiği deneysel araştırma modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2016-2017 öğretim yılı güz döneminde, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Antrenörlük Eğitimi Bölümü badminton dersindeki 14 öğrenci ve Spor Yöneticiliği Bölümü hentbol dersindeki 24 öğrenci olmak üzere toplamda 38 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, McClellan ve Conti (2008) tarafından "Multiple Intelligence Survey" ismi ile geliştirilen ve Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Babacan (2012) tarafından yapılan, 3 bölümde 9'ar madde olmak üzere toplam 27 maddeden oluşan "Çoklu Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır. Katılımcılardan kendilerine en yakın olarak gördükleri ifadeden en uzak

olana doğru bir sıralama yapmaları istenmiştir. Katılımcılar, kendilerine en yakın hissettikleri ifadenin yanına 1 puan; en uzak olduğunu düşündükleri ifadenin yanına ise 9 puan yerleştireceklerdir.

Veri Toplama Teknikleri

Veri toplama tekniği olarak, zayıf deneysel desen türlerinden tek grup öntest – sontest desen tekniği kullanılmıştır. Her bir model için iki gruba da ön test ve son test tekniği uygulanmıştır. Badminton derslerinde spor eğitim modeli, hentbol derslerinde taktiksel oyun yaklaşımı modeli 12 hafta boyunca uygulanmış, veriler uygulamanın başında ve sonunda yapılan çoklu zeka ölçeği ile elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiksel analizler, grupların zeka alan karşılaştırılmasında ise nonparametrik testlerden grup içi analizinde; Wilcoxon t testi, gruplar arası analizinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS (Ver.22) paket programından yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Özet

Günümüzde halen kabul gören becerilere bakıldığında; üst düzey düşünebilme, düşünce üretebilme, ürün ortaya koyabilme, nedensel düşünebilme, karşılaşılan problemleri çözebilme gibi bireylerin zekasını kullanmayı gerektiren beceriler olduğu görülmektedir. Aynı zamanda zekâ, bireyler arasındaki farklılıkları belirleyen ve öğrenmeyi etkileme özelliğine sahip olan önemli bir etken olarak kabul edilmektedir (Oral, 2004). Zeka alanları genellikle bir arada ve karmaşık bir yapıda çalışmakla birbiriyle etkileşim halindedir ve birbirini etkileyebilmektedir. Bu durumda zayıf olan zeka alanlarını geliştirme fırsatı verildiğinde, belli bir düzeye kadar geliştirilebilmesi mümkün olabilmektedir (Saban, 2002). Bu kurama göre, alternatif eğitsel düzenlemelerle farklı zekalara sahip bireylerin ilgilerini, yeteneklerini, gizil güçlerini ortaya çıkarmak ve bunları geliştirmek mümkün olabilmektedir. Öğrenemeyen ya da başarısız öğrenci nitelemesini kabul etmeyen çoklu zeka kuramına göre; bireyler aynı ya da tek bir yöntemle değil, farklı ve zengin yöntemlerle öğrenmektedir görüşü savunulmuştur (Göğebakan, 2003).

Buradan hareketle; lisans düzeyindeki hentbol ve badminton derslerinde on iki hafta süresince uygulanan spor eğitim ve taktiksel oyun yaklaşımı modellerinin öğrencilerin çoklu zeka alanlarına etkisinin incelenmesi ve karşılaştırılması çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu; 2016-2017 öğretim yılı güz döneminde, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Antrenörlük Eğitimi Bölümü badminton dersindeki 14 öğrenci ve Spor Yöneticiliği Bölümü hentbol dersindeki 24 öğrenci olmak üzere toplamda 38 öğrenci oluşturmuştur.

Veri toplama aracı olarak, McClellan ve Conti (2008) tarafından "Multiple Intelligence Survey" ismi ile geliştirilen ve Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Babacan (2012) tarafından yapılan, 3 bölümde 9'ar madde olmak üzere toplam 27 maddeden oluşan "Çoklu Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır.

Veri toplama tekniği olarak, zayıf deneysel desen türlerinden tek grup öntest – sontest desen tekniği kullanılmıştır. Her bir model için iki gruba da ön test ve son test tekniği uygulanmıştır. Badminton derslerinde spor eğitim modeli, hentbol derslerinde taktiksel oyun yaklaşımı modeli 12 hafta boyunca uygulanmış, veriler uygulamanın başında ve sonunda yapılan çoklu zeka ölçeği ile elde edilmiştir.

Baskın zeka alanlarına bakıldığında; spor eğitim modeli ile ders yürütülen antrenörlük eğitimi öğrencilerinin uygulama öncesi ön test sonuçlarında bedensel zeka alanın baskın zeka olduğu, uygulama sonrası son test sonuçlarında ise içsel zeka alanının baskın zeka olduğu tespit edilmiştir. Taktiksel oyun yaklaşımı modeli ile ders yürütülen spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin uygulama öncesi ön test sonuçlarında içsel zeka alanın baskın zeka olduğu, uygulama sonrası son test sonuçlarında ise mantıksal zeka alanının baskın zeka olduğu tespit edilmiştir.

Grup içi ön test ve son test karşılaştırmalarında spor eğitim modeli ile ders yürütülen antrenörlük eğitimi öğrencilerinin zeka alanlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmezken taktiksel oyun yaklaşımı modeli ile ders yürütülen spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin varoluşçuluk zeka alanları ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Bölüm değişkenine göre zeka alanlarında ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Cinsiyet değişkenine göre ön test zeka alanları karşılaştırmasında sözel zeka alanında anlamlı bir farklılık tespit edilirken son test sonuçları arasında bir farklılık tespit edilmemiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Baskın zeka alanlarına bakıldığında; spor eğitim modeli ile ders yürütülen antrenörlük eğitimi öğrencilerinin uygulama öncesi ön test sonuçlarında bedensel zeka alanın baskın zeka olduğu, uygulama sonrası son test sonuçlarında ise içsel zeka alanının baskın zeka olduğu tespit edilmiştir. Taktiksel oyun yaklaşımı modeli ile ders yürütülen spor yöneticiliği bölümü

öğrencilerinin uygulama öncesi ön test sonuçlarında içsel zeka alanın baskın zeka olduğu, uygulama sonrası son test sonuçlarında ise mantıksal zeka alanının baskın zeka olduğu tespit edilmiştir.

Grup içi ön test ve son test karşılaştırmalarında spor eğitim modeli ile ders yürütülen antrenörlük eğitimi öğrencilerinin zeka alanlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmezken taktiksel oyun yaklaşımı modeli ile ders yürütülen spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin varoluşçuluk zeka alanları ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre ön test zeka alanları karşılaştırmasında sözel zeka alanında anlamlı bir farklılık tespit edilirken son test sonuçları arasında bir farklılık tespit edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Spor Eğitim Modeli, Taktiksel Oyun Yaklaşımı, Çoklu Zeka, Üniversite Öğrencileri

Kaynakça

Arslan, M., (2015). Öğrenmenin Nörofizyolojisi. Öğretimde Yeni Yaklaşımlar. Anı Yayıncılık, Ankara.

Batlaş, A. (2006). Üstün Başarı, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Babacan, T., Dilci, T. (2012). Çoklu Zekâ Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları. e Journal of New World Sciences Academy, 7(3):969-982.

Gardner, H. (1983). Frames Of Mind The Theory Of Multiple Intelligences, Basic Books, New York.

Göğebakan, D. (2003). How Students' Multiple Intelligences Differ In Terms Of Grade Level And Gender. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Saban A. (2002). Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim. Ankara: Nobel yayıncılık

Oral, B. (2004). Eğitimde çoklu zekâ kuramları, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, Malatya: İnönü Üniversitesi.

(17415) Öğretmen Adaylarının Konuşma Öz Yeterliklerinin İncelenmesi

ZEYNEL HAYRAN
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

Problem Durumu

İletişim, iki birey arasında bir göstergeler dizgesi aracılığıyla sağlanan her türlü duygu, düşünce, bilgi ve anlam iletimidir (Özkök, 1982:13). Birey iletişiminin gelişiminde en önemli etken, en gelişmiş bildirişim sistemi olan dildir. Dil, yalnızca iletişim ve anlaşma aracı değil, aynı zamanda bir düşünme aracıdır. Dil aracılığıyla gerçekleşen iletişim, insan yaşamının her ânı ve alanında vardır. İletişim, canlıların varlıklarını sürdürebilmesi için gereklidir. İnsanların bütün eylemlerinin temelinde iletmek, etkilemek, iknâ etmek, yönlendirmek ve etkileşim vardır. İletişim süreci, konuşan bir bireyin, dinleyen öteki bireylerin davranışlarını değiştirmek amacıyla o bireylere konuşma yoluyla birtakım uyarılar göndermesiyle oluşur (Taşer, 2000:113). Dinleme, konuşma, okuma, yazma dil becerilerinin yeteri düzeyde gelişmesi, iletişim sürecinin sağlıklı bir şekilde işlemesini sağlar. Konuşma, konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesidir. Konuşma becerisinin etkili olarak kullanılması, konuşmanın özelliklerini ve öğelerini bilmeyi gerektirir (Temizkan, 2009:93). Etkili ve güzel konuşmanın gerçekleşmesi, bunun bir alışkanlığa dönüşebilmesi, örgün eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliği ve bu eğitimi veren öğretmenlerin konuşma becerisindeki yeterliliği ile yakından ilişkilidir (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013:654). Etkili ve güzel konuşma becerisini edinmiş bir öğretmen eğitilmiş bir ses tonu ile; ses, hece, sözcük ve cümle gibi dil birimlerinin hakkını verir, cümle ve sözcük vurgularını doğru yapar, konunun duygu ve düşünce yönünü sesiyle ayırır, konuşma içeriğinin anlamını yaptığı vurgu ve duraklarla aydınlatır, bedensel devinim, jest ve mimik gibi öğeleri konuşmaya katarak sözün anlamını güçlendirir (Sever, 2004:22-23). Etkili ve güzel konuşma becerisini edinememiş öğretmen adaylarının gelecekte konuşma becerisindeki öz yeterlik algıları azalır ve konuşma kaygısı taşırlar. Bu nedenle, öğretmen adaylarının konuşma becerisinde yetkin hâle gelmeleri sağlanmalı, öz yeterlik algıları yükseltilmelidir. Öz yeterlik, bireyin belli bir görevi yapma (Bandura,1997) kapasitesine ilişkin inancıdır. Öz yeterlilik algıları birey hayatının hemen hemen bütün boyutlarını etkilemektedir. Öğretmen adaylarının konuşma becerisinde bu farkındalık düzeyine ulaşabilmeleri onların eğitim ve iş hayatını olumlu yönde etkileyebilir. Birey ve toplumların istendik yönde gelişmesinde eğitim en önemli etkendir. Okullarda istendik öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayan ya da istendik öğrenmelerin oluşmasına kılavuzluk eden öğrenmelerin oluşmasına rehberlik eden kişiler öğretmenlerdir (Senemoğlu, 2011:xxii). Öğretmenlerin konuşma becerisindeki yetersizlikleri öğrencileriyle arasındaki iletişimin kopmasına neden olabilir. İletişim engelinin önlenmesi için yetişme yıllarından başlayarak konuşma becerisine yönelik yeterlik düzeyinin belirlenmesi önemlidir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik inançlarını saptamaktır.

Araştırma Yöntemi

Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel araştırma kullanılacaktır. Oldukça çok bireyden oluşan örneklemden elde edilen, birçok bilgiyi sunan betimsel araştırma, bir grubun belli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Ş. ve Diğerleri, 2014: 14; Sönmez ve Alacapınar, 2013: 48). Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Fen Bilgisi Eğitimi, Matematik Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Türkçe Eğitimi ana bilim dalları son sınıflarında öğrenim gören ve seçkisiz (random) yolla belirlenen öğrenciler oluşturacaktır. Araştırmanın örneklemi ise gönüllülük esasına göre ölçek sorularını yanıtlayacak olan öğretmen adaylarıdır. "Öğretmen Adayları İçin Konuşma Öz-yeterlik Ölçeği" (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013) uygulanmadan önce öğretmen adaylarına hem araştırmanın amacı hem de uygulama aşamasında dikkat edilmesi gerekenler hakkında bilgi verilecektir. Ölçeğin bu araştırmada kullanılması için gerekli izin, bu konuda yetkili olduğu saptanan yazardan elektronik posta yoluyla alınmıştır. 5 seçenekli 25 maddelik ölçme aracı, öğretmen adaylarına uygulanacaktır. Ölçme aracının uygulaması her bir grup için yaklaşık 15 dakika sürecektir. Ölçeğin öğretmen adaylarından elde edilen puanların oluşturduğu faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi kullanılacaktır. Madde faktör yük değeri 0.45 ve daha yüksek olan maddeler ölçekte tutulacaktır. Öğretmen adaylarından toplanan, istatistik hesaplamaları SPSS Paket programı ile gerçekleştirilecek olan veriler cinsiyet, kayıtlı olunan program türü, konuşma eğitimi kursuna katılım, yılda okunan kitap sayısı, sosyal medyayı kullanma alışkanlığı, çocukluğun geçtiği yerleşim yeri değişkenleri bakımından incelenecek, bulgular tablolaştırılacak ve sonuçlar alan yazın eşliğinde tartışılacaktır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle ilgililere öneriler sunulacaktır.

Özet

İnsanların çevresiyle iletişim kurmasının en etkili yolu olan konuşma, doğuştan getirilen bir yetenek değil; sonradan kazanılan ve geliştirilen bir beceridir. Öğrencilerle etkili iletişim kuran öğretmenlerin konuşma becerisinde daha yeterli ve başarılı olduğu bilinen bir gerçektir. Eğitilmiş bir ses tonu ile; ses, hece, sözcük ve cümle gibi dil birimlerinin hakkını veren, cümle ve sözcük vurgularını doğru yapan, konunun duygu ve düşünce yönünü sesiyle ayıran, konuşma içeriğinin anlamını yaptığı vurgu ve duraklarla aydınlatan, bedensel devinim, jest ve mimik gibi öğeleri konuşmaya katarak sözün anlamını güçlendiren öğretmen, etkili ve güzel konuşma becerisini edinmiştir. Etkili ve güzel konuşma becerisini edinememiş öğretmen adaylarının gelecekte konuşma becerisindeki öz yeterlik algıları azalır ve konuşma kaygısı taşırlar. Öz yeterlik, bireyin belli bir performansı başarılı bir biçimde gösterme/yapma kapasitesine ilişkin kendine duyduğu inançtır. Öz yeterlilik algıları birey hayatının hemen hemen bütün boyutlarını etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin konuşmaya yönelik öz yeterlikleri önem kazanmaktadır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerini belirlemeye yönelik bir araştırma yürütülecektir. Araştırmanın verileri, iç tutarlılığı için Cronbach Alpha katsayısı .92 olan 25 maddelik "Öğretmen Adayları İçin Konuşma Öz-yeterlik Ölçeği" (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013) ile toplanacaktır. Deneklerden elde edilen veriler cinsiyet, kayıtlı olunan program türü, konuşma eğitimi kursuna katılım, yılda okunulan kitap sayısı, sosyal medyayı kullanma alışkanlığı, çocukluğun geçtiği yerleşim yeri değişkenleri bakımından incelenecek, bulgular tablolaştırılacak ve sonuçlar alan yazın eşliğinde tartışılacaktır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle araştırmacı, öğretmen ve ilgililere öneriler sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Fen Bilgisi Eğitimi, Matematik Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Türkçe Eğitimi ana bilim dalları son sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında konuşma öz yeterlik düzeyleri bakımından, anlamlı farklılıklar olması beklenmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının, kayıtlı olunan program türü, konuşma eğitimi kursuna katılım, yılda okunulan kitap sayısı, sosyal medyayı kullanma alışkanlığı, çocukluğun geçtiği yerleşim yeri değişkenleri bakımından çeşitlilik gösterebileceği; bunun da öğretmen adayları arasında konuşma öz yeterlik düzeyleri bakımından, anlamlı farklılıkları açıklayacağı düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle, öğretmen adaylarının konuşma becerisinde yetkin hâle gelmeleri sağlanmalı, öz yeterlik algıları yükseltilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Dil, Konuşma, Öz yeterlik, İletişim

Kaynakça

Aksan, D. (1979). Her yönüyle dil-ana çizgileriyle dilbilim 1. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Akyol, H. (2006). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: 2006.

Bandura, A. (1997). Self efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company.

Büyüköztürk, Ş. (2004). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: PEGEM.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.A. vd. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: PEGEM.

Ergenç, İ. (2002). Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü. İstanbul: Multilingual.

Güneş, F. (2013). Türkçe öğretimi-yaklaşımlar ve modeller. Ankara: PEGEM.

Katrancı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013).Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz-Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. The Journal of Academic Social Studies, Volume 8, Issue 6, p.651-665.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve S. Sever (1995). Türkçe öğretimi-türkçe ve sınıf öğretmenleri için. Ankara: Engin.

Keçik, İ. ve Subaşı, L.U. (2001). Türkçe sözlü ve yazılı anlatım. Eskişehir: A.Ü.AÖF.

Özkök, E. (1982). Sanat, iletişim, iktidar. Ankara:Tan.

Senemoğlu, N. (2011). Gelişim öğrenme ve öğretim. Ankara: Anı.

Sever, S. (2004). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. Ankara: Anı.

Sönmez, V.; Alacapınar, F. (2014). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı.

Şenbay, N. (2006). Söz ve diksiyon sanatı. İstanbul: Yapı Kredi.

Taşer, S. (2000). Konuşma eğitimi. İstanbul: Pegasus.

TEMİZKAN, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (12), 90-112.

Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2011). Konuşma eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2, 59-67.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

(17611)Öğretmenlik Mesleğine Hazırbulunuşluk ve Mesleki Öz-yeterlik Algısının Gerçeklik Şoku Beklentisine Etkisi

AYNUR YILMAZ KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
OĞUZ KAAN ESENTÜRK GAZİ ÜNİVERSİTESİ
MEHMET ULAŞ MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ.
EKREM LEVENT İLHAN GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenlerin, mesleğin gerektirdiği rolleri gerçekleştirebilmeleri hizmet öncesi eğitimde nitelikli bir eğitim sürecinden geçmelerine bağlıdır. Beare, Torgerson, Marshall, Tracz ve Chiero (2012) öğretmen niteliği açısından güçlü bir öğretmen eğitiminin son derece önemli olduğunu vurgulamıştır. Güçlü öğretmen eğitimi Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin ve Heilig'e (2005) hizmet öncesi alınan eğitimle/eğitimin niteliğiyle yakından ilişkilidir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sonucunda etkili bir öğretmen olmak ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için gereken yeterliklere sahip olması beklenmektedir (Rajić, Hoşgörür ve Drvodelić, 2015). Tüm meslek gruplarında olduğu gibi, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde edindikleri kuramsal bilginin, mesleği etkili şekilde icra etmeleri bakımından gerekli; ancak yeterli olmadığı söylenebilir. Özellikle eğitim programları, öğretmen adaylarının gerçek okul koşullarına ilişkin bilgi sahibi olması açısından yani teoriyi pratiğe dökebilme bağlamında yetersizdir (Balkar, 2014; Gökmenoğlu, 2013). Blomberg ve Knight'ın (2015) araştırmasında ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin aldıkları hizmet öncesi eğitimle gerçek okul koşulları arasında bir kopukluğun olduğu ortaya çıkmıştır. Bütün mesleklerde olduğu gibi öğretmenler yapacakları işin özellikleri, çalışma koşulları ve kendi kariyer planlarına yönelik olarak çeşitli beklenti ve duygularla işe başlamaktadır. Ancak bazı durumlarda, çalışanların beklentileri ile iş yerinde bu beklentilerin karşılanma düzeyi arasında bir farklılık meydana gelmekte, bunun bir sonucu olarak gerçeklik şoku yaşanmaktadır (Dean 1985). Yaşanan şokun temel nedeni öğretmen adaylarının hizmet öncesinde aldıkları eğitimin yetersizliği düşünülmektedir (Horn, 1966). Betts (2006) ise şokun nedenlerini; mesleğinin ilk yıllarında belirgin olmayan beklentiler, ihtiyaç duyulan mesleki desteğin sağlanamaması, sınıf yönetiminde meydana gelen başarısızlığın öğretmen adayında oluşturduğu özgüven eksikliği olarak ifade etmiştir. Bu durum öğretmen adaylarında örgütsel bağlılık düzeyinde azalma (Dean, Ferris ve Konstants, 1988), işi bırakma eğiliminde artış (Dhar 2012) gibi sonuçlara neden olabilmektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının mesleğe geçiş aşamasında yaşayabilecekleri muhtemel sorunlar konusunda yeterli eğitim almamaları rol oynamaktadır (Farrell, 2006). Oysaki öğretmen adaylarının, öğretmenliğe ilişkin hazırbulunuşlukları veya kendilerini hazır hissetme düzeyleri onların mesleklerinde karşılaşacakları sorunlarla ne kadar iyi baş edecekleri ve öğretmenlik kariyerinde ne düzeyde başarılı olacakları konusunda son derece önemlidir (Brown, Lee ve Collins, 2015; Yılmaz ve Namlı, 2017). Özellikle beden eğitimi gibi uygulamalı bir alanda öğretmenin sınıf yönetimi, öğrenci iletişimi konularında yeterlik ve hazırbulunuşluk seviyesinin iyi olması gereklidir. Beden eğitimi öğretmenlerinin sorumlulukları, öğrencilere öğretilmesi gereken beceri ve derslerin düzenlemesi açısından diğer branş öğretmenlerinden önemli farklılık göstermektedir (Fejgin, Ephraty& Ben-Sira, 1995). Örneğin beden eğitimi derslerinde, öğrencilerin fiziksel yeteneklerini en iyi duruma getirmek, fiziksel aktivite esnasında diğer öğrencilerle işbirliği sağlamak ve öğrencilerin derste gösterdikleri rekabet duygularını nasıl kontrol edebileceklerine yönelik bilgi sunmak gibi kazanımlar konusunda beden eğitimi öğretmeni öğrencileri eğitmek zorunluluğuna sahiptir. Aynı zamanda sınıf atmosferini kontrol etmek, gürültücü, yaygaracı ve kolay kontrol edilemeyen öğrencilerle baş etmek zorundadırlar (Yılmaz, Esentürk ve İlhan, 2017). Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü dikkate alındığında, araştırmanın nitel bölümünde de öğretmenlerin değindiği gibi, okullarda spor salonu, tesis ve araç-gereç eksikliği (Brouwers, Tomic&Boluijt, 2011) onların hazırbulunuşluk seviyesini etki edebilecek, gerçeklik şoku yaşamalarına neden olacaktır. Mesleki yeterlik, hazırbulunuşluk ve gerçeklik şoku birbirini etkileyebilmektedir. Literatürde beden eğitimi öğretmen adayları üzerinde mesleğe hazır olma, gerçeklik şoku ve mesleki yeterlik özelliklerini birlikte ele alan çalışmanın olmadığı görülmüştür. Araştırmanın amacı beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe hazırbulunuşlukları, mesleki yeterlik algıları ve gerçeklik şoku seviyelerini tespit etmektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama deseni kullanılarak tasarlanmıştır. İlişkisel tarama deseni, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisi hakkında ipuçları elde etmek amacıyla tercih edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Araştırma, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Ankara, İstanbul, Kırıkkale ve Burdur illerindeki üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Bölümlerinde öğrenim gören 95'i (%42,41) kadın, 139'u (%57,59) erkek olmak üzere toplam 224 beden eğitimi öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel bilgi formu",Yıldırım ve Kalman (2017) tarafından Türkçe'yeuyarlaması yapılan Etkili öğrenmeortamı oluşturma (m=6), Öğretim sürecini tasarlama(m=6), Teknopedagojik yeterlik (m=5) ve Öğreneni anlama (m=3) olmak üzere dört alt boyut ve 20 maddeden oluşan "Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği"nden faydalanılmıştır. Bu ölçek 5'li Likert tipi ölçek olup, ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 en yüksek puan ise 100'dür. İkinci veri toplama aracı olarakKim ve Cho (2014) tarafından geliştirilen Türkçe'ye uyarlaması

Özdemir ve Büyükgöze (2016) tarafından yapılan, tek faktörlü yapıya sahip olan ve 9 maddeden oluşan "Gerçeklik Şoku Beklentisi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 7'li Likert tipi olup, ölçekten alınabilecek en düşük 9, en yüksek ise 56 puan alınmaktadır. Türkçe'ye uyarlamasını Çakıroğlu, Çapa ve Sarıkaya (2005)'nın yaptığı Sınıf yönetimini sağlama(m=8), Öğretim stratejileri açısından yeterlik (m=8) ve Öğrenci katılımını sağlama (m=8) olmak üzere üç boyut ve 24 maddeden oluşan 9'lu Likert tipi ölçek olan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada değişkenlerin ilişkisini belirlemede yapısal eşitlik modeli (YEM) kullanılacaktır. Veri analizinde Lisrel 8.8 paket programından faydalanılacaktır. Ayrıca t-testi, Varyans Analizi ve Pearson Korelasyon testlerinden de faydalanılacaktır. Çalışmanın güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla Croanbach Alpha İç Güvenirlik katsayısı hesaplanacaktır.

Özet

Bu araştırmanın amacı beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe hazırbulunuşlukları, mesleki yeterlik algıları ve gerçeklik şoku seviyelerini tespit etmektir. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırma, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Ankara, İstanbul, Kırıkkale ve Burdur illerindeki üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Bölümlerinde öğrenim gören 95'i (%42,41) kadın, 139'u (%57,59) erkek olmak üzere toplam 224 beden eğitimi öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel bilgi formu",Yıldırım ve Kalman (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan dört alt boyut ve 20 maddeden oluşan "Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği"nden faydalanılmıştır. İkinci veri toplama aracı olarak Kim ve Cho (2014) tarafından geliştirilen Türkçe'ye uyarlaması Özdemir ve Büyükgöze (2016) tarafından yapılan, tek faktörlü yapıya sahip olan ve 9 maddeden oluşan "Gerçeklik Şoku Beklentisi Ölçeği" kullanılmıştır. Son olarak Türkçe'ye uyarlamasını Çakıroğlu, Çapa ve Sarıkaya (2005)'nın yaptığı üç alt boyut ve 24 maddeden oluşan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada değişkenlerin ilişkisini belirlemede yapısal eşitlik modeli (YEM) kullanılacaktır. Veri analizinde Lisrel 8.8 paket programından faydalanılacaktır. Ayrıca t-testi, Varyans Analizi ve Pearson Korelasyon testlerinden de bağımsız ve bağımlı değişken ilişkisini tespit etmede yaralanılacaktır. Çalışmanın güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla Croanbach Alpha İç Güvenirlik katsayısı hesaplanacaktır. Öğretmenlik mesleğine hazır olma ve mesleki yeterlik puan ortalamaları yüksek olan beden eğitim adaylarının gerçeklik şoku yaşama durumunun düşük olacağı düşünülmektedir. Yani beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki yeterlik puanları, öğretmenlik mesleğine hazır olma puanları ile gerçeklik şoku puanları arasında negatif yönlü bir ilişki olabileceği öngörülmektedir. Ayrıca akademik not ortalaması ile beden eğitimi öğretmenlerinin gerçeklik şoku beklentisi arasında negatif yönlü bir ilişki olabileceği tahmin edilirken; mesleğe hazırbulunuşluk ve mesleki yeterlik arasında pozitif yönlü ilişki olabileceği düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Literatürde mesleğe hazır olma, mesleki yeterlik ve gerçeklik şoku yaşama durumu arasında ilişki olduğu tespit edilmiş, mevcut araştırmada beden eğitimi öğretmenleri üzerinde bazı değişkenler açısından (cinsiyet, mezun olunan lise türü ve akademik not ortalaması) onların bu özellikler arasındaki ilişki incelenecektir. Öğretmenlik mesleğine hazır olma ve mesleki yeterlik puan ortalamaları yüksek olan beden eğitim adaylarının gerçeklik şoku yaşama durumunun düşük olacağı düşünülmektedir. Yani beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki yeterlik puanları, öğretmenlik mesleğine hazır olma puanları ile gerçeklik şoku puanları arasında negatif yönlü bir ilişki olabileceği öngörülmektedir. Ayrıca akademik not ortalaması ile beden eğitimi öğretmenlerinin gerçeklik şoku beklentisi arasında negatif yönlü bir ilişki olabileceği tahmin edilirken; mesleğe hazırbulunuşluk ve mesleki yeterlik arasında pozitif yönlü ilişki olabileceği düşünülmektedir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türünün ölçme araçlarının her biri ve alt boyut puan ortalamaları açışından anlamlı olarak farklılık gösterebilecektir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenliğe hazırbulunuşluk, mesleki öz-yeterlik inancı, gerçeklik şoku beklentisi, YEM analizi

Kaynakça

Balkar, B. (2014). Klinik temelli yaklaşımın bilgi alanlarını kapsayan araştırma-temelli öğretmen eğitimi politikasına ilişkin öğretmen algıları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(4), 28-45.

Beare, P.,Torgerson, C., Marshall, J., Tracz, S., &Chiero, R. (2012). Examination of alternativeprogramsof teacherpreparation on a singlecampus. TeacherEducationQuarterly, 39(4), 55-74.

Betts, R. T. (2006). Livedexperiences of long-termsupplybegginingteachers in newBrunswik: A hermeneuticphenomenologicalapproach. UnpublishDoctoralDissertation. TheUniversity of New Brunswik, Brunswik.

Blomberg, S. & Knight, B. A. (2015). Investigatingnoviceteacherexperiences of theteachingdynamicsoperating in selectedschoolcommunities in Finland. Improving Schools, 18(2), 157-170.

Brouwers, A.,Tomic, W., &Boluijt, H. (2011). Jobdemands, jobcontrol, socialsupportand self-efficacybeliefs as determinants of burnoutamongphysicaleducationteachers. Europe'sJournal of Psychology, 7(1), 17-39

Brown, A. L., Lee, J., &Collins, D. (2015). Doesstudentteachingmatter? Investigatingpre-service teachers' sense of efficacyandpreparedness. TeachingEducation, 26(1), 77-93.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. Eğitim ve Bilim, 10(117), 74-81.

Darling-Hammond, L.,Chung, R., &Frelow, F. (2002). Variation in teacherpreparation: How welldo differentpathwaysprepareteacherstoteach? Journal of TeacherEducation, 53(4), 286-302.

Dean, R. A. (1985). Realityshock: Whathappenswhen a newjobdoes not matchexpectations. Paperpresented at theAnnualConvention of theAmericanPsychologicalAssociation. Los Angeles, CA, August 23-27.

Dean, R. A.,Ferris, K. R., &Konstants, C. (1988). Occupationalrealityshockandorganizationalcommitment-evidencefromtheaccountingprofession. Accounting OrganizationandSociety, 13(3), 235-250.

Dhar, R. L. (2012). Realityshock: experiences of Indianinformationtechnology (IT) professionals. Work, 46, 251-262.

Farrell, T. S. C. (2006). Thefirstyear of languageteaching: Imposingorder. System, 34, 211-221.

Fejgin, N.,Ephraty, N., & Ben-Sira, D. (1995). Work Environment andburnout of physicaleducationteachers. Journal of Teaching in PhysicalEducation, 15(1), 64-78.

Gökmenoğlu, T. (2013). Preparingteachers: Expectationsandexistingsituation at faculties of education. Turkish Online Journal of QualitativeInquiry, 4(4), 39-54.

Horn, E. (1966). Teacherswhoremain in theclassroom: An interviewstudy of persistingteachers. New York: City University of New York. Division of TeacherEducation.

Kim, H.,&Cho, Y. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teachingefficacy, andexpectation of realityshock. Asia-Pacific Journal of TeacherEducation, 42(1), 67-81.

Özdemir, M.,&Büyükgöze, H.(2016). Gerçeklik şoku beklentisi ölçeği'nin uyarlaması ve aday öğretmenler üzerine bir uygulama. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17(2), 243-257.

Rajić, V.,Hoşgörür, T., &Drvodelić, M. (2015). An internationalperspective on theteacherqualitiesissue: Thecase of CroatiaandTurkey. CroatianJournal of Education, 17(1), 37-62.

Yıldırım, İ.,& Kalman, M. (2017). Öğretmenliğe hazır olma ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(6), 2311-2326.

Yılmaz, A., Esentürk, O., & İlhan, E.L. (2017). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumları ve öğretim sürecinde karşılaştıkları problemlerin incelenmesi: Karma Araştırma Yaklaşımı. 1. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, 24-26 Nisan 2017, Alanya/Antalya

Yılmaz, A.,& Namlı, S. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersine katılan uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 14(3), 3061-3077.

(17616) Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik Algıları ve Öğretim Yöntemlerini Seçebilme Durumlarının Tespit Edilmesi

AYNUR YILMAZ
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

EMRAH ASLAN
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

SİNAN AYAN
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İlk kez Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ortaya konan öz yeterlik kavramı, Bandura'ya (1997) göre belirlenen düzeyde öğrenme ve becerileri gerçekleştirme yeteneğine ilişkin kişisel inanç (Schunk & Pajares, 2009) olarak tanımlanmıştır. Öğretmen öz yeterlik algısı, genel olarak öğretmenin sahip olduğu becerilerle öğrencide istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısını (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) ve eğitim hedeflerine ulaşmak için planlama, düzenleme, etkinlik hazırlama gibi konularda kendi yeteneği hakkındaki inancını (Skaalvik & Skaalvik, 2010) ifade etmektedir. Benzer şekilde Allinder (1995) öğretmen yeterliğini öğrenci performansına etki edebilme inancı olarak tanımlamaktadır. Ross (1998), öğretmen öz yeterliği araştırmasını incelemiş ve yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin öğretim için yeni yaklaşımları ve stratejileri öğrenip kullandıkları, öğrenci özerkliğini artıran yönetim tekniklerini kullandıkları ve öğrenci kontrolünü azalttıkları, düşük başarılı öğrencilere özel yardım sunduklarını, akademik becerilerine ilişkin öğrencilerin öz algılarını oluşturduklarını, ulaşılabilir hedefler koyduklarını ve öğrenci başarısızlıkları karşısında sabırlı olduklarını tespit etmiştir (Akt. Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005). Öğretmen eğitimi sürecinde cevap aranması gereken soruların başında "Bir öğretmen adayı nasıl daha iyi öğrenir?" sorusu yer almaktadır (Fırat Durdukoca, Yardımcıel, Beşeren ve Özbek, 2017). Bu sorunun cevabı değişiklik gösterebilmektedir. Aynı öğrenme ortamında bulunmasına rağmen her öğretmen adayı yani her öğrenen birbirinden farklı yollar ve farklı hızlar izleyerek dünyayı algılama ve anlamaya kısaca öğrenme gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Fry, Ketteridge ve Marshall, 2009). Öğretmen eğitimi sürecinde de öğretme-öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının bilgiye farklı yollardan ulaşabilmelerine imkân tanıyacak şekilde çeşitli öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanımına olanak sağlayacak nitelikte olması gerekli ve önemlidir. Öğretim strateji, yöntem ve teknikleri "öğrenme hedeflerine ulaşmak üzere belirlenen konuların öğrenilmesi için izlenen yollar" (Gözütok, 2006) olarak tanımlanmaktadır. Hedeflerin saptanması ve hedefleri gerçekleştirici nitelikte öğrenme yaşantılarının seçimi isini planlamış bir öğretmen, eğitim durumlarının düzenlenişi sırasında öğretimin etkili olmasında özellikle öğretim tekniklerin rolünü ve iç görülerini dikkate almak durumundadır (Bilen, 2002). Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları onların eğitim-öğretim sürecini şekillendirmede etkili olabilmektedir. Öğretmen adaylarının sahip oldukları mesleğe ilişkin öz-yeterlik inançlarının seviyesi onların öğretmenlik yeterliklerini etkili olarak sunmasında fayda sağlayacaktır. Yüksek mesleki yeterliğe sahip olmanın öğretmenin öğretimi şekillendirmesi, çeşitlik öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmesi açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algısı ve öğretim yöntemlerini seçebilme algılarını incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından tarama deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Kırıkkale ve Burdur illerindeki üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Bölümlerinde öğrenim gören 112'si kadın, 140'u erkek olmak üzere toplam 252 beden eğitimi öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", Fırat Durdukoca, Yardımcıel, Beşeren ve Özbek (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterliklerine ilişkin algı ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek teknik seçimine ilişkin olumlu öngörü ve teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörü olmak üzere iki alt boyut ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi ölçek olup, teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörü boyutundaki maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşün puan 22 iken, en yüksek 110 puan alınmaktadır. İkinci olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001)'un geliştirdiği ve Türkçe'ye uyarlaması Çakıroğlu, Çapa ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan "Öğretmen öz-yeterlik ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek; Sınıf yönetimini sağlama Öğretim stratejileri açısından yeterlik ve Öğrenci katılımını sağlama olmak üzere üç boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Araştırma problemine çözüm amacıyla ilk olarak verilerin normalliği çarpıklık ve basıklık katsayıları ile sınanmış dağılım normal olduğu kanısına varılmıştır. Bu doğrultuda betimsel istatistikler yapılacaktır. Ardından parametrik veri analizlerine (t-testi, varyans analizi ve pearson korelasyon testi) yer verilecektir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının onların öğretim yöntemlerini yordama gücüne olan etkisini tespit etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi kullanılacaktır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 ve Lisrel 8.8 paket programı kullanılacaktır. Ayrıca ölçme araçlarının mevcut grup üzerinde de yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını test etmek amacıyla her iki ölçme aracı için Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanacaktır. Çalışmanın güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla Croanbach Alpha Güvenirlik katsayısı hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının öğretim yöntemlerini seçebilme algılarını öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları etkileyebileceği belirlenmiş, mevcut araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim yöntemlerini seçme yeterliklerine ilişkin algıları ve mesleki yeterlik algıları bazı değişkenler açısından incelenecektir. Mesleki yeterlik algısı bağımsız değişken olarak kabul edilip, onların öğretim yöntemlerini seçme yeterliklerine ilişkin algılarını yordayacağı öngörülmektedir. Bu amaçla; beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin öz-yeterlik algısı, cinsiyet, sınıf seviyesi, okudukları bölüm, mezun oldukları alan türü, mezun oldukları lise türü ve akademik not ortalamalarından beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim yöntemlerini seçme yeterliklerine ilişkin algılarını tespit etmek için bir model oluşturulacaktır. Bu modelde belirli bir güven aralığı ile beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim yöntemlerini seçme durumlarını tahmin etmek için elde edilen modelin geçerli olacağı düşünülmektedir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim yöntemlerini seçebilme yeterliğine olan inanç durumlarındaki değişimlerin bağımsız değişkenler tarafından açıklanabileceği, geri kalan bölümünün ise açıklanmasında başka değişkenlere ihtiyaç duyulabileceği şeklinde açıklanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim yöntemleri, mesleki öz-yeterlik algısı, beden eğitimi öğretmen adayları

Kaynakça

Allinder, R.M. (1995) An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student-achievement. Remedial and Special Education, 16, 247-254.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen öz-yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. Eğitim ve Bilim, 10(117), 74-81.

Fırat Durdukoca, Ş., Yardımcıel, E., Beşeren, H. & Özbek, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterliklerine ilişkin algı ölçeği. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16(61), 397-411.

Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (Eds) (2000) A handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic practice (London, Kogan Page).

Gözütok, F. D. (2006). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Ekinoks Yayınları

Hoy, A. W./Spero, R. B. (2005): Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. In: Teaching and Teacher Education, 21, 343-356.

Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In: K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds), Handbook of motivation in school (pp. 35–54). New York: Routledge Taylor Francis Group.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Teaching and Teacher Education, 26, 1–11.

Tschannen-Moran, M. & Wnolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17 (7), 783-805.

(17622) Beden Eğitimi ve Spor Alanında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Sınıf İçi Etik Olmayan Davranış Düzeylerinin Tespiti

EMRAH ASLAN
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

AYNUR YILMAZ
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Topluma faydalı bireyler yetiştirmek, çağın ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte insan ihtiyacını karşılamak eğitim sistemlerinin en genel amaçlarının başında gelmektedir. Çok genel olan bu amaca ulaşmak devlet politikaları ile desteklenen uzun vadeli ve yüksek bütçeli planların sonucunda ancak ortaya çıkabilmektedir. Mevcut eğitim koşullarının iyileştirilmesi, daima gelişen ve değişim gösteren eğitim yöntem, araç, gereç ve eğitim ortamlarının sağlanması gerekmektedir. Sağlanan koşulların en iyi şekilde değerlendirilmesi; öğrenci, öğretmen, veli, okul, aile, çevre unsurlarının beraber işe koşulması ile mümkün görülmektedir. İyi düzenlenmiş öğrenme ortamları öğrencilerde öğrenme isteğini artırdığı bilinmektedir (Yıldırım, 2012; 61). Ve ek olarak öğretim etkinliklerinde istenilen verimin elde edilebilmesi için sınıfta sınıf içi iletişimin etkinlikle sağlanması gerekli görülmektedir (Filiz, 2011;151). Araştırmanın konusunu oluşturan sınıf içi etik dışı öğrenci davranışları eğitim öğretim süreçlerinin sekteye uğramasında büyük pay sahibidir ve güncel bir araştırma konusudur. Bilinmelidir ki her sınıfta istenmeyen davranışlar meydana gelir (Ünal, 2012; 259). Sorunlar öğretmen, öğrenci, sınıf ortamı ya da başka bir sebeple meydana gelebilir. Bu konuyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri farklılık göstermektedir. Diğer taraftan bazı davranışlar öğretmen için istenmeyen davranış olarak nitelendirilirken, başka bir öğretmen için istenmeyen davranış kabul edilmeyebilmektedir (Ünal, 2012; 257). İstenmeyen davranışa ilişkin ölçütler; öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşının öğrenmesini engellemesi, güvenliğini tehlikeye sokması, eşyalarına zarar vermesi ve öğrencinin diğer öğrencilerle toplumsallaşmasını engellemesi olarak düşünülmektedir (Özdemir, 2011;77). Sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri; derse çalışmamak ve hazırlıksız gelmek, şımarıklık yapmak, kopya çekmek, dersten kaçma, sigara içilmesi, cep telefonu ile konuşmak, yiyip içmek ve sakız çiğnemek, izinsiz sınıfa girmek, sınıf ortamını kirletmek vb. olarak sıralanmıştır (Özdemir, 2011;78). Öğretmenin bu sonuçlarla başa çıkabilmesi için, iyi bir iletişim ve olumlu sınıf ortamı yaratma becerisine sahip olması gerekir (Filiz, 2011;151). Kuralların belirlenmesinde etkin olması, öğrencinin kuralları içselleştirmesini sağlamaktadır (Arslan, 2012; 3). Sınıfta disiplin sorunu çıkmasını önleyici yöntemler olarak; sınıf kurallarının öğrenciler ile beraber belirlenmesi de bulunmaktadır. Diğer başlıklar ise sınıfta yapılacak etkinliklerde planlı çalışma ve akıcı etkinliklerin düzenlenmesi, istenilen davranışların gösterilmesi konusunda öğretmenin tutarlı olması ve öğretmenin görsel tarama yapabilecek konumda olarak sınıfı dolaşması sayılabilmektedir (Erdem, 2012; 88-89). Diğer bütün eğitim branşında olduğu gibi uygulama derslerindeki yoğunluğun fazla olduğu Spor Bilimleri alanında da sınıf içi etik dışı davranışlar ile karşılaşılmaktadır. Konusu, ders yapısı, öğretim yöntemleri, öğretmen ve öğrenci profili farklı olan bu alanda sınıf içi etik dışı davranışlar hakkında durumun tespiti ve somut verilere dayandırılan çözüm önerileri sunulması gerekmektedir. Nicel ve nitel olarak tasarlanan çalışmada derinlemesine olarak durum irdelenerek sonuçlar literatür ışığında raporlaştırılmıştır. Aynı zamanda çalışma, araştırmaya katılacak öğrencilerin sınıf içi etik dışı davranışları konusundaki farkındalıklarının artmasına katkı sağladığı da düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Spor bilimleri fakültesinde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının sınıf içinde sergiledikleri etik olmayan davranış düzeyi tespiti için planlanan çalışma karma araştırma yaklaşımlarından açımlayıcı sıralı desen kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırma, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Kırıkkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenimlerine devam eden ve çalışmaya gönüllü katılım gösteren 185 kişiden oluşmaktadır. Bu araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Çalışmanın nicel kısmını Mengi (2017) tarafından üniversitede öğrenim gören öğrencilerin sınıf içi etik dışı davranış düzeyini belirlemeye yönelik ölçek kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert türünde 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek olan ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan 140'dır. Çalışmanın ikinci bölümü nitel paradigma dikkate alınarak kurgulanmış ve etik dışı davranışa yönelik senaryo oluşturulmuştur. Senaryo oluşturulurken, araştırmanın nicel bölümünde kullanılan ölçme aracının alt boyutlarından faydalanılmıştır. Oluşturulan senaryo üç uzman görüşüne sunulmuştur. Onlardan gelen dönütler doğrultusunda senaryo şekillendirilmiştir. Ölçekten en yüksek ve en düşük puan ortalamasına sahip 12 katılımcı (en yüksek puan ortalamasına sahip 3'ü kadın, 3'ü erkek toplam 6 katılımcı, en düşük puan ortalamasına sahip 3'ü kadın, 3'ü erkek toplam 6 katılımcı) araştırmanın ikinci aşamasına (nitel bölüm) dahil edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 20 paket programı ve içerik analizinden faydalanılmıştır. Araştırmada katılımcıların görüşlerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Veriler için normal dağılım analizi yapılmıştır. Bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler (Cinsiyet, yaş, okul türü, aile gelir durumu ve ikamet ettiği yer) ararsındaki ilişki için t-testi, varyans analizi ve pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Ölçme aracının sahip

olduğu yapının mevcut çalışma grubu üzerinde de geçerliği olduğunu kanıtlamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır.

Özet

Beden eğitimi ve spor alanında eğitim gören Kırıkkale Üniversite öğrencilerinin sınıf içi etik olmayan davranış düzeylerinin tespit edilmesi çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Beden eğitimi ve spor alanında öğrenim gören 4 farklı bölüm öğrencileri ile yürütülen çalışmada katılıma gönüllük gösteren 185 kişiden demografik bilgiler ve Sınıf İçi Etik Dışı Davranış Düzeyi Belirleme Ölçeği ile etik dışı davranış düzeyleri belirlenecektir. Bu araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Çalışmanın nicel kısmını Mengi (2017) tarafından üniversitede öğrenim gören öğrencilerin sınıf içi etik dışı davranış düzeyini belirlemeye yönelik ölçek kullanılmıştır. Çalışmanın nitel kısmı hazırlanırken uzman görüşü alınarak hazırlanan senaryolar kullanılacaktır. Ölçekten en yüksek ve en düşük puan ortalamasına sahip 12 katılımcı (en yüksek puan ortalamasına sahip 3'ü kadın, 3'ü erkek toplam 6 katılımcı, en düşük puan ortalamasına sahip 3'ü kadın, 3'ü erkek toplam 6 katılımcı) araştırmanın ikinci aşamasına (nitel bölüm) dahil edilmiştir. Senaryoların hazırlanmasında Beden eğitimi ve spor alanında sınıf yönetimi branşında çalışmaları olan bir uzmana, bir Türkçe dil bilgisi uzmanına ve Sınıf Yönetimi konusunda tecrübeli, çalışmaları olan Eğitim Bilimciye başvurulmuştur. Senaryolara verilen cevaplar üzerinde içerik analizi yapılacaktır. Verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılacaktır. Demografik bilgilerden cinsiyete göre ve mezun olunan lise türüne göre etik dışı davranışta anlamlı fark görülmemiştir. Diğer taraftan yaş ile etik dışı davranış arasında ters oranda bir ilişki tespit edilmemiştir. Yaşanan sınıf içi etik dışı davranışların büyük çoğunluğunun cep telefonu, sosyal medya ve kopya çekme konuları üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Araştırmanın nitel kısmı sonucunda; öğrenci-öğretmen arası iletişimi, sınıf kurallarını öğrencilerin içselleştirememesi önemli olduğu sonucu vurgulanmıştır. Aynı zamanda çalışma, araştırmaya katılacak öğrencilerin sınıf içi etik dışı davranışları konusundaki farkındalıklarının artmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beden eğitimi ve spor alanında öğrenim gören öğrencilerin sınıf içi etik dışı davranış gösterme eğilimlerini tespit etmek amacıyla karma araştırma tasarımıyla gerçekleştirilen çalışmada; öğrencilerin ölçme aracından aldıkları puan ortalamasının düşük düzeyde sınıf dışı etik davranış gösterdiklerini orta koymaktadır. Bu durum öğrencilerin sınıf içinde etik dışı davranış gösterme eğilimlerinin az olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yaş seviyesi arttıkça öğrencilerin sergiledikleri sınıf içi etik dışı davranış eğilimlerinde azalma olduğu, cinsiyet değişkeni öğrencilerin etik dışı davranış göstermelerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan madde boyutunda incelendiğinde, öğrencilerin sınıfta sıklıkla sergiledikleri davranışın "cep telefonu kullanma, sosyal medya kullanımı ve kopya çekme" konuları üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Senaryo içeriğinde teorik ders esnasında ders akışını bozucu ve öğretmenin dikkatini dağıtıcı davranış sergileyen öğrenci ile öğretim elemanı arasında geçen olaya öğrencilerin nasıl tepki vereceği analiz edilmiştir. Analiz sonucunda nitel bölümüne dahil olan öğrencilerin, senaryoda yer alan öğrencinin öğrenciliğin getirdiği hak ve sorumlulukları algılayamamasından kaynaklı sorun yaşadıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, spor, etik, istenmeyen davranış, sınıf içi, etik dışı

Kaynakça

Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(22), 113-128.

Argon, T. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Sınıf İçi Çatışma Yaşama Nedenlerinin Ölçülmesine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması ve Uygulaması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9(3), 1001-1041.

Arslan, H., (2012). Sınıf yönetiminin temel kavramları. Sarpkaya, R., (Ed), Sınıf Yönetimi (2. baskı) içinde (1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.

Balay, R., & Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2).

Buluç, B. (2016). Bilgi çağı ve örgütsel liderlik. Gazi Üniversitesi, 6-7.

Erdem, A., R. (2012). Sınıf disiplini ve kuralları. Sarpkaya, R., (Ed), Sınıf Yönetimi (2. baskı) içinde (81-116). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, A. R., & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2013(15).

Erişen, Y. (2011). Sınıfta öğretim liderliği. Özdemir, M. Ç. (Ed.), Sınıf yönetimi (Geliştirilmiş 2. baskı) içinde (97-124). Ankara: Pegem Akademi.

Filiz, S., B, (2011). İletişim ve etkileşim. Özdemir, M. Ç. (Ed.), Sınıf yönetimi (Geliştirilmiş 2. baskı) içinde (125-154). Ankara: Pegem Akademi.

Ilgaz, S., & Bilgili, T. (2006). Eğitim ve Öğretimde Etik / Ethics in Training and Teaching. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (14).

Kaya, Z., (Ed), Sınıf Yönetimi (Geliştirilmiş 7. baskı) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Küçükahmet, L., (Ed), Sınıf Yönetimi (Ekonomik Baskı 6. baskı) içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kıroğlu, K., Elma, C., Kesten, A., & Egüz, Ş. (2012). Üniversitede demokratik bir değer olarak hoşgörü. Journal of Social Studies Education Research, 3(2), 86-104.

Mengi, A. (2017). Sınıf içi etik dışı davranış düzeyi belirleme ölçeği'nin geliştirilmesi: güvenirlik ve geçerlik çalışması. Electronic Turkish Studies, 12(25).

Özdemir, İ., E. (2011). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar ve yönetimi. Özdemir, M. Ç. (Ed.), Sınıf yönetimi (Geliştirilmiş 2. baskı) içinde (75-96). Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, B. (2017). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. Pegem Atıf İndeksi, 150-192.

Pehlivan, Z. (2012). Beden eğitimi derslerinde istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenlerin sözlü dönüt biçimi ve dönüt biçiminin öğrenci başarı güdüsüne etkisi. Spor Bilimleri Dergisi, 23(3), 144-158.

Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 2(4), 597-608.

Şahin, A. (2011). Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları. Journal of Kirsehir Education Faculty, 12(1).

Toprakcı, E., Bozpolat, A. G. E., & Buldur, A. G. S. (2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu. E-international Journal of Education Research. 1(2), 35-50.

Ünal, A. (2012). İstenmeyen davranışların yönetimi. Sarpkaya, R., (Ed), Sınıf Yönetimi (2. baskı) içinde (255-294). Ankara: Anı Yayıncılık.

Üre, Ö., (Ed), Sınıf Yönetimi (1. basım) içinde. Ankara: Mikro Basım Yayım Dağıtım.

Yıldırım, N., (2012). Sınıfın fiziksel düzenini oluşturma. Sarpkaya, R., (Ed), Sınıf Yönetimi (2. baskı) içinde (59-80). Ankara: Anı Yayıncılık.

(17681) Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Öğrencilerde Problem Çözme: Bir Durum Çalışması

OKTAY GÖKTAŞ — MEB

ERSEN YAZICI — ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İnsanlar, dünyada var olduğu günden bugüne, yaşamlarını idame ettirebilmek için, doğayla, hayvanlarla, bitkilerle ve hem cinsleriyle sürekli bir mücadele içindedirler. Yaşadıkları bu mücadeleler onlar için çözülmesi gereken bir problem olmuştur. Hayattaki her şey değişim halindedir, o yüzden öğrencilerin süreci anlayarak öğrenmesi, öğrendiklerini kullanmaları ve gelecekte karşılaşacakları durumlar için problem çözme yetisi kazanmaları büyük önem taşımaktadır (NCTM, 2000). Problemlerin çözümlenerek sonuca ulaşılması önemli olduğu kadar, sonucunun doğruluyla birlikte çözüm sürecinde yapılanlarda bir o kadar önemlidir. O yüzden bireylerin problem çözme süreçlerinde kullandıkları stratejiler, problemlerin çözümünde bizi sonuca götürdüğü gibi diğer birçok problemin çözümünde de bizim yolumuzu aydınlatmada ışık olmuştur. Öğrenciler problem çözerken, öğretmenlerinin öğrettiği çözümlerin yanı sıra, problem çözme sayısı arttıkça kendi yöntemlerini oluşturmaya başlarlar. Her probleme kendince farklı bir yöntem oluşturup onunla çözüm yaparlar. Problem çözme yöntemlerinin bazıları diyagram kullanma, örüntü arama, tüm olasılıkları sıralama, özel değerleri ya da durumları deneme, tersine çalışma, tahminde bulunma ve kontrol etme, eldekine denk ya da daha basit bir problem yaratma gibi sayılabilir (Polya, 1973; Van De Walle, Karp, & Bay Williams, 2013).

Problem çözme, çözüm yolunun bilinmediği bir durumla meşgul olmaktır. Öğrenciler bir çözüm yolu bulabilmek için bilgilerini kullanmalıdır, böylelikle süreç boyunca yeni matematiksel anlayışlar geliştirirler. Yeni yeni düşünme yolları keşfederek, bunları hayatlarında bilmediği durumlarla karşılaşınca kendilerine güvenmelerini sağlar (NCTM, 2000). Problemler, her tip öğrenci grubunun karşılaşacağı ve çözmek zorunda kalacakları bir durumdur. Problem çözme ve problem çözme stratejileri ilkokul, ortaokul ve lise dengi okullarda eğitim alan öğrenciler için ne kadar önemli ise, engelli öğrenciler içinde o kadar önemlidir. İşitme engelli, görme engelli, zihinsel engelli ve bedensel engelli gibi bireyler de hayatlarının her alanında problemlerle iç içe yaşamaktadırlar. Bu bireylerin de problemlerle başa çıkabilme, muhakeme yeteneğinin geliştirilmesi gibi konularda destek hizmete ihtiyaçları vardır. Bu engel gruplarından hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin eğitim aldığı devlet okulları mevcuttur. Bu okullarda mesleki beceri derslerinin yanı sıra akademik derslerin eğitimi de yapılmaktadır. Hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenciler devletin "Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi" isimli okullarında eğitim görmektedirler (MEB, 2015).

Hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenciler için hazırlanan Matematik Dersi Öğretim Programında; matematik dersiyle öğrencilere yaşamlarında karşılaşacakları problemleri çözmeye yardımcı olacak düşünme yolu kazandırmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin karşılaştıkları matematik problemlerini çözebilmeleri için sayı kavramlarını, işlemlerle ilgili kavramları kazanmalarına ve sayılar arasındaki ilişkiyi sezebilme becerilerine gereksinimleri vardır (MEB, 2015). Bunların yanı sıra programın genel amaçları içerisinde "Problem çözme becerisi kazanır." ifadesi de yer almaktadır (MEB, 2015).

Hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin matematik dersi programlarında da problem çözme ve problem çözme süreçlerinin önemli olduğu görülebilmektedir. Bu öğrenciler, problem çözebiliyor mu?, ne kadar problem çözebiliyor, hangi dereceye kadar çözebiliyor, problemleri anlayabiliyor mu?, problemin ne kadarını anlıyor?, problem çözmek için strateji üretebiliyor mu?, hangi stratejileri kullanıyor? vb soruların cevapları, bu öğrencilerin problem çözme ve problem çözme stratejilerine ilişkin ileri düzey öğretimler için önemli görülmektedir. Öğretim programında problem çözme becerisi ve problem çözme süreçlerine yer verilmesine karşın bu öğrencilerin problem çözme süreçlerini inceleyen yeterince çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu durum, eldeki çalışmanın gerçekleştirilmesi için bir motivasyon kaynağı olmuş ve çalışmada hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin matematiksel problem çözme durumlarına odaklanılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin matematik dersinde problem çözme durumlarına odaklanıldığından; araştırma modeli olarak, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013; s. 97). Araştırmanın çalışma grubu, Aydın il merkezinde hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren MEB'e bağlı bir özel eğitim okulunun, gönüllü ve çalışma şartlarına uygun 9 öğrencisi arasından, okunanı anlayabilme ve dört işlem yapma ölçütlerini karşılayan 4 öğrenci seçilerek oluşturulmuştur. Dolayısıyla, öğrenci

seçimlerinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aşamasında klinik mülakat yöntemi kullanılmıştır. Bu yönteme uygun olarak; katılımcı öğrenciler ile bireysel görüşmeler yapılmış ve görüşmeler kayıt altına alınarak veri seti oluşturulmuştur. Çalışmanın verisini, (1) öğrencilerle yürütülen klinik görüşmelerde öğrencilerin çalışma yaprağına verdikleri cevaplar ve (2) görüşmeler esnasında yapılan video kaydının transkripsiyon metni oluşturmaktadır. Öğrencilerin problem çözme durumlarını incelemek amacıyla hazırlanan çalışma kağıdı genel olarak iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, araştırmaya dahil edilecek öğrencilerin örneklemede kullanılan ölçütleri karşılayıp karşılamadıklarının belirlenmesinde kullanılmak üzere bir okuduğunu anlama ve dört işlem testi; ikinci bölümde, farklı stratejilerle çözülebilecek nitelikte 4 matematiksel problem yer almaktadır. Elde edilen veri, içerik analizine tabi tutularak nitel olarak yorumlanmıştır. Verinin çözümlenmesinde, öğrencilerin çalışma kağıdında yer alan sorulara verdikleri cevaplar ile yapılan görüşmelere ait transkripsiyon metinleri birlikte yorumlanmıştır. Bulgular, öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Özet

İnsanın bulunduğu her dönemde, her yerde problemler de insanlarla beraber gelmiştir. Hayattaki her şey değişim halindedir, o yüzden öğrencilerin süreci anlayarak öğrenmesi, öğrendiklerini kullanmaları ve gelecekte karşılaşacakları durumlar için problem çözme yetisi kazanmaları büyük önem taşımaktadır (NCTM, 2000). Problemler, her tip öğrenci grubunun karşılaşacağı ve çözmek zorunda kalacakları bir durumdur. Problem çözme ve problem çözme stratejileri ilkokul, ortaokul ve lise dengi okullarda eğitim alan öğrenciler için ne kadar önemli ise, engelli öğrenciler içinde o kadar önemlidir. İşitme engelli, görme engelli, zihinsel engelli ve bedensel engelli gibi bireyler de hayatlarının her alanında problemlerle iç içe yaşamaktadırlar. Öğretim programlarında problem çözme becerisi ve problem çözme süreçlerine yer verilmesine karşın bu öğrencilerin problem çözme süreçlerini inceleyen yeterince çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu amaçla, eldeki çalışmada hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin matematiksel problem çözme durumlarına odaklanılmıştır. Araştırma modeli olarak, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Aydın il merkezinde hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren MEB'e bağlı bir özel eğitim okulunun, gönüllü ve çalışma şartlarına uygun 9 öğrencisi arasından, okunanı anlayabilme ve dört işlem yapma ölçütlerini karşılayan 4 öğrenci seçilerek oluşturulmuştur. Çalışmada veri toplama aşamasında klinik mülakat yöntemi kullanılmıştır. Bulgulara göre; öğrencilerin problemleri anlamada sıkıntı yaşadıkları, dolayısıyla problemin çözümüne yönelik doğru çözüm yolları üretemedikleri söylenebilir. Öğrencilerde problemlerin yalnızca matematiksel işlemlere başvurularak çözülebileceği düşüncesi göze çarpmaktadır. Problemde ne istendiğini çok dikkate almadan, ezbere dayalı biçimde, toplama, çıkarma, çarpma veya bölme işlemlerini kullanmayı tercih etmişler, doğru çözüme ulaşamamışlardır. Öğrencilerin, çözümlerinde çok çeşitli stratejileri kullandıkları söylenemez. Daha çok matematiksel işlem ağırlıklı çözümler yapmışlardır. Farklı olarak; bazı öğrencilerin bölmede paylaştırma yaklaşımına başvurabildiği; kutular ve insan figürleri çizerek şekil-şema stratejisi kullandığı; deneme yanılma ve orantısal akıl yürütme stratejisini kullanarak çözüme ulaştığı gözlenmiştir. Bu durum hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin de strateji kullanabildiğine, doğru yönlendirmeler yapılırsa, öğretim bu amaca yönelik planlanırsa, stratejileri öğrenebileceklerine ve kendi stratejilerini geliştirebileceklerine kanıt sayılabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgulara göre; öğrencilerin problemleri anlamada sıkıntı yaşadıkları, dolayısıyla problemin çözümüne yönelik doğru çözüm yolları üretemedikleri söylenebilir. Bazı öğrenciler problemlerde geçen bazı anahtar kelimeleri (toplam, eşit gibi) yakalayarak işlem tercihlerini buna göre yapmıştır. Problemlerle ilk kez karşılaştıklarında genel olarak zorlandıkları, daha sonra geri dönmek istediklerini belirttikleri ve yeniden probleme dönme ihtiyacı hissettikleri gözlenmiştir. Problemleri anlamaları durumunda çözüme ilişkin daha doğru adımlar atabildikleri görülmüştür.

Öğrencilerde problemlerin yalnızca matematiksel işlemlere başvurularak çözülebileceği düşüncesi göze çarpmaktadır. Problemde ne istendiğini dikkate almadan, ezbere dayalı biçimde, dört işlemi kullanmayı tercih etmişler, doğru çözüme ulaşamamışlardır.

Öğrencilerin, çözümlerinde çok çeşitli stratejileri kullandıkları söylenemez. Daha çok matematiksel işlem ağırlıklı çözümler yapmışlardır. Farklı olarak; bazı öğrencilerin bölmede paylaştırma yaklaşımına başvurabildiği; kutular ve insan figürleri çizerek şekil-şema stratejisi kullandığı; deneme yanılma ve orantısal akıl yürütme stratejisini kullanarak çözüme ulaştığı gözlenmiştir. Bu durum hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin de strateji kullanabildiğine, doğru yönlendirmeler yapılırsa, stratejileri öğrenebileceklerine ve kendi stratejilerini geliştirebileceklerine kanıt sayılabilir.

Anahtar Kelimeler: Hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenciler, Problem çözme

Kaynakça

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches. Los Angeles: SAGE Publications.

MEB. (2015). Özel eğitim matematik dersi öğretim programı. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

MEB. (2015). İlkokul matematik dersi öğretim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

NCTM. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Polya, G. 1973. How to solve it. A new aspect of mathematical method, Princeton, NJ: Princeton University Press.

Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay Williams, J. M. (2013). İlkokul ve ortaokul matematiği. S. Durmuş (Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

(17756)Matematik Öğretim Programının (5-8. Sınıflar) Geometrik Düşünme Düzeyleri ve Zihnin Geometrik Alışkanlıkları Açısından İncelenmesi

ÖMER ÜRÜN ADNAN MENDERES ÜNİ.
MELİKE ALKAN MEB
DUYGU DİNAMİT ADNAN MENDERES ÜNİ.
ERSEN YAZICI ADNAN MENDERES ÜNİ.
DENİZ ÖZEN ÜNAL ADNAN MENDERES ÜNİ.
SERHAN ULUSAN ADNAN MENDERES ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Geometri, en genel anlamda matematik yapma yollarından biri olduğundan, geometri öğretimi öğrencilerin akademik yaşamlarında önemli bir yer kaplar. Geometri, çocukların evrendeki geometrik yapılar ile matematiğin birçok dalları arasında ilişki kurmalarına yardım etmesinin yanında, çocukların geometri konuları aracılığıyla edindiği bilgileri problem çözmede, günlük yaşamda ve diğer derslerde verimli bir biçimde kullanmalarına imkan sağlar (Tutak ve Birgin, 2008). Bu yararlarının yanında geometri öğrenmek, öğrencilerin çözümleme, karşılaştırma, genelleme yapma gibi temel becerilerini geliştirmesine katkı sağlamakta ve onlara inceleme, araştırma, eleştirme, öğrendiklerini şema biçiminde ortaya koyma, düzenli, dikkatli ve sabırlı olma, düşüncelerini açık ve seçik ifade etme gibi bilimsel düşünme becerilerini de kazandırmaktadır (Kılıç, 2003). Literatürde geometri öğretiminin iki temel hedefinden birincisi geometri ile ilgili temel bilgi ve becerilerin kazandırılması, ikincisi ise geometrik düşünmenin geliştirilmesidir (Baykul, 2014) olarak belirtilmektedir. Geometrik düşünme Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, (2016) tarafından geometrik durumlar üzerine düşünme ve sonuç çıkarma yeteneği olarak tanımlanmıştır. Bu yeteneğe ilişkin akıl yürütme yollarını içeren zihnin geometrik alışkanlıkları ise geometrik kavramların uygulanmasını ve öğrenmesini destekleyen üretici düşünme yollarından oluşan bir teorik çatıdır (Driscoll, Di Matteo, Nikula ve Egan, 2007).

Literatürde geometrik düşünme üzerine yapılan araştırmaların çoğu; bireylerde geometrik düşünme gelişiminin bir düzey hiyerarşisi yoluyla ilerlediğini gösteren Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri (Van Hiele, 1986) veya bireylerin geometrik düşünme sürecindeki akıl yürütmelerine odaklanan zihnin geometrik alışkanlıkları (Driscoll vd., 2007) teorik çatısı ile ilişkilendirilmektedir. Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri (Van Hiele, 1986) teorisine göre öğrenenler önce şekilleri bir bütün olarak tanımayı ve daha sonra bu şeklin özelliklerini öğrenirler. Daha sonra ise şekiller arasındaki ilişkileri görebilir ve basit düzenlemeler yapabilirler. Bu yaklaşımlar geometri öğretiminde "Van Hiele modeli"ni değerli kılmıştır (Erdoğan, Akkaya ve Akkaya, 2009; Mason, 1997; NCTM, 2000). Bunun yanında zihnin geometrik alışkanlıkları teorik çatısı ise geometrik problem çözmenin etkili yollarını içeren yapısı sayesinde öğretmenlerin öğrencilerin geometri problemlerini çözme sürecindeki düşünme yollarını tahmin etmelerine yardımcı olur. Bu çatı, geometrik düşünmeye yönelik kanıtları belirleme üzerine odaklanmaktadır (Driscoll vd., 2008; Koç ve Bozkurt, 2012).

Matematik öğretim programının Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine uygunluğu ve zihnin geometrik alışkanlıkları teorik çatısında yer alan bileşenler açısından zengin olması öğrencilerin geometrik düşünmelerinin gelişimini etkileyeceğinden oldukça önemlidir. Matematik Öğretim Programda geometri öğrenme alanına ilişkin değerlendirmelerinin ve karşılaştırılmalarının yapıldığı araştırmalarda genel olarak Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine odaklanılmış ve kazanımların öğrencilerin geometrik düşünmelerini destekleyecek nitelikte olduğu belirtilmiştir (Derinöz, 2017; Yıldız, Altundağ, Köğce ve Aydın, 2009; Yıldız, Aydın ve Köğce, 2009). Bu amaçla, bu araştırmada 2018 Matematik Programında yer alan kazanımların geometrik düşünme düzeylerinin yanı sıra bu kazanımlar yoluyla desteklenebilecek geometrik alışkanlıkların da belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın verilerinin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak doküman incelemesine başvurulmuştur. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma kapsamında doküman incelemesine konu olan yazılı materyal MEB tarafından son güncellemeler ardından 2018 yılında yayınlanan Matematik Dersi Öğretim Programının 5-8. sınıflar kısmıdır. Öğretim Programının “Geometri ve Ölçme” öğrenme alanında yer alan 59 kazanım öncelikle konularına göre altı temaya ayrılmıştır. Daha sonra yapılan betimsel analizde Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri (Van Hiele, 1986) ile zihnin geometrik alışkanlıkları (Driscoll vd., 2007) kuramsal çatısının bileşenleri temel alınmıştır. Bu bağlamda, her bir kazanım öncelikle Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine (Düzey 0-4) göre kodlanmış ve analiz edilmiştir. Ardından programın geometrik düşünmeyi destekleme durumunu incelemek amacıyla aynı kazanımlarda, zihnin geometrik alışkanlıkları teorik çatısının bileşenlerini (ilişkilendirme, genelleme, değişmezleri araştırma, keşif ve yansıtma) desteklemeye yönelik ifadeler kodlanmıştır. Kodlama sürecinde öncelikle doğrudan kazanım ifadelerine odaklanılmıştır. Kodlar Matematik Öğretim Programında verilen kazanımlara ait alt açıklamalar ve MEB tarafından önerilen matematik kitaplarında yer alan etkinliklerdeki geometrik düşünmeye ait göstergeler ve kanıtlarla

gerekçelendirilerek analiz edilmiştir. Araştırmanın veri analizi süreci üç araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, kodlar arası uyuşmazlık çıkması halinde yeniden değerlendirme yapılarak ortak karara varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgular Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri açısından değerlendirildiğinde, analiz edilen 59 kazanım arasından 2 kazanımın Düzey 0, 36 kazanımın Düzey 1 ve 21 kazanımın da Düzey 2 olarak sınıflandırılabileceği görülmüştür. Öğrencilerin sekizinci sınıfın sonunda geometrik düşünme düzeylerinin genel olarak Düzey 2'ye ulaşması beklenmektedir (Altun, 2015). Matematik Öğretim Programı bu yönüyle ele alındığında, öğrencilerin Düzey 2'ye ulaşması için öğretmen ve öğrencilere fırsatlar sunduğu söylenebilir. Bulgular ışığında, genel olarak Matematik Dersi Öğretim Programının modelde öğrencinin ulaşması gerektiği belirtilen Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri göz önünde bulundurarak hazırlandığı söylenebilir.

Kazanımlar geometrik düşünmenin bileşenlerini destekleme durumları açısından değerlendirildiğinde, analiz edilen 59 kazanımdan büyük çoğunluğunun ilişkilendirme yoluyla geometrik düşünmenin geliştirilmesine yönelik fırsatlar oluşturduğu, ancak az sayıda kazanımın genelleme, değişmezleri araştırma ve keşif ve yansıtma yoluyla geometrik düşünmeyi destekleme fırsatı yarattığı görülmüştür. Bu nedenle program, zihnin geometrik alışkanlıkları çatısında yer alan akıl yürütme yollarına dayalı olarak, öğretmenlere daha fazla fırsatlar sunacak şekilde zenginleştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretim programı, Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri , Zihnin Geometrik Alışkanlıkları

Kaynakça

Altun, M. (2015). Ortaokullarda Matematik Öğretimi (8. baskı). Bursa: Aktüel.

Baykul, Y. (2014). Ortaokulda Matematik Öğretimi: 5-8. Sınıflar. Ankara: Pegem Akademi.

Bozkurt, A. ve Koç, Y. (2012). İlköğretim matematik öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin prizma kavramına dair bilgilerinin incelenmesi. Educational Sciences: Theory & Practice, 12(4), 2941- 2952.

Derinöz, E. (2017). 2009 Yılı İlköğretim 6-8. Sınıf ve 2013 Yılı Ortaokul 6-8. Sınıf Matematik Öğretim Programları Geometri Kazanımlarının Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeylerine Göre Dağılımlarının Karşılaştırılması. III. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu içinde (s. 554-558). Afyon.

Driscoll, M., Di Matteo, R.W., Nikula, J.& Egan, M.(2007). Fostering Geometric Thinking. Merecki, V. (Ed.). Portsmouth. Heinemann.

Driscoll, M., Di Matteo, R.W., Nikula, J., Egan, M., Mark, J. & Kelemanik, G. (2008). The Fostering Geometric Thinking Toolkit. Merecki, V. (Ed.). Portsmouth. Heinemann.

Erdoğan, T., Akkaya, R., ve Akkaya, Ç. S. (2009). Van Hiele modeline dayalı öğretim sürecinin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9(1), 161-194.

Kılıç, Ç. (2003). İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde Van Hiele düzeylerine göre yapılan geometri öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve hatırda tutma düzeyleri üzerindeki etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Mason, M. (1997). The Van Hiele levels of geometric understanding. Professional Handbook for Teachers, Geometry: Explorations and Applications. McDougal Little Inc.

MEB. (2018). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

NCTM. (2000). Curriculum and evaluation standarts for school mathematics. Retrieved July 16, 2007, from http://www.nctm.org/.

Tutak, T. ve Birgin, O. (2008). Dinamik geometri yazılımı ile geometri öğretiminin öğrencilerin Van Heile geometri anlama düzeylerine etkisi. 8th International Educational Technology Conference içinde (s. 1058-1061). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., ve Bay-Williams, J. M. (2016). İlkokul ve Ortaokul Matematiği (Çev. Edit.: Soner Durmuş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Van Hiele, P. M. (1986). Structure and insight. New York: Academic Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C., Altundağ, R., Köğce, D. ve Aydın, M. (2009). 1.-5. sınıf eski ve yeni matematik öğretim programlarındaki davranış ve kazanımların geometri anlama düzeylerinin belirlenmesi. First International Congress of Educational Research, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Yıldız, C., Aydın, M & R., Köğce, D. (2009). Comparing the old and new 6th-8th grades mathematics curricula in terms of Van Hiele understanding levels for geometry. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 731–736.

(17836) Çankırı İlinde İkamet Eden Bireylerin Demografik Özellikleri Açısından Çocuk Oyun Alanlarının Yeterliliğine İlişkin Değerlendirmeleri

SİNAN AYAN KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
BAHADIR DEMİR ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
EMRAH ASLAN KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İlk insandan bugünkü modern çağa kadar yaşayan her birey devamlı hareket halindedir. Çünkü insanın fizyolojik ve psikolojik yönden gelişebilmesi için hareket etmesi gerekir ki bu da tıpkı yeme-içme, barınma gibi insanın temel ihtiyaçlarından biridir. Bu hareket ihtiyacı çocuklarda genellikle oyun oynama isteği olarak kendini göstermektedir. Çocuğun tüm gelişim alanlarına etkisi olan oyun, çocuğun bedenini tanımasını da sağlar. Oyun oynayan çocuklar, oynamayan çocuklardan daha sağlıklıdır ve daha çabuk gelişir.Yaşadığı zaman dilimine ve içinde bulunduğu sosyo-kültürel duruma bakılmaksızın çocuğun olduğu her yerde mutlaka oyun vardır. Çocuğun gelişiminde oyun aktiviteleri hareket ihtiyacının karşılanmasında önemli bir yere sahiptir Çocukların hayat tecrübesi edindiği ve edindiği bu tecrübeleri sergileyerek pekiştirdiği bir sahne diye adlandırılabilecek oyun kavramı için birçok tanım yapılmıştır. Piaget, Groos, Caillois ve Montessori gibi eğitim alanında görev yapmış araştırmacılar oyun üzerinde çalışmışlar her biri kendi alanlarına daha yakın tanımlar ortaya koymuşlardır. Genel tanım olarak oyun, belli bir amaca yönelik olan ya da olmayan, kuralları ya da kuralsız gerçekleştirilebilen; fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir.Oyuna basit materyallerle başlayan çocuk hem fiziksel hem de zihinsel gelişimini tamamladıkça ev ortamı içine daha sonra da dışına doğru oyun oynama arayışına girmektedir. Bu süreçten sonra çocuk oyun oynamak amacıyla bahçe, sokak ve park gibi oyun alanlarına yönelmeyi tercih etmektedir. Bu tercih göz önüne alınarak çocuğun sağlının ve güvenliğinin korunduğu bir oyun alanın hazırlanması önemli olmaktadır. Bu bağlamda oyun alanlarından kısaca bahsetmek gerekirse, 5-16 yaş gruplarına hizmet eden, organize edilmiş oyunları içermesine dikkat edilen, çocuk sağlığı ve güvenliği ön planda tutulan, yaratıcılığını geliştirebilmesi için özgürce hareket edebildiği özel düzenlenmiş bir ortam olarak adlandırabiliriz. Bu özel düzenlenmiş ortamda amaç yetişkinlerin müdahalesi olmadan çocuğun özgürce oyun oynamasını sağlayabilmektir. Günümüze daha uzak zamanlarda çocukların oyun alanlarını, oyun arkadaşlarını ve şimdiki kadar modern olmasa da oyun materyallerini seçmekte daha özgür oldukları su götürmez bir gerçektir. Modern zaman çocukları ise yetişkinlerin kendilerine sunduğu kısıtlı alanlarla yetinmekte ve bu durum onlardaki yaratıcılığı ve hareket kabiliyetini sınırlandırmaktadır. Fakat çocuklar oyun alanlarında serbest bırakılmalı, ebeveynlerin müdahalesi olmamalı ve oyun kesilmemeli. Gerekli güvenlik önlemleri alınması ve oyun alanlarına hem veli hem de çocuk tarafından kolay erişilebilir olması önemlidir

Araştırma Yöntemi

Yapılan çalışmada örneklem tespiti basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Veriler, anket yöntemiyle toplanmıştır. Çankırı ilinde ikamet eden 2000 bireye anket formu elden teslim edilerek anketteki soruları cevaplamaları istenmiş, 1178 anket değerlendirmeye alınmıştır. Çankırı nüfusu düşünüldüğünde %5 hata payı ile değerlendirmeye alınan anket sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir. Ankete cevap vermesi istenen katılımcılardan farklı yaş aralıklarında birden fazla çocuğu olanlar için, oyun alanlarının yeterliliğine ilişkin ölçekteki sorulara her bir çocuğu için ayrı ayrı cevap vermesi istenmiştir. Bu yüzden farklı yaş gruplarında birden fazla çocuğu olan bireyler birden çok anket doldurmuştur. Çalışmada Ulaş ve Ayan (2016) tarafından geliştirilen ve geçerlilik ve güvenilirlilik çalışması yapılmış olan 'Çocuk Oyun Alanları Değerlendirme Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek genel olarak çocuk oyun alanlarının yeterliliğini ve alt boyutlarını ölçmektedir. Oyun alanlarının yeterliliğine ilişkin alt boyutlar; hijyen ve aydınlatma yeterliliği, genel yeterlilik, donanım yeterliliği ile güvenlik ve işlevsellik yeterliliği şeklindedir. Ankette oyun alanlarının yeterliliğini ölçmeye ilişkin 21 ifade bulunmaktadır. Yapılan faktör analizi sonucuna göre birden çok faktöre dağılan 5, 6, 10, 17 ifadeler ölçekten çıkartılmıştır. Geri kalan 17 ifadenin ölçtüğü varsayılan alt boyutlar ve ifadeler şu şekildedir. 1,2,3,4. ifadeler genel yeterlilik, 13,14,15,20,21 hijyen ve aydınlatma yeterliliği, 8,12,16,18,19 donanım yeterliliği ve 7,9,11 güvenlik ve işlevsellik yeterliliğidir.

Yapılan güvenilirlik analizi sonucuna göre oyun alanlarının yeterliliğine ilişkin değerlendirme ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri 0.91, oyun alanlarının yeterliliğinin alt boyutları olan genel yeterlilik 0,84, hijyen ve aydınlatma yeterliliği 0,76, donanım yeterliliği 0,76 ve güvenlik ve işlevsellik yeterliliği 0,73 olarak hesaplanmıştır.

Özet

Çankırı İlinde ikamet eden bireylerin demografik özellikleri göz önünde bulundurularak çocuk oyun alanlarının yeterliliğinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, oyun alanların eksiklikleri ve yapılması gerekenler hakkında önerilerin sunulması amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada örneklem tespiti basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Veriler, anket yöntemiyle toplanmıştır. Çankırı ilinde ikamet eden 2000 bireye anket formu elden teslim edilerek anketteki soruları cevaplamaları istenmiş, 1178 anket değerlendirmeye alınmış, . SPSS Statistics 24 programında yapılmıştır. Kullanılarak analizleri yapılmıştır. Çankırı nüfusu düşünüldüğünde %5 hata payı ile değerlendirmeye alınan anket sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir. Ankete cevap vermesi istenen katılımcılardan farklı yaş aralıklarında birden fazla çocuğu olanlar için, oyun alanlarının yeterliliğine ilişkin ölçekteki sorulara her bir çocuğu için ayrı ayrı cevap vermesi istenmiştir. Bu yüzden farklı yaş gruplarında birden fazla çocuğu olan bireyler birden çok anket doldurmuştur. Çalışmada Ulaş ve Ayan (2016) tarafından geliştirilen ve geçerlilik ve güvenilirlilik çalışması yapılmış olan 'Çocuk Oyun Alanları Değerlendirme Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek genel olarak çocuk oyun alanlarının yeterliliğini ve alt boyutlarını ölçmektedir. Bu değerlendirmeler sonucu alanların eksikliklerini gözlemleyebilmek ve yapılması gerekenler hakkında öneriler sunulması amaçlanmıştır. Çalışmada Çankırı ilindeki oyun alanlarının yeterliliğine ilişkin değerlendirmeler, katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, oyun alanı kullanım sıklığı, gelir seviyesi vb demografik özelliklerin oyun alanlarının yeterliliğinin değerlendirilmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Demografik bilgilerden eğitim durumuna baktığımızda, eğitim seviyesi arttıkça hem hijyen ve aydınlatma yeterliliği hem de güvenlik ve işlevsellik yeterliliğinin değerlendirilmesinde yeterlilik seviyesinin düştüğü tespit edilmiştir. Aynı zamanda gelir seviyesi durumu arttıkça oyun alanı yeterliliğinin değerlendirilmesinde yeterlilik seviyesinin arttığı gözlemlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çankırı şehir merkezinde yaşayan bireylerin demografik bilgilerine çocuk oyun alanlarını değerlendirilmesini tespit etmek için yapılan bu çalışmanın sonucunda: ebeveynlerin çocuk oyun alanlarının değerlendirmesinde eğitim durumları, kullanım sıklıklarına, cinsiyete durumu, medeni durumu, yaşları, aylık gelir düzeyleri ve meslek gruplarının hepsinde farklılıklar tespit edildiğini göstermektedir.

Oyun alanı değerlendirmesinde erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha memnun olması yeterlilik seviyesinin daha yüksek bulunması kadın katılımcıların oyun alanlarını daha sık kullanmasından kaynaklanmış olabilir. Buradan yola çıkarak medeni durum değerlendirmesi yapıldığında ise evli katılımcıların bekâr katılımcılara göre yeterlilik seviyesini daha yüksek olduğunu görmekteyiz. Cinsiyet değişkeni ve medeni durum değişkenleri göz önünde bulundurulduğunda evli kadınların oyun alanlarını değerlendirmesinde daha memnun oldukları gözlemlenmiştir. Bekâr bireyleri oyun alanlarını değerlendirmedikleri erkek bireyler ise evli olsalar bile oyun alanlarını daha az kullandıkları şeklinde yorumlayabiliriz.

Anahtar Kelimeler: Oyun Alanları, Demografik Özellikle, Oyun, Çankırı,

Kaynakça

Mehmet ULAŞ, Sinan AYAN 2016 CBÜ Bed Eğt Spor Bil Dergisi / CBU J Phys Edu Sport Sci 2016: 11(2)

Sinan AYAN, Mehmet ULAŞ 2015 Route Educational and Social Science Journal Volume 2(3), July 2015

MEB 2014 Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi http://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2014_hbo_program_modulleri/Bilissel_gelisim.pdf (10.01.2018)

İlkay ULUTAŞ, Işıl Şimşek 2014 Ebeveynlerin Çocuk Oyun Alanlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi TSA / YIL: 18 S: 3, Aralık 2014

S. Nami KARTAL, Ramazan KANTAY 2006 Emprenye Maddelerinin Piknik Masaları Ve Çocuk Oyun Alanı Elemanlarında Kullanımı İTÜ Orman Fakültesi Dergisi Seri :B Cilt:56 Sayı:2 2006

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (Sixth edition). United States: Pearson Education.

Sevgi YILMAZ, Zöhre BULUT 2002 Kentsel Mekânlarda Çocuk Oyun Alanları Planlama Ve Tasarım İlkeleri Atatürk Üniv. Ziraat Fak. Derg. (3), 345-351, 2002

Wardle, F. (1990). Are we taking play out of playgrounds? Day care and early education, 18(1), 30-34.

(16820)Early Childhood Teachers' Beliefs on Gender Differences in Math Education in the Early Years

FUNDA EDA TONGA **FEYZA TANTEKİN ERDEN**
ODTÜ ODTÜ

ÖZET

Problem Durumu

According to international and national literature, gender inequity in education is a universal issue. Especially, in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education and careers, females are inadequately represented (Beede et al., 2011; Landivar, 2013). This inadequate representation in STEM is explained by the gender gap which indicates males have higher performance in math (Halpern et al., 2007). According to studies, boys give more importance on math ability than girls (Pallas et al., 1987). Most of the studies indicated that girls are prone to develop negative attitudes toward math. Unfortunately, girls' performance in math, taking math courses and choosing math related careers are affected by their negative attitudes (Gunderson et al, 2011). There are different effects which play critical role in shaping children's attitudes. Many studies revealed that children's math attitudes and achievement are affected by their parents' and teachers' gender stereotypes, beliefs and expectations (Eccles and Jacobs, 1986; Yee and Eccles, 1988).

Before starting school, children learn from their parents and home environment is the first place where they gain knowledge about life experiences. Most of the studies which focus on gender differences, stereotype threat, and math performance have been conducted with university student participants. However, studies which have been conducted with children and adolescents participants indicate that knowledge of math gender stereotypes occurs in first grade (Stevenson et al., 1990). On the other hand, stereotype threat on math performance is affected in earlier ages which are preschool years (Ambady et al., 2001; Tomasetto, Alparone,& Cadinu, 2001). Via preschool education, they spend long hours at schools with their teachers who come after parents as the important role models for young children. For this reason, early childhood teachers have a significant effect on children's whole development including gender role development and developing inappropriate behaviors including gender stereotypic and gender biased behaviors. Early years are important periods of this development because children try to learn gender roles by observing and imitating adults around them. Many children are exposed to unequal behaviors from teachers because teachers have their own beliefs about gender roles and they reflect their gender stereotypes to children. The purpose of this study is to investigate early childhood teachers' beliefs on gender differences in math education in early years.

Araştırma Yöntemi

Research Question: What specific beliefs do early childhood educators have about the relationship of gender to the learning of mathematics in early childhood education?

Design of the Study: This study utilizes a qualitative, phenomenological research design in order to understand the beliefs of teachers.

Participants: The participants of this current study will be early childhood teachers (N=20) who are working in public or private preschools in Ankara. The purposive sampling method will be used to select participants. Because teachers' beliefs are affected their experiences, years of teaching is significant criteria for this study. Thus, participants who have different years of experiences will be selected.

Instruments and Data Collection Procedure: A semi- structured interview will be held in this study. The interview questions were prepared by reviewing the literature. It will be applied in Turkish and the interviews might be audiotaped if the participants allow. In addition, in order to adapt or eliminate the interview questions, the pilot study will be conducted and experts' ideas will be taken. The suitable time and place will be determined according to participants' appropriateness.

Data Analysis: To analyze data, the researchers will follow three steps of Creswell (2007) that are; forming the data, coding and providing tables.

Özet

According to literature review, gender inequity is a universal issue especially in math education. Unfortunately, girls show lower performance in math and they develop negative attitudes toward math. Teachers' own beliefs have strong effects on shaping children's attitudes. Early years have significant effect on learning gender roles and young children try to

understand these roles by observing and imitating teachers. This current study aims to understand the specific beliefs of early childhood educators about the relationship of gender to the learning of mathematics in early childhood education. The participants will be 20 early childhood teachers and the researcher will utilize a semi- structured interview in order to gather detailed data. Findings might provide that teachers do not aware of their gender stereotypic beliefs, but they can see the results of their beliefs about gender inequity in math education at the end of the study.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Findings of the study might provide that teachers have different beliefs about gender differences in math education and their beliefs may shape their behaviors toward children in terms of math education. Teachers can have chance to see that their previous experiences affected their current beliefs. Interview questions will contribute to this finding because there are different parts in the interview which focus teachers' previous experiences and their beliefs about gender differences. These teachers might not be aware of their beliefs, but this study will reveal them. Thus, teachers can think about their beliefs and results of them to the educational practices.

Anahtar Kelimeler: Early childhood education, gender differences, teacher beliefs, math education

Kaynakça

Ambady, N., Shih, M., Kim, A., & Pittinsky, T. L. (2001). Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance. Psychological Science, 12, 385–390. doi:10.1111/1467-9280.00371

Beede, D. N., Julian, T. A., Langdon, D., McKittrick, G., Khan, B., & Doms, M. E. (2011, August 1). Women in STEM: A gender gap to innovation.Economics and Statistics Administration Issue Brief No. 04-11. Retrieved from https://ssrn.com/abstract¼1964782

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Eccles, J. S., & Jacobs, J. E. (1986). Social forces shape math attitudes and performance. Signs, 11, 367–380. doi:10.1086/494229.

Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2011). Naturalistic variation in parents' praise and the formation of children's theories about trait stability. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Montreal, Canada.

Halpern, D., Benbow, C., Geary, D., Gur, R., Hyde, J. S., & Gernsbacher, M. A. (2007). The science of sex differences in science and mathematics. Association for Psychologyical Science, 8, 1–51. doi:10.1111/j.1529-1006.2007.00032.x

Landivar, L. C. (2013). Disparities in STEM employment by sex, race, and Hispanic origin. Education Review, 29, 911–922.

Pallas, A. M., Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Cadigan, D. (1987). Children who do exceptionally well in first grade. Sociology of Education, 60, 257–271. doi:10.2307/2112561

Stevenson, H. W., Lee, S. Y., Chen, C., Lummis, M., Stigler, J., Fan, L., & Ge, F. (1990). Mathematics achievement of children in China and the United States. Child Development, 61, 1053–1066. doi:10.1111/j.1467-8624.1990.tb02841.x

Tomasetto, C., Alparone, F. R., & Cadinu, M. (2011). Girls' math performance under stereotype threat: The moderating role of mothers' gender stereotypes. Developmental Psychology, 47, 943–949. doi:10.1037/a0024047

Yee, D. K., & Eccles, J. S. (1988). Parent perceptions and attributions for children's math achievement. Sex Roles, 19, 317–333. doi:10.1007/BF00289840.

(17222)Richard Bach'ın Martı Jonathan Livingston Adlı Eserinin Daniel Goleman'ın "Duygusal Zekâ" Adlı Çalışmasında Yer Verdiği Ögeler Bakımından İncelenmesi

Dr. YILDIZ YENEN AVCI

MEB

Problem Durumu

"İçsel zekâ, insanın kendi duygusal hayatına girebilmesi; bu duyguları arasında farklılıkları görebilmesi, onlara sembolik kodlar verebilmesi ve bunlardan davranışlarını anlamak, yönlendirmek için yararlanabilmesidir. (Gardner, 2004: 344)"

Gardner'ın, Zihin Çerçeveleri eserinde belirttiği üzere, en basit şekliyle acı ve mutluluk gibi temel duyguları birbirinden ayırt eden ve en gelişmiş haliyle karışık duyguları sınıflandırıp, bunları sembolleştiren içsel zekâ ile "kişilerarası ilişkilerde kendini ifade etme ve karşısındaki ile empatik iletişim kurma yetisi (Aydın, 2001: 242)" olarak dile getirilen kişilerarası zekâ; kısaca "kişisel zekâ" olarak geçmektedir. Bu kavram, John Mayer ile Peter Salovey tarafından temeli atılan (Goleman, 2007: 11) ve Goleman'la birlikte yaygınlık kazanan duygusal zekâ ifadesiyle doğrudan ilişkilidir. Duyguların insan psikolojisi üzerindeki etkilerini nörolojik bulgularla açıklamaya çalışarak öğretisini bilimsel bir temele oturtan Goleman, her biri farklı bir beceriyi ön plana çıkaran çoğul zekânın; teorisine temel olduğunu kabul etmekle birlikte; bu kuramın duyguları anlatma konusunda, yüzeysel bir yaklaşım sergilediğini ileri sürer:

Gardner'ın kişisel zekâlardaki bilişsel unsurlar üzerinde bu kadar durmasını, görüşlerini biçimlendiren zamanın psikolojik modelini bağlayan Goleman "Duygusal Zekâ" adlı eseriyle gerçekleştirmeyi amaçladığı temel düşünce; insanın aklı ve duygularıyla bir bütünlük teşkil ettiği; zekânın duyguların içinde nasıl yer aldığı, duygusal yetilerin öğretilebilir ve geliştirilebilir olduğu, akademik zekânın yanı sıra duygusal zekânın da önemsenmesi gerektiğidir:

İnsanın doğasının sınırlarını dar kalıplardan kurtaran bir anlayışın ürünü olarak görülen zekâ türlerinin; eylemlere dönüşmesi ve anlam kazanması için; kişinin öncelikle yöneldiği hedefi gerçekleştirmek istemesi gerekir. Bu istek onun içsel dünyasının hedefe ulaşmasını sağlayan güçlü bir sesidir. Başarıya ulaşmak için hiçbir zaman yeteneklerle donanmış olmak yeterli olmaz. Bu yetenekleri sergileme arzusu ve başarının tadına varma isteği de önem arz eder.

Bu durum duygusal zekânın, diğer zekâ türlerini tetiklediğini; bireyin huzur ve mutluluk dolu bir iç dünyaya; başarıya odaklanmış ve sağlam bağlarla örülmüş bir dış dünyaya sahip olmasına yardımcı olduğunu gösterir. Tarhan'a (2011: 22) göre, duygusal niteliklere sahip olmak mutluluk ve başarının kapılarını açar. Hayatla barışık olan bu tür kişilerin evlilikleri ve arkadaş ilişkileri de iyidir. İnsanlarla uzlaşmayı seçen iyimser kişiler, zorluklar karşısında sebat edebilen, sorun çözmekten kaçınmayan ve uyum yetenekleri yüksek kişiler, duygusal anlamda zekidirler.

Duygusal Zekâ öğretisi, "duygu" sözcüğü üzerine bina edilmiştir. Goleman'a (2007: 32-257) göre kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol etme, ruh hâlini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme olarak açıklanan duygusal zekâ, benlikteki algılamalar ve sosyal yaşamdaki ilişkiler üzerine bina olan ve karakteristik kazanan bir yapıdır. Bu yapıyı nörolojik bulgular ışığında açıklayabilen araştırmalar mevcuttur.

Duygusal zekânın her geçen gün gittikçe yükselen bir kavram olması onu eğitimin odağını da taşımış ve eğitim açısından önemli bir yeri olan edebi kaynakların duygusal değer yönünden incelenmesini gerekli kılmıştır. Bu çalışmada Dünya edebiyatının seçkin eserlerinden olan Richard Bach'ın Martı Jonathan Livingston adlı eseri Daniel Goleman'ın "Duygusal Zekâ" adlı çalışmasında yer verdiği ögeler bakımından incelenmiş ve kitabın duygusal zekâya olan katkıları üzerinde durulmuştur. Martı Jonathan Livingston eserinin klasik ve popüler eserler arasında yer almasına karşın okuyucuya sağladığı duygusal kazanımlar yönünden ele alınmamış olması kitabın bu yönden incelenmesi gerekli kılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada duygusal zekânın temeli olarak görülen ögeler –Güven, Merak, Amaç Gütme, Özdenetim, İlişki Kurabilme, İletişim Yeteneği, İşbirliği Yapabilme- Amerikalı yazar Richard Bach'ın "Martı Jonathan Livingston" adlı eserinden hareketle irdelenmeye çalışılmıştır.

Goleman, her biri duygusal zekâyla ilgili olan bu ögeleri (2007: 256), Klinik Bebek Programları Ulusal Merkezinin hazırladığı rapor (Heart Start, 1992) ile destekler. Bu rapora göre, çocuğun başarısının belirleyicileri bilgi dağarcığı ya da okuma yeteneğinin erken gelişmesinden ziyade duygusal ve sosyal ölçümleridir. Okulda başarısız olan çocukların hemen hemen hepsi duygusal zekânın bu ögelerinden bir ya da birkaçından yoksundur. Çocukların sonradan edinecekleri duygusal beceriler, ilk yıllarda edindiklerinin üzerine oturtulmakta ve öğrenilen her şeyin temelini oluşturmaktadır. Yazara göre, bir tür

duygu yapılanması sağlayan ve bireyin sonraki yaşamında belirleyici olan bu kavramlar, bireyin kişisel ve sosyal bütünlüğü açısından önem teşkil etmekte ve eğitimin kafadan değil, kalpten başlaması gerektiğini dile getirmektedir.

Araştırmada sosyal olay ve olgular, değiştirilmeden olduğu gibi ortaya konmuştur. Bu yüzden "objelerin, olay ve olguların, kavramların ne olduklarını açıklamaya ve mevcut durumları, şartları ve özellikleri olduğu gibi ortaya koymaya çalışan tarama modeline (Arslantürk, 2001: 101)" yer verilmiştir. Belirli sınırlılıkların yerine özgürlüğün; sıradanlığın yerine özgünlüğün; umutsuzluk ve kabullenmişliğin yerine ise umudun boy gösterdiği yapıtın duygusal becerileri kazandırıp duygusal zekâ eğitimine katkıda bulunabileceği eserden yer yer alınan örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır.

Eserde anlatılanlar; merakın, azimle tetiklenip; sabır ve inançla harmanlaşarak başarıya ulaşılabileceğini anlatan öykülerden biridir. İncelemeye geçmeden önce kitabın özetine ve eserdeki iletilere yer verilecektir. Bu durum, konu hakkında bilgi vermekle birlikte; iletilerin niteliği konusunda okuyucuya yardımcı olacaktır.

Özet

Daniel Goleman, "Duygusal Zekâ" adlı eseriyle insanın yalnızca akademik zekâ ile değerlendirilmemesi gerektiğini ileri sürmüş; duyguların rolünü, zekâ-duygu ilişkisini bilimsel düzlemde açıklamaya çalışmıştır.

Bu makalede, Richard Bach'ın "Martı Jonathan Livingston" adlı öyküsü, Daniel Goleman'ın "Duygusal Zekâ" adlı çalışmasında yer verdiği yedi anahtar ögeye göre incelenmiştir. Her biri duygu eğitimi ile yakından ilgili olan bu ögeler - güven, merak, amaç gütme, özdenetim, ilişki kurabilme, iletişim yeteneği, işbirliği yapabilme- tarama modeli kullanılarak irdelenmiştir.

Bireyin duygu dünyasının temellerini oluşturduğu düşünülen bu kavramlar ışığında eserin; insanın duygusal gereksinimlerine yanıt vererek, bu alandaki becerilerine katkıda bulunacağını söylemek mümkündür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bireyi hayata hazırlamada, onların duygusal ihtiyaçlarını gidererek yaşam becerilerini zenginleştirmede, insanın duygularını tanıyıp doğru adlandırabilmede, hislerini iyi bir şekilde yönetmelerini sağlamada ve kendini başkalarının yerine koyarak onlarla güzel ilişkiler kurmasına yardımcı olmada rol oynayan duygusal zekâ kavramını; gerek kişilik gelişiminde ve gerekse toplum ilişkilerinde yükselen bir değer olarak görmek mümkündür.

Kavcar'ın "Edebiyat ve eğitim, insanla ve insan topluluklarıyla ilgilenip uğraşma bakımından birbirini tamamlayan, birbiriyle yakından ilişkili olan iki alandır. Çünkü edebiyatın da, eğitimin de konusu insandır. (1999: 2)" sözlerinde belirttiği gibi, insanı merkeze alan bu iki disiplin arasında güçlü bir bağ ve etkileşim vardır; çünkü eserdeki kahramanlar gözlem, duyuş ve düşünüşleri ile okuyucuya model olurlar.

Edebiyat ve eğitim alanının kaçınılmaz etkileşiminin sonucu olarak, araştırmaya konu olan eserin duygusal becerileri kazandırma konusunda bireyin yaşamına katkıda bulunabileceğini söylemek yerinde olur.

Anahtar Kelimeler: Martı Jonathan Livingston, duygusal zekâ, duygusal becerileri kazandırmaya yönelik anahtar ögeler

Kaynakça

Aksoy, Ö. A. (1998). Atasözleri Sözlüğü. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.

Altılar, N. (2001). Duygusal Zeka-21 Günde Kendinizi Keşfedin. İstanbul: Ara Kitap Yayınları.

Arslantürk, Z. (2001). Sosyal Bilimciler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Aydın, A. (2001). Gelişim ve Öğrenme. İstanbul: Alfa Yayınları.

Bach, R. (1997). Martı Jonathan Livingston. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Brazelton, T. B. (1992). Hearth Start. The Emotional Foundations of School Readiness.

Dönmezer, İ. (1997). Eğitim Psikolojisi. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi

Eyupoğlu, Z. (1989). Türkçe Kökler Sözlüğü. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gardner, H. (2004). Zihin Çerçeveleri-Çoklu Zekâ Kuramı. İstanbul: Alfa Yayınları.

Goleman, D. (2007). Duygusal Zekâ. Çeviren: Banu Seçkin Yüksel. İstanbul: Varlık Yayınları.

Hambly, K. (1997). Özgüven. İstanbul: Rota Yayınları.

http://tr.wikipedia.org/wiki/Richard_Bach

http://www.isikvesevgiyle.com/index.php?ms=sayfalar&sg=detay&bi=198

Kavcar, C. (1999). Edebiyat ve Eğitim. Ankara: Engin Yayınevi.

Köknel, Ö. (1982). Kaygıdan Mutluluğa Kişilik. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Köknel, Ö. (2005). İnsanı Anlamak. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

LeDoux, J. (1986). Sensory System and Emotion. Integrative Psychiatry, N. 4.

LeDoux, J. (1992). Emotion and System Concept. Concepts in Neuroscience, N. 2.

Lindenfield, G. (1994). Kendine Güvenen Çocuk Yetiştirme. Ankara: HYB Yayıncılık.

Özdemir, E. (1979). Türk ve Dünya Edebiyatı Üzerine Notlar. Ankara: Turizm ve Tanıtma Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları.

Pighin, G. (2005). Çocuklara Değer Aktarımı. İzmir: İlya Yayınevi.

Sönmez, V. (1996). Eğitim Felsefesi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tarhan, N. (2011). Duyguların Psikolojisi. İstanbul: Timaş Yayınları.

Titiz, O. (2005). Yeni Öğretim Sistemi. İstanbul: Zambak Yayınları.

Uygur, N. (1975). İnsan Açısından Edebiyat. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

(17222)Richard Bach'ın Martı Jonathan Livingston Adlı Eserinin Daniel Goleman'ın "Duygusal Zekâ" Adlı Çalışmasında Yer Verdiği Ögeler Bakımından İncelenmesi

Dr. YILDIZ YENEN AVCI

MEB

ÖZET

Problem Durumu

"İçsel zekâ, insanın kendi duygusal hayatına girebilmesi; bu duyguları arasında farklılıkları görebilmesi, onlara sembolik kodlar verebilmesi ve bunlardan davranışlarını anlamak, yönlendirmek için yararlanabilmesidir. (Gardner, 2004: 344)"

Gardner'ın, Zihin Çerçeveleri eserinde belirttiği üzere, en basit şekliyle acı ve mutluluk gibi temel duyguları birbirinden ayırt eden ve en gelişmiş haliyle karışık duyguları sınıflandırıp, bunları sembolleştiren içsel zekâ ile "kişilerarası ilişkilerde kendini ifade etme ve karşısındaki ile empatik iletişim kurma yetisi (Aydın, 2001: 242)" olarak dile getirilen kişilerarası zekâ; kısaca "kişisel zekâ" olarak geçmektedir. Bu kavram, John Mayer ile Peter Salovey tarafından temeli atılan (Goleman, 2007: 11) ve Goleman'la birlikte yaygınlık kazanan duygusal zekâ ifadesiyle doğrudan ilişkilidir. Duyguların insan psikolojisi üzerindeki etkilerini nörolojik bulgularla açıklamaya çalışarak öğretisini bilimsel bir temele oturtan Goleman, her biri farklı bir beceriyi ön plana çıkaran çoğul zekânın; teorisine temel olduğunu kabul etmekle birlikte; bu kuramın duyguları anlatma konusunda, yüzeysel bir yaklaşım sergilediğini ileri sürer:

Gardner'ın kişisel zekâlardaki bilişsel unsurlar üzerinde bu kadar durmasını, görüşlerini biçimlendiren zamanın psikolojik modelini bağlayan Goleman "Duygusal Zekâ" adlı eseriyle gerçekleştirmeyi amaçladığı temel düşünce; insanın aklı ve duygularıyla bir bütünlük teşkil ettiği; zekânın duyguların içinde nasıl yer aldığı, duygusal yetilerin öğretilebilir ve geliştirilebilir olduğu, akademik zekânın yanı sıra duygusal zekânın da önemsenmesi gerektiğidir:

İnsanın doğasının sınırlarını dar kalıplardan kurtaran bir anlayışın ürünü olarak görülen zekâ türlerinin; eylemlere dönüşmesi ve anlam kazanması için; kişinin öncelikle yöneldiği hedefi gerçekleştirmek istemesi gerekir. Bu istek onun içsel dünyasının hedefe ulaşmasını sağlayan güçlü bir sesidir. Başarıya ulaşmak için hiçbir zaman yeteneklerle donanmış olmak yeterli olmaz. Bu yetenekleri sergileme arzusu ve başarının tadına varma isteği de önem arz eder.

Bu durum duygusal zekânın, diğer zekâ türlerini tetiklediğini; bireyin huzur ve mutluluk dolu bir iç dünyaya; başarıya odaklanmış ve sağlam bağlarla örülmüş bir dış dünyaya sahip olmasına yardımcı olduğunu gösterir. Tarhan'a (2011: 22) göre, duygusal niteliklere sahip olmak mutluluk ve başarının kapılarını açar. Hayatla barışık olan bu tür kişilerin evlilikleri ve arkadaş ilişkileri de iyidir. İnsanlarla uzlaşmayı seçen iyimser kişiler, zorluklar karşısında sebat edebilen, sorun çözmekten kaçınmayan ve uyum yetenekleri yüksek kişiler, duygusal anlamda zekidirler.

Duygusal Zekâ öğretisi, "duygu" sözcüğü üzerine bina edilmiştir. Goleman'a (2007: 32-257) göre kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol etme, ruh hâlini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme olarak açıklanan duygusal zekâ, benlikteki algılamalar ve sosyal yaşamdaki ilişkiler üzerine bina olan ve karakteristik kazanan bir yapıdır. Bu yapıyı nörolojik bulgular ışığında açıklayabilen araştırmalar mevcuttur.

Duygusal zekânın her geçen gün gittikçe yükselen bir kavram olması onu eğitimin odağını da taşımış ve eğitim açısından önemli bir yeri olan edebi kaynakların duygusal değer yönünden incelenmesini gerekli kılmıştır. Bu çalışmada Dünya edebiyatının seçkin eserlerinden olan Richard Bach'ın Martı Jonathan Livingston adlı eseri Daniel Goleman'ın "Duygusal Zekâ" adlı çalışmasında yer verdiği ögeler bakımından incelenmiş ve kitabın duygusal zekâya olan katkıları üzerinde durulmuştur. Martı Jonathan Livingston eserinin klasik ve popüler eserler arasında yer almasına karşın okuyucuya sağladığı duygusal kazanımlar yönünden ele alınmamış olması kitabın bu yönden incelenmesi gerekli kılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada duygusal zekânın temeli olarak görülen ögeler –Güven, Merak, Amaç Gütme, Özdenetim, İlişki Kurabilme, İletişim Yeteneği, İşbirliği Yapabilme- Amerikalı yazar Richard Bach'ın "Martı Jonathan Livingston" adlı eserinden hareketle irdelenmeye çalışılmıştır.

Goleman, her biri duygusal zekâyla ilgili olan bu ögeleri (2007: 256), Klinik Bebek Programları Ulusal Merkezinin hazırladığı rapor (Heart Start, 1992) ile destekler. Bu rapora göre, çocuğun başarısının belirleyicileri bilgi dağarcığı ya da okuma yeteneğinin erken gelişmesinden ziyade duygusal ve sosyal ölçümleridir. Okulda başarısız olan çocukların hemen hemen hepsi duygusal zekânın bu ögelerinden bir ya da birkaçından yoksundur. Çocukların sonradan edinecekleri duygusal

beceriler, ilk yıllarda edindiklerinin üzerine oturtulmakta ve öğrenilen her şeyin temelini oluşturmaktadır. Yazara göre, bir tür duygu yapılanması sağlayan ve bireyin sonraki yaşamında belirleyici olan bu kavramlar, bireyin kişisel ve sosyal bütünlüğü açısından önem teşkil etmekte ve eğitimin kafadan değil, kalpten başlaması gerektiğini dile getirmektedir.

Araştırmada sosyal olay ve olgular, değiştirilmeden olduğu gibi ortaya konmuştur. Bu yüzden "objelerin, olay ve olguların, kavramların ne olduklarını açıklamaya ve mevcut durumları, şartları ve özellikleri olduğu gibi ortaya koymaya çalışan tarama modeline (Arslantürk, 2001: 101)" yer verilmiştir. Belirli sınırlılıkların yerine özgürlüğün; sıradanlığın yerine özgünlüğün; umutsuzluk ve kabullenmişliğin yerine ise umudun boy gösterdiği yapıtın duygusal becerileri kazandırıp duygusal zekâ eğitimine katkıda bulunabileceği eserden yer yer alınan örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır.

Eserde anlatılanlar; merakın, azimle tetiklenip; sabır ve inançla harmanlaşarak başarıya ulaşılabileceğini anlatan öykülerden biridir. İncelemeye geçmeden önce kitabın özetine ve eserdeki iletilere yer verilecektir. Bu durum, konu hakkında bilgi vermekle birlikte; iletilerin niteliği konusunda okuyucuya yardımcı olacaktır.

Özet

Daniel Goleman, "Duygusal Zekâ" adlı eseriyle insanın yalnızca akademik zekâ ile değerlendirilmemesi gerektiğini ileri sürmüş; duyguların rolünü, zekâ-duygu ilişkisini bilimsel düzlemde açıklamaya çalışmıştır.

Bu makalede, Richard Bach'ın "Martı Jonathan Livingston" adlı öyküsü, Daniel Goleman'ın "Duygusal Zekâ" adlı çalışmasında yer verdiği yedi anahtar ögeye göre incelenmiştir. Her biri duygu eğitimi ile yakından ilgili olan bu ögeler - güven, merak, amaç gütme, özdenetim, ilişki kurabilme, iletişim yeteneği, işbirliği yapabilme- tarama modeli kullanılarak irdelenmiştir.

Bireyin duygu dünyasının temellerini oluşturduğu düşünülen bu kavramlar ışığında eserin; insanın duygusal gereksinimlerine yanıt vererek, bu alandaki becerilerine katkıda bulunacağını söylemek mümkündür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bireyi hayata hazırlamada, onların duygusal ihtiyaçlarını gidererek yaşam becerilerini zenginleştirmede, insanın duygularını tanıyıp doğru adlandırabilmede, hislerini iyi bir şekilde yönetmelerini sağlamada ve kendini başkalarının yerine koyarak onlarla güzel ilişkiler kurmasına yardımcı olmada rol oynayan duygusal zekâ kavramını; gerek kişilik gelişiminde ve gerekse toplum ilişkilerinde yükselen bir değer olarak görmek mümkündür.

Kavcar'ın "Edebiyat ve eğitim, insanla ve insan topluluklarıyla ilgilenip uğraşma bakımından birbirini tamamlayan, birbiriyle yakından ilişkili olan iki alandır. Çünkü edebiyatın da, eğitimin de konusu insandır. (1999: 2)" sözlerinde belirttiği gibi, insanı merkeze alan bu iki disiplin arasında güçlü bir bağ ve etkileşim vardır; çünkü eserdeki kahramanlar gözlem, duyuş ve düşünüşleri ile okuyucuya model olurlar.

Edebiyat ve eğitim alanının kaçınılmaz etkileşiminin sonucu olarak, araştırmaya konu olan eserin duygusal becerileri kazandırma konusunda bireyin yaşamına katkıda bulunabileceğini söylemek yerinde olur.

Anahtar Kelimeler: Martı Jonathan Livingston, duygusal zekâ, duygusal becerileri kazandırmaya yönelik anahtar ögeler

Kaynakça

Aksoy, Ö. A. (1998). Atasözleri Sözlüğü. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.

Altılar, N. (2001). Duygusal Zeka-21 Günde Kendinizi Keşfedin. İstanbul: Ara Kitap Yayınları.

Arslantürk, Z. (2001). Sosyal Bilimciler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Aydın, A. (2001). Gelişim ve Öğrenme. İstanbul: Alfa Yayınları.

Bach, R. (1997). Martı Jonathan Livingston. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Brazelton, T. B. (1992). Hearth Start. The Emotional Foundations of School Readiness.

Dönmezer, İ. (1997). Eğitim Psikolojisi. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi

Eyupoğlu, Z. (1989). Türkçe Kökler Sözlüğü. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gardner, H. (2004). Zihin Çerçeveleri-Çoklu Zekâ Kuramı. İstanbul: Alfa Yayınları.

Goleman, D. (2007). Duygusal Zekâ. Çeviren: Banu Seçkin Yüksel. İstanbul: Varlık Yayınları.

Hambly, K. (1997). Özgüven. İstanbul: Rota Yayınları.

http://tr.wikipedia.org/wiki/Richard_Bach

http://www.isikvesevgiyle.com/index.php?ms=sayfalar&sg=detay&bi=198

Kavcar, C. (1999). Edebiyat ve Eğitim. Ankara: Engin Yayınevi.

Köknel, Ö. (1982). Kaygıdan Mutluluğa Kişilik. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Köknel, Ö. (2005). İnsanı Anlamak. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

LeDoux, J. (1986). Sensory System and Emotion. Integrative Psychiatry, N. 4.

LeDoux, J. (1992). Emotion and System Concept. Concepts in Neuroscience, N. 2.

Lindenfield, G. (1994). Kendine Güvenen Çocuk Yetiştirme. Ankara: HYB Yayıncılık.

Özdemir, E. (1979). Türk ve Dünya Edebiyatı Üzerine Notlar. Ankara: Turizm ve Tanıtma Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları.

Pighin, G. (2005). Çocuklara Değer Aktarımı. İzmir: İlya Yayınevi.

Sönmez, V. (1996). Eğitim Felsefesi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tarhan, N. (2011). Duyguların Psikolojisi. İstanbul: Timaş Yayınları.

Titiz, O. (2005). Yeni Öğretim Sistemi. İstanbul: Zambak Yayınları.

Uygur, N. (1975). İnsan Açısından Edebiyat. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

(17559) Amerıka Birleşik Devletlerindeki Aile Merkezli Uygulamalarla İlgili Aile Ve Uzman Görüşleri

ADİLE EMEL SARDOHAN YILDIRIM
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

MARILYN ESPE-SHERWINDT
FAMILY CHILD LEARNING CENTER,
AKRON CHILDREN HOSPITAL, KENT STATE UNIVERSITY

ÖZET

Problem Durumu

Çocuğun gelişimine ilişkin çağdaş kuramlar, delile dayalı araştırmalar, ailenin çocuğun gelişiminde oynadığı temel rolü kabullenmenin çok ötesine geçerek, özellikle gelişimsel açıdan sorunları olan bebekler ve küçük çocuklar söz konusu olduğunda, yetersizliğe sahip çocuğun gelişimi desteklemede aile merkezli yaklaşımları benimsemişler ve bu bakış açısı da ülkelerinin yasal düzenlemelerinde yerini almıştır. (Mowder, 1997; Howard, Williams, Lepper, 2010; Kesiktaş, 2012). Aile merkezli uygulamalar, uygulamacılar ve kurumlar tarafından davranışlar ve uygulamaların temellendiği bir inanç ve felsefe olarak görülmektedir. Aile merkezli uygulamalarda yer alan hizmet aktarımındaki uygulama ve davranışlar aile ve uygulamacılar arasındaki işbirliği esasına dayanmaktadır (Dempsey & Dunst, 2004; Epley, Summers, & Turnbull, 2010). Aile merkezli uygulama terimi ailedeki tek bir çocuga müdahale etmek için değil ailenin tümüne hizmet aktarmak için kullanılmaktadır. Ailelerdeki farklı olumlu çıktılara bakıldığında, aile merkezli olarak düşünülen uygulamaların kullanılmasının çocuk için faydalı olduğu görülmektedir (Swafford, Wingate, Zagumny, Richey, 2015). Bu uygulamanın temeli, aileler ve hizmet sağlayanları desteklemektir. Bu da, uygulamacılara aile merkezli hizmetlerle, ailelere de aile merkezli uygulamalarla ilgili destek vererek mümkün olabilmektedir.

Bu doğrultuda Bailey ve ark. (1998) aile merkezli uygulamaların amaçları olarak;

Ailenin çocugun yetişmesi, öğrenmesi ve gelişimi için aileye yardımcı olma,

Ailelerin uzmanlarla çalışma becerilerini geliştirme ve çocuklarının haklarını sağlama,

Ailelere güçlü destek sistemleri sağlama,

Ailelere gelecege yönelik iyimser bakış açısı kazandırma,

Ailenin yaşam kalitesini arttırmayı belirtmişlerdir.

Uygulayıcılar ve aileler arasında eşit işbirliği, uygulamacının araştırma bilgisi, ailelerin çocuk yetiştirmeye yönelik inanç ve bilgisi kadar ebeveynlik deneyimleri ile ilişkili önerilen ve kendilerine öğretilen uygulamaları yürütebilmesine temellenmektedir. McBride ve Peterson (1997) çocuk merkezli uygulamalardan aile merkezli uygulamalara geçişte uygulamacıların aile yeterliliklerini güçlendirmek için işbirliği, destekleme ve uzlaşma becerilerinin olma zorunluluğunu vurgulamıştır. Aile merkezli uygulamalar nitelikli ve etkili toplum temelli müdahaleler arasında umut vaat edici bir yerdedir ve bu uygulamalar bebek, çocuk, gençlerin ve ailelerin yaşamlarını güçlendirmektedir (Bustos, 2011). Ailelerin de, çocukları erken çocukluk dönemindeyken destek almalarının, yasal haklarını bilme ve anlamalarının, çocuklarının gereksinimlerini karşılayabilmelerinin, çocuklarının iletişim kurma becerilerini geliştirmelerinin ve çocuklarının gelişmelerine ve öğrenmelerine katkı sağlamada etkili olduğu belirlenmiştir (Bailey, Raspa ve Fox, 2012).

Dolayısıyla bu araştırmanın problem durumu Amerika Birleşik Devletlerinde aile merkezli uygulamaların yürütüldüğü kurumda eğitim gören özel gereksinimli çocukları ve ailelerini desteklemede sıklıkla kullanılan aile merkezli uygulamaları aile ve uzman görüşlerine göre değerlendirmektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin ve aile merkezli uygulamaları yürüten uzmanların aile merkezli uygulamalarla ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalarda bir konudaki hâlihazırdaki durum araştırılır ve olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğu incelenir. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. (Karasar, 2009). Bu araştırmada veriler nitel araştırma yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmacılar aile merkezli uygulamalarla ilgili olarak problem durumuna uygun ölçme aracı bulunmadığını farketmiştir. Ardından araştırmacılar, ebeveynlere 12, uzmanlara 14 sorudan oluşan araştırma sorularını hazırlamış ve katılımcılara vermiş ve katılımcıların soruları yazıyla cevaplamalarını istemişlerdir. Nitel araştırmada temel amaç, örneklemi daha derinlemesine incelemektir (Bogdan ve Biklen, 2003). Bununla birlikte nitel araştırmalar araştırmaya katılanların bir konuda iç dünyalarındaki duyguların derinliğine ve zenginliğine ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma, Amerika Birleşik Devletlerinin Ohio

eyaleti Tallmadge şehrinde Aile Çocuk Öğrenme Merkezinde (Family Child Learning Center) yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları çocukları bu merkeze devam eden, çocuklarının yaşları 1 ve 8 arasında değişen 12 ebeveyn (10 anne, 2 baba) (n=12)'den ve bu merkezde aile merkezli uygulamaları yürüten 6 uzmandan oluşmaktadır. Araştırmaya başlamadan önce katılımcılara makalenin yazarları tarafından araştırmanın amacı, içeriği, süreçte ebeveynlerin ve uzmanların sahip olacakları rol ve sorumluluklar konularında yazılı ve sözlü bilgi verilmiştir.

Özet

Özel gereksinimli çocukların ailelerine verilen aile eğitimlerinde dikkat edilmesi gereken önemli hususlar, ailelere verilen eğitimin; ailenin gereksinimlerine göre belirlenmesi, kültürel yapısına cevap verebilmesi, güçlenmesini sağlaması ve yaşam kalitesini yükseltmesi, uzman ve ailenin işbirliğiyle çalışmasını öngörmesidir. Bu noktaları kapsayan Aile merkezli uygulamaların, özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin yaşam kalitelerini arttırmada etkili olduğu araştırma verileri ile kanıtlanmıştır. Bu araştırmada ABD'de özel gereksinimli çocukları ve ailelerini desteklemede sıklıkla kullanılan aile merkezli uygulamaları aile ve uzman görüşlerine göre değerlendirmek amaçlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaya çıkan bulgular, araştırmaya katılan ailelerin aile merkezli uygulamalarla birlikte kendi gereksinimlerinin ve güçlü yönlerinin farkına vardıklarını, kendilerini daha olumlu görmeye başladıklarını, güçlüklerle karşılaştıklarında daha hızlı çözüm bulduklarını ve eyleme geçtiklerini belirtmişlerdir. Aileler çocuklarıyla ilgili kaynağa gereksinim duyduklarında veya değişiklik yapılması gereken konularda uzmanlarla birlikte çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca uzmanların, aile üyelerinin kapasitelerini geliştirmelerinde ve kullanmalarında aktif rol oynadıklarını ifade etmişlerdir. Aileler, aile merkezli uygulamaları yürüten uzmanların diğer uzmanlardan daha nitelikli olduğunu ve kendileriyle daha çok ilgilendiğini dile getirmişlerdir. Uzmanlarda ailelerin kapasitelerini güçlendirmek için bireysel farklılıklara uygun davrandıklarını dile getirmiş ve aile merkezli uygulama sürecinde tüm aile üyelerine odaklanmaya çalıştıklarınnı belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Family centered practices, early childhood intervention, children with special needs.

Kaynakça

Dempsey, I. & Dunst, C. J. (2004). Helpgiving styles and parent empowerment ın families with a young child with a disability. Journal of Intellectual and Developmental Disability, 29(1), 40-51

Epley, P., Summers, J. A. & Turnbull, A. (2010). Characteristics and trends in family- centered conceptualizations. Journal of Family Social Work,13(3), 269-285.

Swafford, M. D., Wingate, K. O., Zagumny, L., & Richey, D. (2015). Families living in poverty: Perceptions of family-centered practices. Journal of Early Intervention, 37(2)

Mowder, B. A. (1997). Family dynamics. In. A.H. Widerstrom, B.A. Mowder & S.R. Sandall (Eds.), Infant development and risk: An introduction (2nd ed.) (125-154). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Howard, V., Williams, B. & Lepper, C. (2010). Very young children with special needs: A foundation for educators, families and service providers (4th Ed.) Upper Saddle River, N.J: Pearson Education.

Kesiktaş, A.D. (2012). Görme yetersizliği olan küçük çocuklarda anne-çocuk etkileşimini destekleyen müdahale örneği: Bir eylem araştırması, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara

Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Darkes, L. A., Hebbeler, K., Simeonsson, R. J., Spiker, D. & Wagner, M. (1998). Family outcomes in early intervention: A framework for program evaluation and efficacy research. Exceptional Children, 64(3), 313-328.

McBride, S. L. & Peterson, C. (1997). Home-based early intervention with families of children with disabilities: Who is doing what? Topics in Early Childhood Special Education, 17(2), 209-233

Bustos, E.C. (2011), Parent experıences of a famıly-centered ınterventıon: examınıng ethnocultural group dıfferences, Doctor of Philosophy, Department of Counseling Psychology and Human Services, Graduate School of the University of Oregon

Bailey, D. B., Raspa, M. & Fox, L. C. (2012). What is the future of family outcomes and family-centered services? Topics in Early Childhood Special Education, 31(4), 216-223.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (genişletilmiş, geliştirilmiş 6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2003) Qualitatıve research for educatıon an introduction to theory methods. Boston Allyn and Bacon

(17564)Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocukların Sosyal Etkileşim-İletişim Becerilerine Yönelik Kanıta-Dayalı Erken Müdahalelerde Değişen Yaklaşımlara Genel Bir Bakış

ÖMÜR GÜREL SELİMOĞLU — AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
NESRİN SÖNMEZ — AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Erken müdahale uygulamaları, çocukların gelişim aşamalarını ve aile-çocuk etkileşimini desteklemeyi temel almasına rağmen, erken çocuklukta verilen destek eğitim hizmetlerinin çocuklara ve ailelere en iyi şekilde nasıl sunulacağı özellikle son 30 yılda üzerine çok tartışma yapılan konulardan birisi haline gelmiştir. Nitekim gelişmiş ülkelerde, 1975'li yıllardan itibaren erken eğitim alanı önemli ölçüde değişim ve gelişim sürecine girmiştir. 1960'ların ve 1970'lerin çocuk merkezli, bireysel terapi yaklaşımına dayalı erken eğitim anlayışı, 1980'li yılların sonlarından itibaren aileyi merkeze alan bir yaklaşıma doğru değişim göstermiştir (Mahoney ve Bella, 1998). Otizm Spektrum Bozukluğuna (OSB) sahip çocuklara yönelik müdahalelerin ve teori yaklaşımlarının uygulamalara yansımalarını anlamak için, tek bir yaklaşım ya da birden fazla yaklaşımın birleştirildiği müdahaleleri dikkate almak önemlidir. Çocukların etkileşim becerilerinin en erken zamanlarda oluşmaya başlaması, verilen eğitimin sürekliliğinin sağlanabilmesi ve sosyal etkileşim becerilerinin gelişiminin devamlılığı için, ailenin eğitime katılması OSB olan çocuklarda uygulanan erken müdahalenin en önemli parçası olarak kabul edilmektedir (McConachie ve Diggle, 2007; Wetherby ve Prizant, 2000). Nitekim OSB olan çocukların eğitiminde en önemli sorunlardan birisi, verilen eğitimin sürekliliğinin sağlanamamasıdır. Bu sorun OSB olan çocukların, erken dönemde aileleriyle etkileşim fırsatlarının desteklenmesi ve çocuğun gelişim alanlarında daha fazla ilerlemelerin oluşmasının sağlanacağı görüşü ile aşılabilecek gibi görünmektedir.

Günümüzde OSB olan çocukların eğitimlerine yönelik yürütülen birçok uygulama¬ bulunmaktadır. Var olan uygulamaların bilim¬sel dayanaklı uygulamalar olması hem OSB olan çocuklar ve aileleri, hem de hizmet sağlayıcılar için çok önemli görülmektedir. Son yıllarda ABD'de Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center -NAC) ve Amerikan Otizm Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Development Center-NPDC) gibi kuruluşlar, OSB alanında bilimsel dayanıklı uygulamaların belirlenmesi konusunda etkin rol oynamışlardır. OSB alanında kullanılan eğitim, terapi ve tedavi yöntemleri çok çeşitlidir ve her geçen gün bunlara yenileri eklenmektedir. NAC (2009) tarafından OSB'ye yönelik uygulamalar dört başlık altında ele alınmıştır: 1) Yeterli bilimsel dayanağı olan, 2) Umut vaat eden, 3) Bilimsel dayanaktan yoksun ve 4) Bilimsel açıdan etkisiz ya da olumsuz uygulamalar. Tüm bu uygulamalar göz önüne alındığı zaman OSB olan çocukların sosyal etkileşim becerileri açısından hangi yöntem önemli ve etkilidir? Sorusu akla gelmektedir. Bu sorunun cevabını verebilmek için öncelikle bu yaklaşımların neler olduğu ve özelliklerini bilme ihtiyacı doğmuştur. Bu doğrultuda çalışmanın amacı OSB olan çocukların sosyal etkileşim-iletişim becerileri ve aile katılımı açısından erken müdahale alanında gerçekleşen yaklaşımlar, değişimler ve bu değişimlerin aile eğitimi ve erken müdahale uygulamalarına ve araştırmalarına yansımaları tartışılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Mevcut çalışma durum değerlendirme derlemesi şeklinde desenlenmiştir. Durum değerlendirme derlemeleri, bir konuda oluşmuş yenilikleri veya gelişmeleri bulunulan konum ve durum içinde değerlendirip sentezleyen derlemelerdir. Aynı zamanda iki veya daha fazla farklı yöntem ve bakış açısı için sentezleme, bir konuda oluşan yeni gelişmeleri veya gelişmeyi daha önce uygulanan yöntemlerle karşılaştıran derlemleridir. Bu çalışmada OSB alanında çocukların sosyal etkileşim-iletişim becerilerine yönelik erken müdahale yaklaşımları çerçevesinde alan yazındaki tartışma ve değişim doğrultusun da temelde yer alan dört yaklaşım ele alınıp incelenecektir.

Özet

Otizm, üç yaşından önce başlayan, sosyal etkileşim ve iletişim becerileri ile sınırlı tekrarlayıcı davranış alanlarında, hafiften ağır düzeye doğru değişen yetersizlik ve problemlerin görüldüğü gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association) tarafından hazırlanan The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders /Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı-5 (DSM-V) (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013) temel başvuru kılavuzuna göre, otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı için kullanılan iki ana ölçüt bulunmaktadır. Bu ölçütler: 1) Sosyal etkileşim/iletişim problemleri ve 2) Sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinliklerdir.

Tanılama ölçütlerinde de yer aldığı gibi, sosyal etkileşimde, dil ve iletişim becerilerinde yetersizlikler, tekrarlayan, kendini uyarıcı ve uygun olmayan davranışlar, rutinlere ve aynılığa olan aşırı bağımlılık gibi özellikler, erken çocukluktan başlayıp,

süregelen bir gelişimsel bozukluk olan OSB'de eğitim uygulamalarında odaklanılan problemleridir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Çocuğun doğduğu andan itibaren eğitiminde çok önemli yeri olan anne babaların, çocuklarına daha yararlı olabilmeleri, aile eğitimi aracılığıyla mümkündür. Nitekim, ailelere gereksinimleri olan bilgileri kazandırmayı amaçlayan aile eğitimi, ailelerin çocuklarının yeterliliklerini ve gelişimlerini destekleyebilecekleri bilgileri kazandırmak ve çocuklarının gelişimlerini destekleyici becerileri edinmelerini sağlamak için uzmanlar tarafından sistematik olarak yürütülen önemli bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Mahoney, Kaiser ve Girolametto, 1999). OSB sergileyen çocukların erken eğitimlerinde, ailelerin çocuğunun eğitimine katılımının kritik derecede önemli kabul edilmesinin yanı sıra, tüm özel gereksinimli çocuklarda, aile ile beraber çocuğun gelişimine müdahale edilmesi genel kabul gören bir yaklaşımdır.

Bu araştırma ile mevcut yaklaşımlar ortaya konularak OSB olan çocuklar için mevcut sosyal etkileşim müdahalelerin teorik yönelimi, müdahale stratejileri ve müdahale hedefleri uygulama sonuçlarını açıklanmaya çalışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

OSB olan çocukların sosyal etkileşim-iletişim becerilerine yönelik kullanılan erken müdahale yaklaşımlarının artı ve eksi tarafları ortaya konulduktan sonra ileriki araştırmalara ve uygulamalara yön vermesi yönünde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken Müdahale, Otizm Spektum Bozukluğu, Sosyal İletişim-Etkileşim

Kaynakça

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.

Mahoney, G., & Bella, J. (1998). An examination of the effects of family-centered early intervention on child and family outcomes. Topics in Early Childhood Special Education. 18(2), 83-94.

Mahoney, G., Kaiser, A. P., & Girolametto, L. E. (1999). Parent education in early intervention: A call for a renewed focus. Topics in Early Childhood Special Education, 19(3), 131-140.

(17637)Bep Süreçlerine Aile Katılımına Yönelik Öğretmen ve Aile Görüşleri: Eğitim Kademelerine Göre Karşılaştırmalı Bir Çalışma

GÖNÜL AKÇAMETE (?)
NİLAY KAYHAN HASAN KALYONCU UNIVERSİTESİ
ADİLE EMEL SARDOHAN YILDIRIM AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Doğumdan itibaren bireyin öğrenme ve gelişim sürecinde, ebeveyn ile öğretmenlerin rolü büyüktür. Gerek aile ortamında gerekse okul ortamında yaşantılar yoluyla desteklenen, eğitici ve öğretici materyalleri kullanma fırsatları sunulan, ayrıca akran ve yetişkinlerden etkili rol model örneklerle karşılaşan çocukların öğrenme kazanımlarının daha fazla olduğu bilinmektedir (Kağıtçıbaşı, 1995; Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman ve Camalier, 2005; Miedel ve Reynolds, 1999; Oktay, 1999; Temel, 2001). Sosyo kültürel özellikler bakımından farklı özelliklerde olan aileler gibi okullar da bireysel özellikler bakımından farklı bir öğrenen toplumuna sahiptir. Özellikle sosyal, duygusal, fiziksel, bilişsel ve dil gelişimleri açısından akranlarından farklı gelişim özelliklerine bağlı özel gereksinimli öğrencilerin, eğitimden en üst düzeyde yarar sağlamaları için bir takım düzenlemeler gerekmektedir (Gürgür, 2005; Güzel-Özmen, 2012; Murawski ve Lochner, 2011; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu düzenlemeler yasal olarak bütünleştirmeye dayalı, eğitim uygulamaları ile yürütülmektedir (MEB, 2015; Guralnick, 2005; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Sucuoğlu, 2009). Kaynaştırma, farklı tür ve düzeyde yetersizliği olan bireylerin kendilerine ve öğretmenlerine destek hizmet koşulu sağlanması ile normal gelişim gösteren akranları ile aynı genel eğitim ortamlarında devam etmeleriyle yürütülen bir eğitim uygulamasıdır (Conderman ve Bresnahan, 2007; Diken ve Batu, 2010).

Özel gereksinimleri olan çocuklar da akranları gibi ilk eğitimlerine, aile ortamında başlarlar. Ancak okul ortamına katıldıklarında akranlarına göre sosyal destek, özel eğitim desteği, öğretimsel düzenlemeler konusunda öğretmenlerinin, normal gelişim gösteren akranlarının ve uzmanların desteğine gereksinimleri vardır. Bu desteklerin kim tarafından, nerede, ne kadar süre ile hangi araç-gereçlerin yardımı ile verileceği, öğrenci için gerekli öğretimsel uyarlamaların nasıl gerçekleşeceği ile bu düzenlemeleri yazılı bir döküman şeklinde hazırlandığı Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları oldukça önemlidir (Diken ve Batu, 2010; Friend ve Cook, 2003; MEB, 2009; Pretis, 2009; Sucuoğlu, Küçüker, Kanık, 1992; Sheldon, 2007). Genel eğitim ortamlarında etkili bir BEP uygulamasının yapılmasında işbirliği yaklaşımları çok önemli olup, bu işbirliğinin çocuğun ailesi, öğretmen, okul idaresi ve diğer uzmanlar ile genel eğitim ortamında devam eden normal gelişim gösteren çocuklar ve ailelerini de kapsıyor olmasına özen gösterilmelidir. Bu anlamda özel gereksinimli çocukların genel eğitim ortamlarına tam katılımları için ailelerinin eğitime katılımları, görüş ve önerilerinin alınması çocuk için uygulanacak etkili bir BEP sürecinin de temelini oluşturmaktadır.

Özel gereksinimleri olan ve kaynaştırma eğitimine devam eden bireyler için etkili bir BEP sürecinin gerçekleşmesinde aile, öğretmen, özel eğitim alanında uzman ve bireyin kendisinin katılımı önemli görülmektedir. Bu amaçla taraflar arasındaki işbirliği ve etkili uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülerek gerçekleştirilen bu çalışmada, aile ve öğretmenlerin BEP sürecine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesi ile başarılı bir süreç için BEP ekibinin nasıl çalışması gerektiğine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma, Antalya ve Gaziantep illerinde farklı eğitim kademelerinde genel eğitim ortamına devam eden özel gereksinimleri olan çocukların, aile ve öğretmenlerine ulaşılmış; 20 anne ve 20 öğretmenin katılımı gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada BEP süreçlerine aile katılımı ile ilgili, aile ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelindeki araştırma nicel (nedensel karşılaştırma tekniği) ve nitel yöntem (içerik çözümlemesi tekniği) benimsenerek desenlenmiştir. Ailelerin ve öğretmenlerin nicel ve nitel veri sağlamaya dayalı sorulara verdikleri yanıtlar kadar, nitel yöntemde yarı yapılandırılmış görüşmelerde yöneltilen açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar, hem nitel hem de nicel veri analizi tekniklerine göre birlikte değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmanın örneklemini Antalya il merkezi ve Gaziantep İl merkezlerinde özel gereksinimli, hali hazırda okul öncesi, genel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların aileleri ve genel eğitim okullarında görev yapan BEP ekibinde yer alan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem belirleme yöntemi kullanılan çalışma, 20 özel gereksinimli çocuk ailesi ile 20 genel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam 40 katılımcı ile yürütülmüştür. Veriler araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen anketler ile elde edilmiştir. Geliştirilen anketler iki bölümden oluşmaktadır. Aile formu ve öğretmen formu ayrı olan veri toplama aracında her iki form içinde bilgi formu, görüşme formu ve açık uçlu soruların yer aldığı bölüm bulunmaktadır. Her iki formda da açık uçlu birer soru yer almaktadır, bu sorulara verilen yanıtlar içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. Ailelerin BEP süreçlerine katılımlarının ne

kadar önemli olduğu ile ilgili yanıtların derecesini belirlemek için 7'li likert tipi derecelendirme ölçütü kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik kullanılmıştır.

Özet

Genel eğitim ortamlarında etkili ve nitelikli bir Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının uygulaması sürecinde aile ve öğretmen işbirliği kritik önemdedir. Dolayısıyla özel gereksinimi olan çocukların genel eğitim ortamlarına olması gibi katılımları için ailelerinin çocuklarının eğitimi ile ilgili sürece aktif katılımları, görüş ve önerilerinin belirlenmesi çocuk için hazırlanacak ve uygulanacak BEP içinde temel noktadır. Özel gereksinimleri olan ve kaynaştırma uygulamalarına devam eden bireyler için BEP sürecinin gerçekleşmesinde aile, öğretmen ve diğer paydaşların katılımı önemlidir. Bu amaçla bu çalışmada, aile ve öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuk için hazırlanan BEP'e yönelik karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesi ile BEP sürecinin başarılı bir şekilde yürümesi için BEP ekibinin nasıl çalışması gerektiğine yönelik görüşleri incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde, yasal düzenlemelerin varlığı, okullarda onlar için yapılacak uygulamaların gerçekleşmesi için elbet önemlidir. Ancak öğretmenler, ekip çalışmaları gerektiren BEP süreci için önemli bir rol üstlenmekte, öğretimin neredeyse tüm sorumluluğunu üstlenmektedirler. Bu bakımdan ailelerin eğitime katılımı ve katılım düzeyinin artırılmasına yönelik neler yapılması gerektiği ile ilgili ailelerin ve öğretmenlerin ortak bir çalışmada yer alması, bu araştırmanın ayırt edici bir yanı olarak kabul edilebilir. Genellikle erken tanı alıp erken eğitime başlayan, aile eğitimlerine daha önce katılmış ve bilgi gereksinimleri konusunda yeterli olan ailelerin okul öncesi ve nispeten ilkokul düzeyindeki özel gereksinimleri olan çocuklarının BEP toplantılarına daha üst düzeyde katılım gösterdikleri belirlenmiştir.Çocukları geç tanı alan ailelerin ise kaynaştırma ortamında etkili uygulamaların yetersiz olduğunu düşündükleri, okullardaki BEP süreçlerine daha az katıldıkları gözlenmiştir. Genel olarak aileler, öğretmenlerin tutum ve davranışlarının kaynaştırma uygulamalarında temel bir rol oynadığını dile getirmişler, öğretmenler ise öğretim programlarının ve okulda işbirliği anlayışının önemine vurgu yapmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, Bireyselleştirilmiş eğitim planları, aile katılımı

Kaynakça

Akçamete, G., Kış, A., ve Gürgür, H. (2009). Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma modeli geliştirme projesi. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Raporu, Ankara: 25 Mart 2012 tarihinde http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/5288/5935.doc adresinden alınmıştır.

Conderman, G, & Bresnahan, V. (2007). Co-teaching that works, New Teacher Advocate, 15(1)12-13.

Diken, H.D. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. Diken, H.İ (Edt.), İlköğretimde kaynaştırma (ss.2-25) Ankara: Pegem Akademi

Friend, M., & Cook, L. (2003). Interactions: collaboration skills for school professionals,. Allyn & Bacon.

Guralnick, M.J. (2005). Early Intervention for children with ıntellectual disabilities: Current knowledge and future prospects: Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 18, 313–324.

Gürgür, H. (2005). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi. Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güzel-Özmen, E. R. (2012). Sınıfta ölçümleme ve değerlendirme uygulamaları. Özmen, E. R. (Ed.). Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci (sf.84-126). Ankara: Pegem Akademi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1995). Aileye yaklaşımda kuramsal çerçeve ve aile değişim modeli. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı, Aile Kurultayı Birinci Kitap, (52-68)

Kağıtçıbaşı, C. , Sunar, D. , Bekman, S., & Cemalier, Z. (2005). Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri. İstanbul, AÇEV Yayınları.

MEB.(2009). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 10.12.2011 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ adresinden alınmıştır.

MEB (2014). Özel Eğitim Hizmetleri ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 24.11. 2014 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_01/23121514_zeleitimverehberlikhizynetmeliktasla.pdf. adresinden alınmıştır.

MEB (2015). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2014-2015, 05.02.2016 tarihinde, http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2014-2015/icerik/153 adresinden alınmıştır.

Miedel, W.T., & Reynolds, A. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter?, Journal of School Psychology, 37(4), 379-402.

Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: what to ask for, look for and listen for. Intervention in School and Clinic, 46(3), 174-183.

Oktay, A. (1999). Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem. Epsilon Yayıncılık. İstanbul.

Pretis, M. (2009). Early childhood intervention in Austria: An oerview of 30 years of development and future challenges. International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 1(2), 127–137.

Sucuoğlu, B. (2009). Zihinsel Engellilerin Eğitimleri. N. Bülbin Sucuoğlu (Editör). Zihin Engelliler ve Eğitimleri (204–238) (1.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B., ve Kargın, T.(2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları, Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. Ankara: Morpa Yayıncılık.

Sucuoğlu, B., Küçüker, S., Kanık, N. (1992). Özel eğitimde anne-baba eğitimi programları: Örnek çalışma. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25(2), 521-537.

Temel, F. (2001). Okul öncesi eğitime anne-baba katılımı. Gazi Üniversitesi Anaokulu Öğretmeni El Kitabı (342-358), Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

Yıldırım, A.ve Şimşek. H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (7.Baskı). Seçkin Yayınevi. Ankara.

(14565)Üniversitelerdeki İçten Beslenmenin Akademik Özgürlük Bağlamında Çözümlenmesi

AYDIN BALYER
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

YUNUS EMRE ÖMÜR
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Akademi bağlamında ele alındığında içten beslenme kavramı, bir fakültenin kendi yüksek lisans ve doktora öğrencilerini, lisansüstü öğretimleri sonrasında kendi bünyelerinde öğretim üyesi olarak istihdam etmeleri olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla içten beslenme, fakültenin kendi araştırma ve öğretim kültürünü, çeşitliliğe imkan tanımadan olduğu gibi sürdürmesine yol açabilmektedir. Böylece yeni öğretim üyeleri, kendilerini yetiştiren kıdemli öğretim üyelerinin akademik olarak birer kopyası haline gelmeke ve akademik üretimin önşartlarından biri olan akademik özgürlük sağlanamamış olmaktadır. Bunun yanı sıra içten beslenmenin, araştırma konularının seçilmesinde yaratıcılığın da yok olmasına yol açtığı bilinmektedir (Morichika & Shibayama, 2015).

Alanyazın incelendiğinde, içten beslenme ile ilgili çalışmaların daha çok öğretim üyelerinin kurumlar/ülkeler arasındaki hareketliliği ve üniversitelerin içten beslenme kaynaklı yaşadıkları atalet durumunu inceledikleri görülmektedir (Horta, 2013). Bunun yanı sıra, içten beslenme ile öğretim üyelerinin verimliliği ve üretkenliği ile ilgili çalışmaların da yoğunlukta olduğu görülmektedir (Cruz-Castro ve Sanz-Menéndez, 2010; Hargens ve Farr, 1973; Horta, Veloso, ve Grediaga, 2010; Horta, 2013; İnanç ve Tuncer, 2011; Morichika ve Shibayama, 2015). İçten beslenme uygulamalarının, araştırmacıların yaratıcılığı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalara da rastlamak mümkündür (Heinze, Shapira, Rogers, ve Senker, 2009; Morichika ve Shibayama, 2015). Halbu ki üniversitelerin içten beslenme kaynaklı olarak yaşadığı atalet durumu, öğretim üyelerinin verimliliğinin eksikliği ve yaratıcılığın azlığının temelinde, araştırmacının akademik özgürlükten yoksun olarak çalışmak zorunda kalmasının yatabileceği düşünülmektedir. Alanyazında içten beslenmeyi, akademik özgürlük bağlamında değerlendiren bir çalışmaya rastlanmadığından, bu çalışmanın alandaki bu boşluğu doldurabileceği umulmaktadır.

Içten beslenmenin önemli olumsuzluklarından biri de akademik kadroya katılan yeni mezun ile daha kıdemli öğretim üyelerinin ilişkisinde yatmaktadır. Her ne kadar aynı ünvana sahip olsalar da, daha kıdemli öğretim üyeleri ile yeni mezunların arasında hiyerarşik bir ilişki gözlemlemek mümkün olmaktadır. Içten beslenme uygulamaları ise halihazırda var olan öğrenci-danışman ilişkisinin sürdürülmesine ve fakülte/bölüm içinde hiyerarşik ilişkilerin güçlenerek devam etmesine yol açmaktadır (Altbach, Yudkevich, & Rumbley, 2015). Diğer bir deyişle içten beslenme, akademik hegemonyaya yol açabilmektedir. Buradan hareketle yeni öğretim üyesinin, büyük ölçüde eski danışmanının etkisinde kalabileceğini ve onun araştırma pratiklerine ilişkin kabullerini ve alışkanlıklarını sürdürebileceğini ifade etmek yanlış olmayacaktır. Bu anlamda yeni öğretim üyesinin araştırmalarının özgün olmaktan ziyade büyük ölçüde eski danışmanının alışkanlıklarını yansıtacağı düşünülebilir. Bu noktada yeni araştırmacının akademik özgürlüğü önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan bu çalışma da, mezun olduğu fakültede eski danışmanıyla birlikte çalışmaya devam eden öğretim üyelerinin, araştırma konularıyla ilgili tercihlerinde söz konusu hiyerarşinin nasıl etkili olduğunu öğretim üyelerinin kendi görüşlerinden yola çıkarak çözümlenmesini amaçlamaktadır. Buradan hareketle bu araştırmanın problemini, içten beslenme uygulamalarının, öğretim üyelerinin araştırma pratiklerindeki akademik özgürlüklerini nasıl şekillkendirdiğini, araştırmacıların kendi görüşlerine dayanarak çözümlemek oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, nitel araştırma geleneği içerisinde yer alan olgubilim (fenomenolojik) desen benimsenmiştir. Olgubilim araştırmaları, bir kavramın veya bir olgunun, bireyleri tarafından nasıl deneyimlendiğini ve nasıl anlamlandırıldığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılır (Creswell, 2007). Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin yaşadıkları sosyal çevre içinde ve kurdukları ilişkiler içinde anlamları oluşturduklarını, bireyleri ve kendi öznellikleri ile sosyal dünyalarını yeniden yaratanlar olarak değerlendirmek gerektiğini ileri sürer (Kümbetoğlu, 2005). Olgubilim araştırmaları, katılımcıların bir olguya yönelik deneyimlerindeki ortaklıkları tanımlayarak bireylerin söz konusu kavram veya olguya ilişkin deneyimlerini "ne" ve "nasıl" sorularını sorarak çözümlemeye çalışır (Creswell, 2007). İçten beslenme olgusu da, kimi öğretim üyelerince deneyimlenen ve araştırma pratiklerini etkilediği düşünülen bir olgudur. Amaçlarına uygun olarak bu araştırmada, öğretim üyelerinin içten beslenme olgusuna yönelik deneyimlerinin ne olduğu ve söz konusu deneyimleri nasıl yorumladıkları akademik özgürlük bağlamında çözümlenecektir.

Bu araştırmanın amacı, öğretim üyelerinin araştırma pratiklerinde sahip oldukları özgürlüğün, içten beslenme ile ilişkili olarak çözümlenmesi olduğundan amaçlı örnekleme tekniği kullanılacaktır. Nitel araştırmalarda örneklem seçiminin amaçlı olarak

belirlenmesi, metodolojik gerekliliklerden çok araştırma amacından kaynaklanmaktadır ve amaçlı örnekleme tekniği araştırmacıya, araştırma amacına uygun katılımcıları seçebilme imkanı tanımaktadır (Creswell, 2007; Marvasti, 2004).

Araştırmanın amacına ve yaklaşımına uygun olarak araştırmanın verileri, derinlemesine görüşme tekniği ile oluşturulacaktır. Niteliksel araştırmalarda kullanılan derinlemesine görüşme tekniği, sosyal dünyadaki görünür birçok olgu, süreç ve ilişkinin görünümünden çok özüne inmeyi, bunların ayrıntılarını kavramayı ve bütüncül bir biçimde anlamayı mümkün kılan bir veri oluşturma aracıdır (Kümbetoğlu, 2005). Derinlemesine görüşme tekniği ile araştırmacı, katılımcıların ifadeleri ve deneyimlerinden yola çıkarak mümkün olduğunca bütünlüklü bir imge inşa etmeye çalışmaktadır (DeMarrais, 2004).

Özet

Bu uygulamanın kendisine yöneltilen olumsuz eleştirilerden dolayı her ne kadar azaldığı görülse de halihazırda devam etmekte ve daha çok köklü üniversitelerde görülmektedir (Altbach, Yudkevich, ve Rumbley, 2015; Horta, Sato, ve Yonezawa, 2011; Morichika ve Shibayama, 2015; Pan, 1993). Köklü üniversitelerin, bulundukları ülkedeki yükseköğretim sisteminin kuruluş aşamasında yer almış olmaları ve kendilerinden daha genç üniversitelere de öğretim üyesi yetiştiriyor olmaları, bu üniversitelerde içten beslenmenin yoğun olarak görülmesine yol açabilmektedir (Horta, Sato, & Yonezawa, 2011).

Fakülte veya bölümleri, kendi mezunlarını istihdam etmeye yönelten bir başka sebebin de zaman, enerji ve finansman açısından etkili bir uygulama olması ileri sürülmektedir. Her ne kadar bir yüksek öğretim kurumu mümkün olan en iyi adayı istihdam etmeyi arzulasa da, bunu belli bütçe kısıtlamaları çerçevesinde gerçekleştirmek zorundadırlar. Buna ek olarak üniversitelerin sahip oldukları coğrafi özellikler veya hakim anadilinin oluşturduğu engeller de üniversitelerin kadrolarına çekebilecekleri adayları sınırlandırabilmektedir. Böylece finansal ve coğrafi açıdan dezavantajlı olan üniversitelerin, kendi mezunlarını istihdam etmeleri uygun bir seçenek olarak öne çıkabilmektedir (Pan, 1993). Ayrıca üniversitenin kendi mezununu istihdam etmesi uzun süren aday arama sürecini kısaltmakta, çeşitli maliyetleri düşürebilmekte ve dışarıdan gelecek daha az tanınmış ve yanlış bir seçim olabilecek adayın seçilmesi riskini ortadan kaldırmaktadır (Horta, 2013).

Son olarak üniversiteleri içten beslenmeye ittiği öne sürülebilecek bir diğer unsurun da, bir ülkedeki akademik işgücü piyasalarının özgün özelliklerinin olduğu ifade edilebilir. Içten beslenmen daha çok akademik işgücü piyasalarının gelişmediği, öğretim üyesi maaşlarının katı bir şekilde belirlendiği ve kurum itibarlarının güçlenmediği yükseköğretim sistemlerinde görülmektedir (Cruz-Castro & Sanz-Menéndez, 2010). .

Içten beslenmenin, öğretim üyelerinin bilimsel anlamda üretkenlikleri ve yaratıcılıkları üzerinde olumsuz etkileri olduğu bilinmektedir. Akademik işgücü piyasalarının oluşmadığı veya tam olarak gelişemediği durumlarda içten beslenme üretim karşıtı olan kültür ve normların değiştirilmesindense sürdürülmesine yol açabilmektedir (Yudkevich, 2015). Kadrolar için adaylar arasında rekabet olmadığında adaylar, başvurdukları kadroları daha az akademik üretim düzeyiyle elde edebilmektedirler. Içten beslenmenin bir norm haline geldiği üniversitelerde de adaylar, bilimsel üretim düzeylerini düşük tutabilmektedirler. Nitekim öğrenim gördüğü üniversitede daha sonra öğretim üyesi olarak istihdam edilen adayların bilimsel üretimlerinin daha az olduğu birçok ampirik araştırmayla da ortaya konulmuştur (Cruz-Castro ve Sanz-Menéndez, 2010; Hargens ve Farr, 1973; Horta, Veloso, ve Grediaga, 2010; Horta, 2013; İnanç ve Tuncer, 2011; Morichika ve Shibayama, 2015). Burada göz önünde bulundurulması gereken nokta, üretkenlik ve içten beslenme arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmanın yayın sayısı, atıf sayısı, h-index ve g-index gibi nicel göstergelerden yola çıkılarak gerçekleştirilmiş olmasıdır. Öte yandan yapılan araştırmaların özgünlüğü veya nitelikleri, ölçme zorluklarından dolayı göz önünde bulundurulamamaktadır. Öğretim üyelerinin çalışma alanlarının, bu göstergeler ile yapılan değerlendirmeler de aryıca göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim bir fen bilimci ile bir sosyal bilimcinin belli bir süre içinde yapabilecekleri yayın sayısı ve yayınlarının alabilecekleri atıf sayısının farklılık göstereceği açıktır. Kısa sürede yayınlanabilecek ortalama nitelikteki bir yayın ile uzun süre alan fakat üstün nitelikli olan bir yayın arasındaki farkın da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öte yandan araştırmacılar üzerinde üretkenlik açısından kurulan baskı ve kontrolün araştırmaların niteliğini olumsuz etkileyebileceği unutulmamalıdır (Yudkevich, 2015).

Içten beslenmenin nicelik üzerindeki etkisinin değerlendirilmesindense, öğretim üyelerinin araştırma ile ilgili tutum ve davranışlarının ve yoğunlaştıkları araştırma konularının özgünlüğü ve çeşitliliğinin üzerindeki etkiyi değerlendirmeye çalışmak daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Nitekim Heinze, Shapira, Rogers ve Senker (2009) öğretim üyelerinin kurumlar veya ülkeler arası hareketliliğinin, araştırma açısından yaratıcılığı geliştirdiğine vurgu yapmışlardır. Üniversitelerde yeni bilgi üretiminin, araştırmacıların yaratıcılığına bağlıdır ve bu yaratıcılığın da var olan bilgiler ile yeni bilgilerin birleştirilmesiye gerçekleştirilebilmektedir (Horta, Veloso, & Grediaga, 2010). Bu sentezin araştırmacının alanı ile ilgili akademik yayınları yakından takip etmesiyle ilişkileri vardır fakat araştırmacının, farklı bağlamlarda bulunarak elde deceği deneyimin ve oluşturacağı sosyal ve kültürel sermayenin önemi de göz ardı edilemez. Içten beslenme uygulamaları ise öğretim üyelerinin, uzun süre belli bir çevrede kalmalarına yol açarak oluşturabilecekleri sosyal ve kültürel sermayeyi kısıtladığı ifade edilebilir. Içten beslenme, öğretim üyelerini kariyerleri boyunca bir üniversitede çalışmaya zorlayarak farklı çevrelerdeki deneyimleri kısıtlayabilmekte ve dışarıdaki yeterliliklere, etkinliklere ve üretimlere yatırım yapılmasını engelleyebilmektedir (Altbach, Yudkevich, & Rumbley, 2015). Ayrıca uzun süredir aynı yerde çalışan öğretim üyeleri, bilgilerini kendi fakülteleri içinde paylaşmayı daha değerli görmektedirler (Horta, Veloso, & Grediaga, 2010). Böylece bir fakültede üretilen bilginin daha büyük

gruplara ulaştırılması zorlaşmaktadır ki bunun da üniversitenin varlık sebebiyle çeliştiği ifade edilebilir. Bu durum da üniversitelerin kendi ürettiği bilgiye fazlaca gömülmüş, fildişinden fildişi kulelere dönüşmesine yol açmaktadır (Horta, Sato, & Yonezawa, 2011). Halbu ki sadece kendi öğrencilerini değil, belli bir oranda başka üniversitelerin mezunlarını bünyesine katmak bir fakülteye farklı metodlar ve yeni araştırma ve düşünme biçimlerinin gelmesini de sağlamaktadır (Horta, Veloso, & Grediaga, 2010). Böylece üniversitenin daha yeni ve özgün araştırmaların önünü açacak olan yaratıcı fikirleri geliştirme kapasitesi de arttırılmış olacaktır.

Içten beslenmenin önemli olumsuzluklarından biri de akademik kadroya katılan yeni mezun ile daha kıdemli öğretim üyelerinin ilişkisinde yatmaktadır. Her ne kadar aynı ünvana sahip olsalar da, daha kıdemli öğretim üyeleri ile yeni mezunların arasında hiyerarşik bir ilişki gözlemlemek mümkün olmaktadır. Içten beslenme uygulamaları ise halihazırda var olan öğrenci-danışman ilişkisinin sürdürülmesine ve fakülte/bölüm içinde hiyerarşik ilişkilerin güçlenerek devam etmesine yol açmaktadır (Altbach, Yudkevich, & Rumbley, 2015). Diğer bir deyişle içten beslenme, akademik hegemonyaya yol açabilmektedir. Buradan hareketle yeni öğretim üyesinin, büyük ölçüde eski danışmanının etkisinde kalabileceğini ve onun araştırma pratiklerine ilişkin kabullerini ve alışkanlıklarını sürdürebileceğini ifade etmek yanlış olmayacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri toplamasüreci devam etmektedir. Toplanan verilerin analizi tamamlandıktan sonra elde edilen sonuçlar kongre esnasında katılımcılar ile paylaşılacaktır. Öte yandan, görüşmeler sonucunda elde edilmesi beklenen muhtemel görüşler aşağıdaki sıralanmıştır;

1. Araştırmacıların, doktora derecelerini almış oldukları bölümlerde öğretim üyesi olarak çalışmaya ilişkin deneyimlerini belirtir görüşler,

2. Söz konusu deneyimin kendi araştırma pratiklerini etkileyip etkilemediği, etkiliyorsa nasıl etkilediğine ilişkin görüşler,

3. Söz konusu deneyimin, araştırmacıların verimliliğine olan etkilerine ilişkin görüşler,

4. Söz konusu deneyimlerin araştırmacıların eski danışmanları ile ilişkileri bağlamında değerlendirildiği görüşler,

5. Doktora derecesinin alındığı bölümde öğretim üyesi ünvanı ile çalışan araştırmacıların, kurum içi hiyerarşideki yerlerine ilişkin görüşler.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulacak temaların, yukarıdaki görüşler doğrultusunda şekilleneceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İçten beslenme, akademik kendileşme, akademik özgürlük

Kaynakça

Altbach, P. G., Yudkevich, M., ve Rumbley, L. E. (2015). Academic inbreeding: local challenge, global problem. Asia Pasific Education Review, 16, 317-330.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry ve research design: Choosing among five approaches. Thousand Oaks: Sage.

Cruz-Castro, L., ve Sanz-Menéndez, L. (2010). Mobility versus job stability: Assessing tenure and productivity outcomes. Research Policy, 39, 27-38.

DeMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience. K. deMarrais, ve S. D. Lapan içinde, Foundations for research (s. 51-68). Mahwah: Lawrrence Erlbaum.

Hargens, L. L., ve Farr, G. M. (1973). An examination of recent hypothesis about institutional inbreeding. American Journal of Sociology, 78(6), 1381-1402.

Heinze, T., Shapira, P., Rogers, J. D., ve Senker, J. M. (2009). Organizational and institutional influences on creativity in scientific research. Research Policy, 38, 610-623.

Horta, H. (2013). Deepening our understanding of academic inbreeding effects on research information exchange and scientific output: new insights for academic based research. Higher Education, 65, 487-510.

Horta, H., Sato, M., ve Yonezawa, A. (2011). Academic inbreeding: exploring its characteristics and rationale in Japanese universities using a qualitative perspective. Asia Pacific Education Review, 12, 35-44. DOI 10.1007/s12564-010-9126-9.

Horta, H., Veloso, F. M., ve Grediaga, R. (2010). Navel gazing: academic inbreeding and scientific productivity. Management Science, 56(3), 414-429.

İnanç, Ö., ve Tuncer, O. (2011). The effects of academic inbreeding on scientific effectiveness. Scientometrics, 88, 885-898.

Kümbetoğlu, B. (2005). Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma. İstanbul: Bağlam.

Marvasti, A. (2004). Qualitative research in sociology. Thaousan Oaks: Sage.

Morichika, N., ve Shibayama, S. (2015). Impact of inbreeding on scientific productivity: A case study of a Japanese university department. Research Evaluation, 24, 146-157.

Pan, S. (1993). A study of faculty inbreeding at eleven land-grant universities. Unpublished PhD Thesis, Iowa: Iowa State University.

Yudkevich, M. M. (2015). The Russian Academic Profession and the Creation of Advanced Universities. Russian Education ve Society, 57(6), 519-530.

(15741)Kaynaştırmada Destek Eğitim Alan İşitme Kayıplı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi

H. PELİN KARASU
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÜMİT GİRGİN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Destek eğitim, kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrencilerin dil becerileri ve buna bağlı olarak akademik becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin akademik becerilerinin değerlendirilmesi, bu öğrenciler için uygun eğitim ortamlarının ve destek eğitim hizmetlerinin belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Koklear implant uygulamalarıyla birlikte işitme kayıplı öğrencilerin sözlü dil ve okuma yazma becerilerinin normal işiten yaşıtlarına yakın gelişim gösterebileceği düşüncesi oluşmuştur. Ancak sözlü dil becerileri ne kadar iyi olursa olsun normal işiten yaşıtlarıyla aynı ortamda bulunan işitme kayıplı öğrenciler, okuma yazma amaçlarına ulaşmada destek eğitime ihtiyaç duyabilirler. Örneğin; sınıfların kalabalık olması, sınıfın fiziki koşullarının yeterli olmaması, işitme cihazlarının etkin kullanımının sağlanamaması durumunda, işitme kayıplı öğrenciler normal işiten yaşıtlarının kendiliğinden veya hızla ulaştığı becerilere ulaşmakta zorlanabilirler. Bu nedenle normal işiten yaşıtlarıyla aynı sınıflara devam eden işitme kayıplı öğrencilerin akademik ihtiyaçları belirlenmeli, bu ihtiyaçların nasıl bir programla desteklenebileceği tartışılmalıdır. Dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle karşılıklı etkileşim halinde bulunan yazılı anlatım becerisi, okul yıllarında akademik başarıyı ve sosyal hayatı önemli ölçüde etkileyen bir dil becerisidir. Yazılı anlatımda görülen gelişme, diğer dil becerileriyle birlikte, dili kullanım amaçlarını zenginleştirmekte, öğrencilerin yeni dil deneyimleri edinmelerini sağlamakta ve derslerde sunulan yeni bilgilere ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Pek çok becerinin bir arada kullanımını gerektiren yazılı anlatım, dil becerilerinde gecikme yaşayan işitme kayıplı öğrenciler için çok daha zor ve karmaşık bir görevdir. Çeşitli araştırmalarda, işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde zayıf performans gösterdikleri ve yazılı anlatım puanlarının işiten yaşıtlarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bunun nedenleri arasında, işitme kayıplı çocukların normal işiten akranları kadar zengin dil deneyimleri edinememiş olmaları ve okuma yazmaya ilişkin öğretimsel uygulamaların yeterli olmaması gösterilmektedir. Türkiye'de, kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ele alındığı sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda ulaşılan ortak sonuç, işitme kayıplı öğrencileri kaynaştırmaya yerleştirme kararının dikkatle verilmesi, bu kararı verirken sistematik değerlendirmelerin yapılması ve kaynaştırmadaki işitme kayıplı öğrencilerin destek özel eğitim hizmetlerine ihtiyaçları bulunduğu yönündedir. Mevcut araştırmada, kaynaştırmaya devam eden ve ihtiyaçları doğrultusunda işitme engelliler öğretmenleri tarafından sistematik olarak destek eğitim sağlanan işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerileri değerlendirilmiştir. Bu amaçtan yola çıkılarak, (1) işitme kayıplı öğrencilerin başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği, yazım kurallarına uygunluk ve toplam yazılı anlatım beceri düzeyleri nedir? (2) Yazılı anlatım toplam puanları ile sınıf düzeyi, kronolojik yaş, ilk cihaz takma yaşı ve okul öncesi eğitim süresi arasında anlamlı ilişki var mıdır? (3) Koklear implant kullanan öğrenciler ile işitme cihazı kullanan öğrenciler arasında yazılı anlatım beceri düzeyleri açısından anlamlı fark var mıdır? sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, betimsel model ve ilişki tarama modeli şeklinde desenlenmiştir. Araştırmaya kaynaştırmada 4-8. sınıflara devam eden işitme kayıplı 17 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin tanılanması, cihazlandırılması, okulöncesi eğitimleri ve kaynaştırmaya yerleştirme işlemleri İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM) tarafından yapılmıştır. Okulöncesi, ilkokul ve ortaokul kademelerinde normal işiten yaşıtlarıyla aynı sınıflara yerleştirilen işitme kayıplı öğrencilere bireysel ihtiyaçları doğrultusunda, işitme engelliler öğretmenleri tarafından destek eğitim hizmeti verilmektedir.

Araştırma verileri, öğrenci bilgi formu ve öğrencilerin yazdıkları öykülerin puanlanmasıyla elde edilmiştir. 27 Mayıs-05 Haziran 2015 tarihleri arasında yazma öncesi ön hazırlık çalışması yapılmış, sıralı kartlar hakkında konuştuktan sonra öğrencilerin olayla ilgili bir öykü yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları öyküler, analitik puanlama temeline dayanan Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Formu kullanılarak puanlanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında, sıralı kartlara ilişkin içerik geçerliği alınmış, ön hazırlık çalışmasına ilişkin uygulama güvenirliği, öykü puanlarına ilişkin değerlendiriciler arası güvenirlik hesaplanmıştır. Bunun sonucunda, uygulama güvenirliği %100, değerlendiriciler arası güvenirlik % 99 bulunmuştur.

Araştırma soruları doğrultusunda, öğrencilerin yazılı anlatım performanslarına ilişkin betimsel analiz yapılmıştır. Yazılı anlatım puanı ile öğrenci özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyon katsayısı hesaplanmış, koklear implantlı öğrenciler ile işitme cihazı kullanan öğrencilerin yazılı anlatım puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı Mann-Whitney-U Testi ile analiz edilmiştir. Analizlerde, I. tip hata olasılığı $p \leq .05$ alınmıştır.

Özet

Destek eğitim, kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrencilerin dil becerileri ve buna bağlı olarak akademik becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmada, kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerileri değerlendirilmiş, yazılı anlatım puanı ile odyolojik ve eğitimsel değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya kaynaştırmada ilkokul ve ortaokul sınıflarına devam eden ve destek eğitim alan işitme kayıplı 17 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin yazılı anlatım puan ortalamalarının 100 üzerinden 68.35 olduğunu göstermektedir. Yazılı anlatım puanı ile kronolojik yaş, ilk cihaz takma yaşı ve okulöncesi eğitim süresi arasında ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrencilerin, erken cihazlandırma ve erken eğitimle birlikte, bireysel ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan destek eğitimden fayda sağladıkları söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları, öğrencilerin yazılı anlatım puan ortalamalarının 100 üzerinden 68.35 olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin en zorlandıkları alanların anlatım düzeni ve yazım kurallarına uygunluk olduğu görülmektedir. Ortalama puanın en yüksek olduğu alan; sözcük seçimi, cümlelerin doğruluğu ve sözcük tekrarlarından oluşan anlatım zenginliğidir. Yazılı anlatım puanı ile kronolojik yaş, ilk cihaz takma yaşı ve okulöncesi eğitim süresi arasında ilişki bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, işitme cihazı kullanan öğrencilerin yazılı anlatım toplam puanlarının koklear implant kullanan öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, mevcut araştırma katılımcılarının koklear implant yaşının geç olmasıyla açıklanabilir. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak dil, akademik ve sosyal becerileri değerlendirilerek kaynaştırmaya yerleştirilen işitme kayıplı öğrencilerin, erken cihazlandırma ve erken eğitimle birlikte bireysel ihtiyaçları doğrultusunda uygulanan destek eğitimden fayda sağladıkları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İşitme kaybı, yazılı anlatım, kaynaştırma, destek eğitim

Kaynakça

Akay, E. (2011). An examination of the process of the resource room application designed for the mainstreamed primary school aged hearing impaired students. Unpublished master thesis, Anadolu University, Eskisehir.

Akay, E., Uzuner, Y. & Girgin, U. (2014). The problems and solution efforts of the resource room application designed for the mainstreamed primary school aged hearing impaired students. Journal of Qualitative Research in Education, 2(2), 43-68.

Akdemir-Okta, D. (2008). Determining special education services provided to hearning impaired students attending mainstream classes and their teachers. Unpublished master thesis, Anadolu University, Eskişehir.

American Speech/Language Hearing Association [ASHA]. (2017). Supporting students who are deaf/hard of hearing in public schools. Retrived from https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/sped/pdf/dhh-support-presentation.pdf.

Antia, S. D., Reed, S. & Kreimeyer, K. H. (2005). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10(3), 244-55.

Antia, S. D., Jones, P. B., Reed, S. & Kreimeyer, K. H. (2009). Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14(3), 293-311.

Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2007). Inclusion (3rd ed.). Ankara: Kok Yayincilik.

Burman, D., Evans, D., Nunes, T. & Bell, D. (2008). Assessing deaf children's writing in primary school: Grammar and story development. Deafness & Education International, 10(2), 93-110.

Cheng, S. F. & Rose, S. (2009). Investigating the technical adequacy of curriculum based measurement in written expression for students who are deaf or hard of hearing. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14(4), 503-515.

Geers, A. E. (2003). Predictors of reading skill development in children with early cochlear implantation. Ear and Hearing, 24, 59-68.

Geers, A. E. & Hayes, H. (2011). Reading, writing, and phonological processing skills of adolescents with 10 or more years of cochlear implant experience. Ear Hear, 32(1), 49-59.

Geers, A. E., Nicholas, J. G. & Moog, J. S. (2007). Estimating the influence of cochlear implantation on language development in children. Audiological Medicine, 5, 262-273.

Girgin, U. (2012). Phonic-based sentence method for students with hearing impairment: A case study from Turkey. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.

Glomb, N. K. & Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers' use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. The Journal of Special Education, 25(2), 221-235.

Harris, M. & Terlektsi, E. (2010). Reading and spelling abilities of deaf adolescents with cochlear implants and hearing AIDS. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16(1), 24-34.

Heefner, D. L., & Shaw, P. C. (1996). Assessing the written narratives of deaf students using the six-trait analytical scale. The Volta Review, 98, 147–168.

Karasu, H. P. (2004). Assessment of writing skills of hearing impaired students who attend mainstream classes. Unpublished master thesis, Anadolu University, Eskisehir.

Karchmer, M., & Mitchell, R. E. (2003). Demographic and achievement characteristics of deaf and hard-of-hearing students. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), Oxford handbook of deaf studies, language, and education (pp. 21–37). New York: Oxford University Press.

(15782) Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Kayıplı Bir Öğrencinin İlkokuma Becerilerine Yönelik Destek Eğitim Sürecinin İncelenmesi

EZGİ TOZAK
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

PELİN KARASU
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÜMİT GİRGİN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okuma yaklaşımları, okuma programlarının hedeflediği amaçlara ulaşabilmede gereklidir. Ülkemizde 2006 yılından bu yana ilkokuma yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanılmaktadır. Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitapta yer alan özellikler incelendiğinde, ilkokuma yazma programı; öğrenciyi merkeze alması, etkinliklerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanı ile iç içe olacak şekilde yapılandırılmış olması, etkinliklerin öğrencilerin hazırbulunuşluk ve ihtiyacına yönelik düzenlenmesine önem verilmesi nedeniyle Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı'nın temel prensipleriyle benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada öğretimsel uygulamalar, Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı ve Ses Temelli Cümle Yöntemi çerçevesinde düzenlenmiştir. İlköğretim yıllarında öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimi konusunda çeşitli etkinliklere yer verilmektedir. Çok ve çeşitli sayıda hazırlanan bu etkinliklere dinleme ve sözlü dil etkinlikleri, kavram öğretimi, ses çalışmaları, sözcük ve cümle çalışmaları örnek olarak gösterilebilir.

İşitme kayıplı çocuklar, okumayı normal işiten akranlarıyla aynı süreçlerden geçerek öğrenebilmekte, fakat işitme kaybına bağlı olarak dil gelişimlerindeki gecikmeden dolayı okuma becerilerini edinmeleri daha uzun olmaktadır. İşitme kayıplı öğrenciler ilkokuma sürecinde harf ses ilişkisi kurmada, sesleri birleştirme ve sözcükleri seslere bölmede, sözcüğün anlamına ulaşmada ve okuduklarını anlamada zorluk yaşamaktadırlar. İşitme kayıplı çocukların ilkokuma becerilerinin gelişimini etkileyen faktörler, bireysel ve çevresel faktörler olmak üzere iki grupta ele alınabilir. Bireysel faktörler kapsamında; işitme kaybı derecesi, erken cihazlandırma ve işitme cihazı kullanımı; çevresel faktörler kapsamında, erken eğitim, ev ortamı, okulda uygulanan öğretim programı, öğretmenlerin deneyimleri ele alınabilir.

Koklear implant uygulamalarının artmasıyla birlikte işitme kayıplı çocukların normal işiten akranlarıyla benzer şekilde sözlü dil ve akademik becerilerinin gelişme göstereceği beklentisi oluşmuştur. Bu nedenle işitme kayıplı çocukların normal işiten akranları ile birlikte eğitim alması anlamına gelen kaynaştırma uygulamaları hızla yaygınlaşmaktadır. Kaynaştırma ortamına devam eden işitme kayıplı öğrencilerle yapılan araştırmalar, işitme kayıplı öğrencilerin destek eğitime duyduğu ihtiyacı vurgulamaktadır. Ulusal alanyazında kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrencilerin ilkokuma yazma sürecinin desteklenmesine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın temel amacı; kaynaştırma ortamında normal işiten akranlarıyla ilkokul 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma öğretimine yönelik sunulan destek eğitim sürecinin incelenmesidir. Bu amaçla ilişkili olarak; (a) İlkokuma becerilerini destekleme süreci nasıl gerçekleştirilmiştir? (b) Süreçte ne tür sorunlarla karşılaşılmıştır? (c) Bu sorunlara ne tür çözümler geliştirilmiştir? (d) Sürecin katılımcılara katkıları nelerdir? sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, normal işiten akranlarıyla ilkokul 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma yazma becerilerinin desteklenme sürecini incelemek amacıyla eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Eylem araştırması, eğitim ortamındaki bir öğretmenin, doğrudan kendisinin veya bir araştırmacıyla birlikte gerçekleştirdiği, uygulamada bir sorunu belirlemeye ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamasını ve analiz etmesini içeren döngüsel bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırma süreci, 29 Eylül 2016/22 Şubat 2017 tarihleri arasında öğrencinin okulu, kayıtlı olduğu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile evi olmak üzere üç farklı ortamda gerçekleşmiştir. Araştırmanın katılımcıları; normal işiten akranlarıyla ilkokul 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrenci, araştırmacı/öğretmen, öğrencinin ailesi, sınıf öğretmeni, rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ve geçerlik komitesi üyeleridir. Araştırmanın amacı doğrultusunda veriler; araştırmacı günlüğü, görüşmeler, gözlemler ile geçerlik komitesi toplantı kayıtları kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca katılımcı bilgi formu, geçerlik komitesi toplantı tutanakları, ders planları, ders kitapları, süreç ürünleri, öğrenci defterleri veri toplama sürecinde kullanılan belgeler niteliğindedir. Bu araştırmada verilerin toplanması ile analizi eş zamanlı gerçekleşmiştir. Görüşmelerin ses kayıtlarının ve ilkokuma yazma uygulamalarının ses kayıtlarının dökümü yapılmış, araştırmanın amacı doğrultusunda tekrarlayan durumlar belirlenmiş ve temalara ulaşılmıştır. Araştırmanın geçerliği ve güvenirliğini sağlamak amacıyla veri çeşitlemesi (triangulation) sağlanmış, alan uzmanlarıyla geçerlik toplantıları gerçekleştirilmiş, uzun süreli ve derinlemesine veri toplanmış; veriler ses kaydı ile belgelenmiş, bu kayıtların dökümleri doğrulatılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma süreci; (a) hazırlık süreci, (b) uygulama süreci olmak üzere iki aşamada gerçekleşmiştir. Hazırlık sürecinde öğrencinin alıcı ve ifade edici dil becerileri, okumaya hazırlık becerileri değerlendirilmiş, katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci; ilkokuma becerilerini desteklemek amacıyla etkinliklerin hazırlanmasını, görüşmelerin gerçekleştirilmesini, uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri ve izleyen haftaların planlanmasını içermektedir. Uygulamalar, öğrencinin dil ve bilgi düzeyi temel alınarak Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitap çerçevesinde ilk iki ses grubuna yönelik etkinlikleri içermiştir. Uygulama sürecinde, kavramlara ilişkin sorunlar ile dinleme ve anlamaya ilişkin sorunlarla karşılaşılmıştır. Geçerlik toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda; (a) etkinliklerin görsel materyaller ve gerçek nesnelerle desteklenmesi (b) etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve tekrar edilmesi çözümleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak, işitme kayıplı öğrencinin, ilkokuma sürecinde Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitaptaki etkinliklerle birlikte çeşitli görsel materyallerin kullanılmasından, bireysel ihtiyacına yönelik etkinliklerin çeşitlendirilmesinden ve tekrarlanmasından fayda sağladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İşitme kaybı, Kaynaştırma, Destek eğitim, İlkokuma becerileri, Ses Temelli Cümle Yöntemi

Kaynakça

Akay, E., Uzuner, Y. ve Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD, 2(2), 42-66.

Girgin, Ü. (2004). İşitme engelli çocuklarda okuma anlama stratejilerinin önemi ve kullanımı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(8), 33-44.

MEB. (2015). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB

Miller, W.H. (2005). Improving early literacy: Strategies and activities for struggling students (K-3). San Francisco: Jossey-Bass.

Powers, S. (2001). Investigating good practice in supporting deaf pupils in mainstream school. Educational Review, 53(2), 181-190.

Scanlon, D.M., Andersen, K.L. ve Sweeney, J.M. (2010). Early intervention for reading difficulties: The interactive strategies approach. New York: The Guilford Press.

Schirmer, B.R. (2000). Language and literacy development in children who are deaf. (2nd ed.). Boston: Ally and Bacon, Inc.

Vacca, J.L., Gove, M.K., Lenhart, L.A., Vacca, R.T., Burkey, L.C., McKeon, C.A. (2003). Reading and learning to read. (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(15987)Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezindeki Öğretmenlerin İşitme Kayıplı Çocukların Gelişen Okuryazarlığı Hakkında Bilgilendirilmesi

HİLAL ATLAR
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

YILDIZ UZUNER
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çocuklarda okuryazar davranışlarının; doğumdan itibaren formel olmayan yaşantılar içerisinde geliştiği belirtilmiştir. Araştırmacılar, erken dönemde nitelikli okuma yazma yaşantılarıyla birlikte işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinin, işiten akranlarına benzer şekilde geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle; hem işiten hem de işitme kayıplı çocukların evlerinde ve yakın çevrelerindeki okuma yazma ortamlarının özelliklerinin ve yetişkinlerle deneyimledikleri gelişen okuryazarlık yaşantılarının niteliğinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Çocukların gelişen okuryazarlık yaşantılarını paylaştıkları yetişkinlerin; anne, baba, yakın çevredeki diğer yetişkinler olduğu ifade edilmiştir. Çocukların yakın çevrelerindeki bu yetişkinlerden bazıları; diğer aile üyeleri ve öğretmenlerdir. Uluslararası araştırmalar; işiten, tipik gelişim gösteren ve risk altındaki çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinin yollarından birinin, okul öncesi öğretmenlerini bilgilendirme ve uygulamalarını iyileştirme olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışan öğretmenlerle; gelişen okuryazarlığa ilişkin mentörlük, iş birliği ile çalışma ve yalnızca bilgilendirme amacıyla gerçekleştirilen çalışmaların etkili olduğu belirtilmiştir. Türkiye'deki araştırmalar; a) Ailelerle: İlkokula hazırlık kapsamında ebeveynleri desteklemeyi, ailelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerine ilişkin uygulamalarını incelemeyi, ve b) Öğretmenlerle: okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitabı seçerken göz önünde bulundurdukları kriterleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Alanyazındaki bu bilgilerden hareketle; Türkiye'de gelişen okuryazarlığa ve uygulamalarına ilişkin öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve uygulamalı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

Ülkemizde okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocukların; okul öncesi kurumlarda ve okul dışındaki destek eğitim hizmetleri ile erken dönemde eğitim aldıkları belirtilmiştir. İşitme kayıplı çocuklara okul dışında M.E.B.'e bağlı olarak destek hizmet sağlayan kurumlar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri (ÖERM) 'dir. Dolayısıyla işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlık yaşantılarının bir kısmının ÖERM'lerde, öğretmenlerle birlikte gerçekleştiği ifade edilebilir. İşitme kayıplı çocuklarla çalışan ÖERM öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmaların, öğretmenlerin işitme kayıplı çocukların eğitimine ilişkin görüşlerini ve ÖERM'lerde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini ele alan çalışmalar olduğu görülmüştür. Araştırmacılar; ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmaları yoluyla işitme kayıplı çocukların eğitimlerinin desteklenmesi yönünde öneriler sunmuşlardır. İşitme kayıplı çocukların eğitimine ilişkin ÖERM'de öğretmenle uygulamalı olarak yürütülen bir araştırmaya ulaşılabilmiştir. Bu araştırma ise; kaynaştırma ortamında bulunan bir işitme kayıplı çocuk için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecini inceleyen bir eylem araştırmasıdır. Araştırmacı öğretmen ve aileyle iş birliği modeli ile gerçekleştirdiği çalışmasında; sistematik, planlı ve döngüsel bir sürecin gerekliliğinin önemini vurgulamıştır.

Alanyazında işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ve işitme kayıplı çocuklarla çalışan öğretmenlere sunulacak hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının yanı sıra; araştırmanın gerçekleştirileceği ÖERM'in işvereninin, merkezde görev alan öğretmenlerinin gelişen okuryazarlığa ilişkin bilgilendirilmesine yönelik talepleri bu araştırmaya ihtiyaç doğurmuştur. Eylem araştırmasının sistematik, planlı ve yeni eylemlerle mevcut sorunlara çözüm getirmeyi destekleyen döngüsel yapısı; ÖERM öğretmenlerinin gelişen okuryazarlığa ilişkin bilgi ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir hizmet içi eğitim süreci ile örtüşmüştür. Bu nedenle; ÖERM öğretmenlerinin gelişen okuryazarlığa ilişkin bilgi ihtiyaçlarını betimlemek ve bu ihtiyaçlara yönelik hizmet içi eğitimler ile mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla bir araştırma desenlenmiştir. Ayrıca araştırma; gelişen okuryazarlığa ilişkin bilgi ve uygulamalara yönelik bir hizmet içi eğitim sürecinin olası basamaklarını ve süreçte karşılaşılacak sorunları ele alabilmek için de bir pilot araştırma niteliğindedir.

Araştırma Yöntemi

Yukarıda da açıklanan gerekçeler doğrultusunda araştırma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Böylece; sistematik olarak toplanan veriler ile eş zamanlı yürütülen eylemler yoluyla, gelişen okuryazarlığa ilişkin ÖERM öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak etkili bir hizmet içi eğitim programının nasıl geliştirileceği de ortaya konmaya çalışılacaktır. Eylem araştırmasının; planlama, eylemi gerçekleştirme, izleme ve değerlendirme aşamaları bu araştırma için de geçerlidir. Araştırmanın gerçekleştirileceği ÖERM'in işvereni ile yapılan görüşmeler sonucunda; ÖERM öğretmenlerinin gelişen okuryazarlığa ilişkin bilgi ihtiyaçlarının ve taleplerinin olduğu öğrenilmiştir. Merkezde okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı

çocuklarla çalışan öğretmenlerin bilgi ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla; gözlemlerin ve öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yapılması planlanmıştır. Gözlem ve görüşmelerden elde edilecek bilgilerin yanı sıra; belgeler ve yansıtmalı araştırma günlüğü ile de veri toplanacaktır. Belirlenecek ihtiyaçlar ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ilk eylem planı yapılacaktır ve hizmet içi eğitim süreci başlayacaktır. Her bir uygulamanın sonunda öğretmenlerin görüşleri, süreç içerisindeki ihtiyaçları ve uzmanların kararları doğrultusunda bir sonraki uygulamaya geçilecektir. Her bir uygulama sürecinin planlama, uygulama ve bir sonraki uygulama için yapılacakların belirlenmesi gibi adımları yansıtılacaktır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranacaktır:

ÖERM'de gelişen okuryazarlığa ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulmasının nedenleri nelerdir?

ÖERM öğretmenleri gelişen okuryazarlık ve uygulamalarına ilişkin ne tür bilgilere ihtiyaç duymaktadırlar?

ÖERM öğretmenlerinin gelişen okuryazarlığa ilişkin hizmet içi eğitim süreci nasıl sürdürülmüştür?

Toplanan verileri gerektiğinde betimsel, gerektiğinde tümevarımsal olarak analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada; araştırmanın gerçekleştirileceği ÖERM öğretmenlerinin gelişen okuryazarlığa ilişkin mevcut bilgi ve uygulamaları ile bilgi ihtiyaçlarına yönelik bulgulara yer verilecektir. Ayrıca, bu ihtiyaçlar ve uzmanların kararları doğrultusunda gerçekleştirilecek ilk hizmet içi eğitim uygulamasının nasıl planlandığına ve uygulandığına ilişkin bulgular paylaşılacaktır. Dolayısıyla araştırmanın birinci ve ikinci soruları olan;

ÖERM'de gelişen okuryazarlığa ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulmasının nedenleri nelerdir?

ÖERM öğretmenleri gelişen okuryazarlık ve uygulamalarına ilişkin ne tür bilgilere ihtiyaç duymaktadırlar? soruları cevaplanacaktır. Ayrıca araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin elde edilen bulgular paylaşılacaktır. İzleme ve değerlendirme bulgularından yola çıkılarak; hem devam eden hizmet içi eğitim sürecine yönelik, hem de ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: İşitme kayıplı çocuklar, gelişen okuryazarlık, erken okuryazarlık, öğretmen güçlendirme

Kaynakça

Akmeşe, P.P., ve Kayhan, N. (2016). İşitme engelliler öğretmenleri ile odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanlarının işitme kayıplı çocukların eğitimi hakkındaki görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40, 88-112.

Altınkurt, N. (2008). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanılan sorunlar ve çözüm önerileri. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Ayaz Özbek, C. (2015). Ailelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Conway, D. (1985). Children recreating writing: a preliminary look at the purposes of free-choice writing of hearing impaired kindergarteners. The Volta Review, 87, 91-107.

Cunningham, A.E., Zibulsky, J. and Callahan, M.D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. Read Writ Springer, 22, 487-510.

Dickinson, D.K. and Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). Early Childhood Research Quarterly, 22, 243-260.

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca Dolunay, A. ve Kudret Bahap, Z. (2014). Early childhood teacher's knowledge and classroom practices on early literacy. Elementary Education Online, 13 (4), 1449-1472.

Ewoldt, C. (1985). A descriptive study of the developing literacy of young hearing impaired children. The Volta Review, 87, 109-125.

Güleç, G. (2008). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Gürgür, H. (2016). Eylem araştırması. A. Saban, A. Ersoy (Eds.), Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde (1-50). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürgür, H., Büyükköse, D. Ve Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: öğretmen görüşleri. İlköğretim Online, 15 (4), 1234-1253.

Hall, N. (1987). The emergence of literacy. (1.Baskı). Portsmouth: Heinemann Publishing.

Johnson, P.A. (2014). Eylem araştırması el kitabı. (Çev: Y. Uzuner, M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karakuzu, E. (2015). Ebeveyn destekli ilkokula hazırlık programının okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazırbulunuşluğuna etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.

Kol, Ç. (2016). Kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı bir öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecinin incelenmesi: bir eylem araştırması. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Morrow, M.L. (2009). Literacy development in the early years. (6.Baskı). U.S.A: Pearson.

Neuman, S.B. and Wright, T.S. (2010). Promoting language and literacy development for early childhood educators. The Elemantary School Journal, 3 (1), 63-86.

Onchwari, G. and Keengwe, J. (2010). Teacher mentoring and early literacy learning: a case study of a mentor-coach initiative. Early Childhood Education Journal, 37, 311-317.

Schirmer, R.B. (2005). Language & literacy development in children who are deaf. (2.Baskı). MA: Allyn and Bacon.

Uzuner, Y. (1993). An investigation of a hearing mother's reading aloud efforts to her preschool age hearing and hearing impaired children before bedtime. Doktora Tezi. A.B.D: Cincinnati Üniversitesi.

Yükselen, A., Yumuş, M. ve Işık, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşleri. Başkent University Journal of Education, 3 (2), 161-168.

(16372) Understanding the Possible Selves of Turkish Pre-service Teachers of English

FUNDA OLMEZ-CAGLAR
AKDENIZ UNIVERSITY

ISMAIL HAKKI MIRICI
YAKIN DOGU UNIVERSITY

ABSTRACT

Problem Statement

Lack of motivation is certainly a prevalent problem which impedes a satisfactory second or foreign language (L2) learning process. Therefore, language learning motivation has long been a prominent element extensively researched in L2 contexts. As a complex, dynamic and multifaceted construct, language learning motivation is influenced by various factors ranging from social and contextual factors to internal aspects (Ushioda & Dörnyei, 2012). Foreign language teachers, as an important part of the L2 learning and teaching process, both affect and are affected by inadequate motivation.

Since language learners' motivation to learn an L2 is under the impact of language teachers' motivation to teach due to the close link between these two factors (Dörnyei & Ryan, 2015; Dörnyei & Ushioda, 2011), a deep evaluation of what motivates or demotivates language teachers can bring insights into the effectiveness of foreign language learning and teaching process. In this sense, pre-service teachers continuing their initial teacher education and preparing themselves for the teaching profession in this process need to be paid special attention. This is because pre-service teacher education is highlighted as a crucial stage of teacher development (Alexander, 2008). The precautions about the demotivation towards teaching might work better in this process, and a possible selves perspective can be beneficial in this regard.

Possible selves of language teachers that act as future self guides have recently been displayed to have a guiding role both for language teachers' motivation to teach (e.g., Kumazawa, 2013) and for their motivation towards teacher development (e.g., Kubanyiova, 2009; White & Ding, 2009). Thus, an exploration of possible selves of both in-service and pre-service language teachers might be fruitful for explicating how these future self-guides might motivate them for future teaching and professional development practices.

The psychological constructs underlined through possible selves theory (Markus & Nurius, 1986) have been leaving their traces on language learning motivation research in second and foreign language settings particularly with Dörnyei's (2005, 2009) L2 motivational self system. This perspective has recently reflected on language teacher motivation research as well. Due to their future oriented dimension, possible selves of language teachers are quite promising in that they might provide useful insights into future self-guides of language teachers and their motivation to teach and develop themselves. With this idea in mind, the current study aimed to elucidate the possible selves of Turkish pre-service teachers of English.

Research Method

Based on a qualitative research paradigm, the study involved a sample of fifteen final year student teachers of English enrolled in English language teaching program of a state university in Ankara, Turkey. As an expected result of the female dominance of the relevant department in Turkey, gender distribution of the participants was as follows: 10 female; 5 male. The participants were all included in the study on a voluntary basis by means of consent forms. An interview guide was prepared in advance based on a detailed review of literature on possible language teacher selves. In this process, the theoretical background of the constructs of ideal, ought-to and feared language teacher selves was examined in detail. Related research studies about these constructs were also analyzed. The draft interview guide was then revised through expert opinion and finalized after a piloting stage. Semi-structured interviews were conducted with the participants by means of this interview guide and recorded for further analysis. The interview data were then transcribed and further checked for their accuracy. Interview transcripts were analyzed by means of qualitative content analysis. For this purpose, departing from detailed descriptions of student teachers' possible selves, the transcribed interview data were deeply analyzed, recurrent patterns were explored and organized around relevant themes in order to reach the underlying phenomena, namely the possible selves of participant student teachers of English.

Expected Results

Findings unfolded well-developed, self-evident and elaborate possible selves of the participant pre-service teachers. The study underscored that participant student teachers have clearly developed, well-structured and vivid ideal, ought-to and feared teacher selves that potentially serve as their future self guides towards the teaching profession. Bearing in mind the

motivating function of possible selves for an individual to put further effort (Markus & Nurius, 1986), the clarity and elaborate construction of ideal, ought-to and feared language teacher selves might positively influence their motivation to teach in the future. A further exploration of the possible selves of pre-service teachers of English may also inform researchers and practitioners about the ways their ideal, ought-to and feared language teacher selves can affect their teaching motivation and teaching performance in turn.

Keywords: possible language teacher selves; future self-guides; pre-service English teachers

References

Alexander, P. A. (2008). Charting the course for the teaching profession: The energizing and sustaining role of motivational forces. Learning and Instruction, 18, 483-491.

Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), Motivation, language identity and the L2 self (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). The psychology of the language learner revisited. New York: Routledge.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). Teaching and researching motivation (2nd ed.). Harlow, UK: Pearson Education.

Kubanyiova, M. (2009). Possible selves in language teacher development. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), Motivation, language identity and the L2 self (pp. 314-332). Bristol: Multilingual Matters.

Kumazawa, M. (2013). Gaps too large: Four novice EFL teachers' self-concept and motivation. Teaching and Teacher Education, 33, 45-55.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. American Psychologist, 41, 954-969.

Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2012). Motivation. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), The Routledge handbook of second language acquisition (pp. 396-409). New York: Routledge.

White, C., & Ding, A. (2009). Identity and self in e-language teaching. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), Motivation, language identity and the L2 self (pp. 333-349). Clevedon, England: Multilingual Matters.

(16401)İşitme kayıplı öğrencilerin Sosyal bilgiler dersine yönelik strateji kullanımının desteklenmesi

Dr. ELİF AKAY
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimin temel amacı bağımsız öğrenen bireyler yetiştirmektir (Jones vd.,1986). Bu becerinin gelişebilmesi için öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilere çeşitli öğrenme stratejilerini kullanabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır (Gagné ve Driscoll 1988). Stratejiler kullanılarak eğitim yapıldığında, hangi özellikte olursa olsun tüm öğrencilerin öğrenebildikleri vurgulanmaktadır (Bransford vd., 2000).

Öğrencilerin stratejileri bağımsız olarak kullanabilmeleri için kullanacakları stratejileri seçmelerini sağlayan aktif öğrenme ortamları oluşturulmalıdır (Gagné and Driscoll, 1988). Günümüzde yapılandırmacı yaklaşımla, öğrencilerin öğrenme ortamlarına aktif katılmaları sağlanabilmektedir (Yurdakul, 2015).

Eğitim programındaki Sosyal Bilgiler dersinde de yapılandırmacı yaklaşım kullanılmaktadır. Bu derste bilgiyi kaynaklar kullanarak sunmayı, nedensel ilişkiler kurmayı, zaman-mekanı algılama becerilerinin geliştiren stratejiler kullanılmaktadır (Hawkman vd., 2015). Bu stratejiler, öğrencilerin bilgilerini çeşitli bağlamlarda tekrarlayarak sosyal yaşama uyum becerilerini, olayları sıralamalarını, mekanlara yerleştirmelerini ve ilişkilendirmelerini geliştirmektedir. Dolayısıyla strateji öğretiminin sistematik olarak uygulanması önemlidir (NCSS, 2009).

Türkiye'de ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler programında; kanıtı tanıma ve kullanma, bilgiyi kullanılabilir biçimlerde planlama ve yazma, kronolojiyi ve mekanı algılama, tablo, diyagram ve grafik okuma, karşılaştırma yapma, sebep sonuç ilişkisini belirleme, karar verme ile kütüphane ve referans kaynaklarını kullanma stratejileri yer almaktadır (MEB, 2016). Bu araştırmaya katılan işitme kayıplı öğrencilerin "kanıtı tanıma ve kullanma", "kronolojiyi algılama" ve "sebep sonuç ilişkisini belirleme" stratejilerini kullanmakta zorlandıkları görülmüştür. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler destek eğitim hizmetinde (SBDEH), bu stratejiler üzerinde çalışılmıştır.

Kanıtı tanıma ve kullanma stratejisi, öğrencilerin bir problemin çözümüne ya da sorunun cevabına yönelik kanıtları kendilerinin bulmasını, tartışmalarda kendi iddialarını analiz edebilmelerini sağlamaktadır (Bransford, vd., 2000). Kronolojiyi algılama ile öğrenciler, geçmişle günümüz arasındaki bağı, olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırabilmektedirler (Obenchain ve Morris, 2011). Öğrenciler sebep-sonuç ilişkisini belirleme stratejisini öğrendiklerinde, olaylar hakkında tahminlerde bulunabilmekte, mantıkdışı durumları belirleyebilmekte ve nedensel açıklamalar yapabilmektedirler (Brush ve Saye, 2002).

Sosyal Bilgiler derslerindeki stratejilerin öğrenilmesini desteklemek için görsel materyaller, birinci elden kaynak ve kanıt kullanımı, gazete, harita çeşitleri, zaman çizelgeleri (tarih şeridi), tarihi filmler ve belgesel gibi materyaller kullanılmalıdır. Multimedya araçları da zengin bir öğrenme ortamı yaratmak için kullanılabilir. Bu materyal desteği öğrencilerin Sosyal Bilgiler konularına yönelik hayal güçlerinin gelişimini sağlamaktadır (Russel, 2012; Brush ve Saye, 2002). Bununla birlikte Sosyal Bilgiler yoğun bilgi içeren bir derstir. Bir çok kavramın içiçe olması, bilgilerin transferini zorlaşmaktadır (Bransford, vd., 2000). Dolayısıyla genel eğitim ortamındaki işiten ve işitme kayıplı öğrenciler Sosyal Bilgiler derslerinde zorlanmaktadırlar (Woolsey, vd., 2009). Araştırmalar, bu sorunların en aza indirilebilmesi için derslerde stratejilerin kullanılmasının, zenginleştirilmiş öğretim materyalleri ve çeşitli etkinlikler yapılmasının önemini vurgulanmaktadır (Akay, 2016; Gelzheiser ve Meyers, 1991; Girgin, 2013; Karasu, 2017).

Özel eğitimde Sosyal Bilgiler alanında yapılan sınırlı araştırmada hayal gücünü geliştirme, problem çözme, nedensel ilişkiler kurmanın önemi vurgulanmaktadır (Boucher, 2010; Siever, 2005). Bu araştırmada da bu becerilerin gelişimini sağlayan stratejilerin kullanımına odaklanılmıştır. SBDEH sonucu, genel eğitim ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin bilgiyi sınıflandırarak, ilişkilendirerek, çıkarımlarda bulunarak ve olayları oluş zamanına göre sıralayarak anlamlandırmalarında katkılar sağladığı görülmüştür. Bu araştırmadaki Sosyal Bilgiler destek eğitim uygulamalarının ortaya konması, Türkiye'de uygulanacak destek eğitim çalışmalarına yol gösterebilir. Bununla birlikte bu araştırmanın, uluslararası özel eğitim literatüründe eksikliği dile getirilen (Lucas ve Paste, 2017) Sosyal Bilgiler araştırmalarının çeşitlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, öğrencilerin SBDEH uygulamalarındaki strateji kullanımlarını bir bütün olarak derinlemesine incelemek amacıyla bütüncül tek durum çalışması yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın katılımcıları genel eğitim ortamındaki ilkokul dördüncü sınıfa devam eden işitme kayıplı iki öğrenci, destek eğitim öğretmeni olarak araştırmacı ve öğrencilerin sınıf öğretmenleridir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği sağlamak için veriler gözlemler, görüşmeler, belgeler, araştırma günlüğü ve süreç ürünleri ile toplanmıştır.

Veriler 2016-2017 öğretim yılında, 17 Ekim 2016-14 Şubat 2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Video ve ses kayıtlarının dökümleri geçerlik güvenirlik ve inandırıcılık için alan uzmanlarına doğrulatılmıştır (Yin, 2009). 34 SBDEH videosu ve 6 ses kaydının dökümlerinin araştırma sürecinde ve sonunda betimsel analizleri yapılmıştır. Analizler sonucu en çok desteklenen Sosyal Bilgiler stratejilerinin (a) kanıtı tanıma ve kullanma, (b) kronolojiyi algılama ve (c) sebep sonuç ilişkisini belirleme olduğu görülmüştür. Bu stratejiler araştırmanın temalarını oluşturmuştur. Araştırmanın temalarına yönelik değerlendiriciler arası güvenirlik % 100 bulunmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın geçerlik-güvenirlik süreci, işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi ve nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli iki alan uzmanı tarafından izlenmiştir. Bu süreçte; veri toplama araçlarının çeşitliliği, uygulanan program, etkinlikler ve materyaller, SBDEH uygulamalarının video kayıtları, öğretmenlerle yapılan görüşme kayıtları, araştırma günlüğü incelenmiştir. Veri toplama süreci, analizi ile ulaşılan temalar alan uzmanları tarafından kontrol edilmiştir. Araştırmanın yapı geçerliğini arttırmak amacıyla araştırma raporu işitme kayıplı öğrencilerle ilkokul dördüncü sınıfta çalışan A öğretmenine okutularak görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın katılımcılarından yazılı izin belgeleri alınmıştır. Katılımcılara istedikleri zaman araştırmadan ayrılabilecekleri açıklanmıştır. Katılımcı isimleri değiştirilmiştir. Verilerin bilimsel çalışmalarda kullanılacağı belirtilmiştir (Yin, 2009). Dürüstlük ve şeffaflık ilkesi gereği tüm veriler video ve odyo kayıtlarıyla toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Özet

Sosyal Bilgiler; problem çözme, karar verme, araştırma becerilerinin gelişimini amaçlayan bir derstir. Bu nedenle öğrencilerin akademik gelişimlerini izleyebilmeleri, bilgiyi kavrayıp transfer edebilmeleri ve problemlere çözüm üretebilmeleri için Sosyal Bilgiler dersi stratejilerini kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, genel eğitim ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi stratejilerinin nasıl desteklendiğini ortaya koymaktır. Araştırmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Veriler gözlemler, görüşmeler, belgeler, araştırma günlüğü ve süreç ürünleri ile toplanmıştır. Strateji kullanımına odaklanılarak gerçekleştirilen sosyal bilgiler destek özel eğitim hizmetinin, genel eğitim ortamındaki işitme kayıplı öğrencilere bilgiyi sınıflandırarak, ilişkilendirerek, çıkarımlarda bulunarak ve olayların oluş zamanına göre sıralayarak anlamlandırmalarında katkı sağladığı görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Strateji kullanımı, öğrrencilerin sosyal hayatta karşılaşabilecekleri problemleri çözme becerilerini geliştirmektedir (Gagne & Driscoll, 1988). Stratejinin kullanımında uygun bağlam, kullanım şekli, sıklığı, sistematik uygulanması, model olunması ve öğrencinin kullanması önemli unsurlardır (Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1986). Genel eğitim ortamınlardaki sınıflar kalabalıktır. Bu durumda öğrencilerin derslere yönelik stratejilerin tümünü kullanmalarına fırsat sağlamak mümkün olmayabilir. Bu araştırma ile genel eğitim ortamındaki eğitimi tamamlayıcı olan Sosyal Bilgiler destek özel eğitim hizmetinin içeriği ortaya konmuştur. İşitme kayıplı öğrencilerin desteklenmesinde bireysel ihtiyaçlarına uygun, strateji odaklı çalışmalar yapılmasının katkılarına yönelik kanıtlar paylaşılmıştır.

Bu araştırma ile katılımcı öğrencilerin kullanmakta zorlandıkları Sosyal Bilgiler stratejilerini kullanmaya başladıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin kendi iddialarını sunarken ya da sorulan soruları cevaplarken kanıtlar göstermeye başladıkları, geçmişteki olayların birbiriyle ilişkilerini fark etmeye başladıkları, olaylar arasındaki farklılıkları belirleyebildikleri, olaylara yönelik nedensel açıklamalar yapabildikleri, ilgi ve motivasyonlarının arttığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İşitme kaybı, destek özel eğitim hizmeti, strateji, sosyal bilgiler, kaynaştırma

Kaynakça

Akay, E. (2016). Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Boucher, M. J. (2010). Maps: Developing critical thinking skills for deaf students in a social studies curriculum. Unpublish Master Thesis. University of California, San Diego.

Bransford, J. D., Brown, A. L. and Cocking, R. R. (2000). How people learn: Brain, mind, experience and school. Washington D.C: National Academy Press.

Brush, T. A. ve Saye, J. W. (2002). A Summary of Research Exploring Hard and Soft Scaffolding for Teachers and Students Using a Multimedia Supported Learning Environment. The Journal of Interactive Online Learning 1(2), 1-12.

Gagné, R.M. &, Driscoll, M. P (1988). Essentials of learning for instruction. 2nd ed. N.J. : Prentice Hall,

Girgin, U. (2013). Teacher strategies in shared reading for children with hearing impairment. Eurasian Journal of Educational Research, 53, 249-268.

Gelzheiser, L. M. & Meyers, J. (1991). Reading instruction by classroom, remedial and resource room teachers. The Journal of Special Education, 24(4), 512-526.

Hawkman, A. M., Castro, A. J., Bennett, L. B. & Barrow, L. H. (2015). Where is the content?: Elementary social studies in preservice field experiences. Journal of Social Studies Research 39 (4):197-206.

Jones, B.F., Palincsar, A. S., Ogle, D.S., & Carr, E.G. (1987). Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Karasu, H. P. (2017). Examining activities concerning the use of words encountered in content area courses in writing by children with hearing loss. Journal of Education and Practice, 8 (11), 48-64.

Lucas, A. G. & Passe, J. (2017). Are social studies methods textbooks preparing teachers to support students with disabilities in social studies classrooms? The Journal of Social Studies Research 41 (2017), 141–153.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). İlkokul 4. sınıf öğretmen kılavuz kitabı. S. Cebir Burhan (Ed). Ankara: Koza Publication, Inc.

National Council for the Social Studies [NCSS] (2009). National Standards for the Preparation of Social Studies Teachers

Obenchain, K. M. & Morris, R. V. (2011). 50 social studies strategies for K-8 classrooms, 3rd ed. Boston: Pearson.

Russell, W. B. (2012). Contemporary social studies: An essential reader. Teaching and learning social studies. Information Age Publishing: NC.

Sievers, A. (2005). The social studies classroom: Attitudes and perspective from the deaf and hard of hearing students through literature. Unpublished master thesis. Rochester Institute of Technology: New York.

Woolsey, M. L. Herring, T. J. & Satterfield, S. T. (2009). Social studies instruction in signing programs for deaf and hard of hearing students: An ecobehavioral assessment. American Annals of the Deaf, 154 (4), 400-412.

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

Yin, (2012). Applications of case study research (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.

Yurdakul, B. (2015). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.) Eğitimde yeni yönelimler (s.39-61). Ankara: Pegem Akademi.

Zarrillo, J. J. (2012). Teaching Elementary Social Studies: Principles and Applications (4th Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

(16406)İşitme Kayıplı Bir Çocuğun İletişim Becerileri Analizi

ESRA GENÇ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

YILDIZ UZUNER
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

TAMER GENÇ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Araştırmacılar iletişim becerilerini; konuşma, sıra alma, ortak ilgi, iletişimsel işlev, taklit, göz kontağı ve amaçlı iletişim davranışı olarak belirtmektedirler. Çocuklarda iletişim becerilerinin gelişiminin dil gelişimini desteklediği ve sözlü dilin gelişiminden çok öncelerde edinildiği ve kullanıldığı bilinmektedir. Çocukların sözcükler söylemeye başlamadan çok önce jest, mimikleri ile sohbet başlatabildikleri ve sürdürebildikleri bilinmektedir. Sözcüklerden önce bakış, gülümseme, ağlama gibi davranışları amaçlı bir iletişim davranışı olarak kullanan ve bu davranışlar aracılığı ile yetişkini bir konuya davet eden çocuklar yetişkinin de cevap vermesi ile ortak bir konu etrafında iletişim başlatmış olurlar. Bu iletişimde yetişkinin sıra almaya dikkat etmesi ile birlikte çocuklar da sıra alma davranışı göstermeye başlamaktadırlar. Henüz sözcükleri olmasa bile bu dönemde çocuklar kendilerine sözlü ve/veya sözsüz yanıt veren yetişkinlerle göz kontağı kurarak ve yine jest ve mimiklerini kullanarak yetişkinle sıra alma uyumu içerisinde iletişimlerini sürdürmektedirler. Benzer etkileşimlerin artması ile birlikte yetişkinin önce jest ve mimiklerini, sözlü dilin edinilmeye başlanması ile de seslerini taklit eden çocuklar bu taklitler yolu ile dili edinmeye başlamaktadırlar. Çocuklar söz öncesi dönemde jest, mimik ve seslendirmelerle ifade ettikleri iletişimsel işlevlerini tek sözcüklü dönemle birlikte sözcükler kullanarak ifade etmeye başlamaktadırlar. İletişim becerilerinin gelişimi düşünüldüğünde işiten ve işitme kayıplı çocukların farklı kronolojik yaşlarda ve farklı uzunluklarda da olsa aynı sırayı izledikleri görülmektedir. Konuya ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında Türkiye'de işitme kayıplı çocukların iletişim becerileri üzerine çok az sayıda çalışma yapılmış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte iletişim becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların birçoğunun yalnızca gözlem ve videoteyp analizine bağlı oldukları, çocuk ve çocuğun içinde bulunduğu dilsel çevreye bütüncül bakış açısı ile bakmadıkları görülmektedir. Bu çalışmalar çocuk ve dilsel çevresini bütüncül bir bakış ile ele almamaktadırlar. Buna karşılık işitme kayıplı çocukların çeşitli bağlamlarda anne veya yetişkinler ile doğal etkileşimlerini inceleyen ve durum çalışması olarak desenlenen araştırmalarda çeşitli veriler toplanarak bütüncül bakış açısı ile bakılmış ve işitme kayıplı çocukların aktif katılımcı ve yanıtlayıcı oldukları görülmüştür. Bu anlamda söz konusu iletişim becerilerini incelemek olduğunda bütüncül bakış açısı ile bakmanın önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenlerden dolayı, işitme kayıplı çocuklar ile yetişkinler arasındaki etkileşimlerde iletişim becerilerinin kullanımını inceleyen, bütüncül bir bakış açısı sağlayan durum çalışmaları yapmak önemlidir. Bütün bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı, işitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda sergilediği iletişim becerilerini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda sergilediği iletişim becerilerinin derinlemesine incelenmesi gereğince bu çalışma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Ebeveyn ve üç çocuktan oluşan ailenin en küçük çocuğu araştırmanın odak çocuğudur ve doğum sırasında oksijensiz kalmaya bağlı olarak işitme kayıplı olmuştur. On sekiz aylıkken tanılanan odak çocuk on dokuzuncu aydan itibaren her iki kulak içinde kulak arkası işitme cihazı ile cihazlandırılmıştır. Veri toplama sürecinde ise yirmi dört aylıktır.

Araştırmanın verileri araştırmaya katılan ailenin yaşadığı apartman dairesinde toplanmıştır. Veriler çeşitli bağlamlarda geçen etkileşimlerin video kamera ile kaydı, saha notları, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı günlükleri ile toplanmıştır. Araştırmacı, odak çocuğun annesi ile iki kez yarı yapılandırılmış görüşme yaptıktan sonra belirlenen gün ve saatlerde aileye yaptığı ziyaretler sırasında katılımcı gözlem tekniğini kullanarak çeşitli bağlamlardaki etkileşimleri video kamera ile kayıt altına alırken, katılımcıların etkileşimleri konusunda dikkatini çeken durumlarla ilgili kısa notlar almıştır. Araştırmacı yaptığı ziyaretlerde gözlemlerden sonra dikkatini çeken noktalar ile ilgili anneye sorular yöneltmiştir. Anneden aldığı cevaplar, etkileşimler ile ilgili aldığı notlar ve video kayıtları doğrultusunda her bir ziyaretten sonra ayrıntılı günlükler yazmıştır. Elde edilen veriler araştırma sürecinde ve süreç sonunda araştırma sorularını cevaplayacak şekilde gerektiğinde betimsel, gerektiğinde tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Yapılan kamera kayıtları tekrar tekrar izlenerek temsili teyp kayıtları belirlenmiştir. Belirlenen temsili teyp kayıtları araştırmacı tarafından betimsel analiz yapılmıştır.

Özet

Durum çalışması olarak desenlenen bu araştırmada işitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda sergilediği iletişim becerileri incelenmiştir. Çocuk ve içerisinde bulunduğu çevreyi bütüncül bakışaçısı ile ele alan bu çalışmada veriler gözlemler, görüşmeler, saha notları ve araştırmacı günlükleri ile toplanmıştır. Elde edilen veriler gerektiğinde betimsel gerektiğinde tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda işitme kayıplı çocuğun içinde bulunduğu bağlamın niteliği ile uyumlu bir şekilde çeşitli iletişim becerilerini sergilediği ortaya koyulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları, odak çocuğun çeşitli doğal bağlamlarda çeşitli iletişim becerileri sergilediğini ortaya koymuştur. Odak çocuğun etkileşimler boyunca dikkatini yöneltebilme, sohbette sıra alabilme, çeşitli iletişimsel işlevler kullanma gibi iletişim becerileri sergilediği görülmüştür. Çocuğun kullandığı iletişim becerilerinin türü ve sıklığı, iletişim bağlamlarının niteliğine göre farklılık göstermiştir. Ayrıca, çocuğun iletişim becerilerini, etkileşimin gerektirdiği derecede ve türde kullandığı gözlemlenmiştir.

İşitme kayıplı çocuğa sağlanan dilsel çevre ile çocuğun ifade ettiği iletişim becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında çocuğun çeşitli iletişim becerilerini sergilerken annesinin tonlamalarını taklit ettiği görülmüştür. Yine annenin çocukla konuşurken tekrarlı olarak aynı sözcüklere yer vermesi sayesinde günlük rutin haline gelen oyunlarda çocuğun bu ifadeleri taklit ettiği gözlemlenmiştir. Annenin dilini çocuğa ve oyuna göre düzenlemesi ve daha basit ifadeler kullanması çocuğun iletişime daha aktif katılmasını ve dolayısı ile çeşitli iletişim becerileri sergilemesini sağlamaktadır. İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişim becerilerini inceleyen bu çalışmanın alan yazına katkıda bulunacağı, aileler ve öğretmenler için rehber olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: iletişim becerileri, işitme kayıplı çocuklar

Kaynakça

Bates, E. (1976). Language and context the acquisition of pragmatics. New York: Academic Press.

Bloom, L. ve Lahey, M. (1978). Language development and language disorder. New York: Wiley.

Day, P.S. (1986). Deaf children's expression of communicative intentions. Journal of Communication Disorders, 19, 367-385.

Dore J. (1974). A pragmatic description of early language development. Journal of Psycholinguistic Research, 3 (4), 343-351.

Pieterse, M., Treloar, R. ve Cairns, S. (1996). Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı. (Çev. Y. Uzuner ve G. Kırcaali-İftar). İstanbul: Destek Eğitim Programı Zihinsel Özürlülere Destek Derneği.

Plapinger, D. ve Kretschmer, R. R. (1991). The effect of context on the interactions between a normally-hearing mother and her hearing impaired child. The Volta Review, 93 (2), 75-87.

Roth, F.P. ve Spekman, N.J. (1984a). Assessing the pragmatic abilities of children: Part 1. Organizational framework and assessment parameters. Journal of Speach and Hearing Disorders, 49, 2-11.

Schirmer, B.R. (2000). Language literacy development in children who are deaf. (2. baskı). Boston: Allyn and Bacon.

Tough, J. (1981), Talk for teaching and learning. (2. baskı). London: Ward Lock Educational.

Wetherby, A.M. ve Rodriguez, G.P. (1992). Measurement of communicative intentions in normally developing children during structured and unstructured contexts. Journal of Speech and Hearing Research, 35, 130-138.

Wetherby, A.M., Cain, D.H, Yonclas, D.G. ve Walker, V.G. (1988). Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage. Journal of Speech and Hearing Research, 31, 240-252.

Wetherby, A.M., Yonclas, D.G. ve Bryan, A.A. (1989). Communicative profiles of preschool children with handicapes: Implications for early identification. Journal of Speech and Hearing Disorders, 54, 148-158.

(16423)Contribution of Lexical Inferencing Ability and Morphological Awareness to Reading Comprehension

GİZEM BERBER
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Reading is a complex skill including multiple cognitive processes such as "decoding, vocabulary knowledge, syntactic processing and metacognition" (Jeon & Yamashita, 2014, p. 161) according to component-skills approach (Grabe, 2005; Koda, 2007). Jeon & Yamashita (2014) found that among ten variables, grammar knowledge and vocabulary knowledge were the ones that have the strongest correlation with reading comprehension.

Scholars all agree that learners experience difficulties while reading in a foreign language (Schano, 2015). Among these difficulties, encountering unknown words is one of the most frequent ones. The difficulty level created by unknown words changes based on learners' proficiency level. If the number of the unknown words is numerous, the reading comprehension become unmanageable (Soria, 2001). In this case, learners consult some strategies to decode the text.

Among these strategies, guessing meaning from the context (lexical inferencing) is one of the most preferred one (Çetinavcı, 2014). Lexical inferencing is defined as "making informed guesses as to the meaning of a word in the light of all available linguistic cues in combination with the learner's general knowledge of the world, her awareness of the co-text and her relevant linguistic knowledge." (Haastrup, 1991: 40). Lexical inferencing is seen as one of the most useful ways to learn vocabulary by both teachers and language learners as teachers think that classroom environment is limited in terms of the time strain to learn vast vocabulary, and learners are intimidated by this number. Therefore, they both consult to lexical inferencing (Kaivanpanah & Moghaddam, 2012).

With respect to deciphering the text for understanding, comprehension of morphemic structures plays a crucial role (Schano, 2015). According to the definition of lexical inferencing above, morphological awareness might be thought as a subskill of lexical inferencing ability. Although it has been proved that lexical inferencing ability and morphological awareness separately correlates reading comprehension significantly, the number of the studies investigating the effect of both lexical inferencing ability and morphological awareness as well as exploring each factor's unique contribution to reading comprehension is quite low. Especially in Turkish context, these two phenomenon has been investigated separately with different point of views such as perception (Akpınar, 2013), strategy employment (İstifçi, 2009), and learning style (Önkuzu, 2013). There have been no attempt to investigate how lexical inferencing ability and morphological awareness contribute to reading comprehension in two different proficiency levels. Therefore, this study aims to investigate the effect of morphological awareness and lexical inferencing ability on reading comprehension of learners with higher proficiency level (upper-intermediate) and learners with lower proficiency level (pre-intermediate).

Araştırma Yöntemi

A total of 71 students participated in this study. These participants were chosen through convenient sampling. These students were consisted of two groups: participants from ELT department and participants from preparatory school of a state university in Turkey. Among these participants, 30 of them were first year ELT students. According to Global Scale of English, they were C1 level, which equals to upper-intermediate. 41 of the total 71 participants were from School of Foreign Languages. These participants were at B1 level, which means that they were pre-intermediate level learners of English according to the criteria of Global Scale of English.

To collect data, three instruments were used. The first one was a reading comprehension test, consisting of two passages taken from reading section of TOEFL PBT, which was used to assess the participants' reading comprehension level. The second one was a lexical inferencing test, adapted from Nassaji (2006), which was utilized to to elicit the lexical inferencing strategies used by her participants. The third data collection instrument was a morhological awareness test, developed by Aksoy (2015). The test was composed of two sections. In the first section, the purpose was to see whether the participants were able to recognize the grammatical and lexical functions of derivational affixes. In the second section, the aim was to observe whether the participants were able to discriminate between the words that are related or not.

Özet

Although it has been proven that both lexical inferencing ability and morphological awareness have an impact on reading comprehension, the number of studies investigating this issue is quite scarce. Thus, the current study was conducted in order to investigate how lexical inferencing and morphological awareness contributed to reading comprehension in different proficiency levels. For this purpose, 30 upper-intermediate and 41 pre-intermediate level learners participated in the study. The quantitative data collected for the purposes of the study was analyzed by using Multiple Regression. The findings revealed that higher proficient learners' reading comprehension was not affected by either lexical inferencing ability or morphological awareness. On the other hand, morphological awareness was found to have unique contribution to lower proficient learners' reading comprehension.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings revealed that lexical inferencing ability and morphological awareness together did not make any contribution to their reading comprehension of upper-intermediate level first year ELT students. In addition, these variables i.e., lexical inferencing ability and morphological awareness did not contribute separately to reading comprehension of first year ELT students.

The results demonstrated that lexical inferencing ability and morphological awareness together contributed 18.3% to reading comprehension of pre-intermediate level students from preparatory school. Also, morphological awareness had a unique contribution to reading comprehension at 17.4% rate. However, lexical inferencing ability did not make any contribution to reading comprehension uniquely.

Regarding the difference in terms of proficiency level, reading comprehension of learners with upper level of proficiency was not affected by neither lexical inferencing ability nor morphological awareness. On the other hand, morphological awareness affected reading comprehension of learners with lower level of proficiency both directly and with lexical inferencing ability.

Anahtar Kelimeler: Lexical Inferencing Ability Morhological Awareness Reading Comprehension

Kaynakça

Akpınar, K. D. (2013). Lexical inferencing: perceptions and actual behaviors of Turkish English as a Foreign Language Learners' handling of unknown vocabulary. South African Journal of Education, 33 (3), 1-17.

Aksoy, F. (2015). Contribution of L2 morphological awareness to passage-level L2 reading comprehension above and beyond vocabulary knowledge, grammar knowledge, and reading strategy use among intermediate-level adult Turkish EFL learners. Unpublished Master's Dissertation, Anadolu University, Eskişehir.

Çetinavcı, B. M. (2014). Contextual factors in guessing word meaning from context in a foreign language. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116, 2670 – 2674.

Grabe, W. (2009). Reading in a second language: Moving from theory to practice. New York: Cambridge University Press.

Haastrup, K. (1991). Lexical inferencing procedures or talking about words: Receptive procedures in foreign language learning with special reference to English. Tübingen: Gunter Narr.

İstifçi, İ. (2009). Lexical Inferencing Strategies of Turkish EFL learners. Journal of Language and Linguistic Studies, 5 (1), 97-109.

Jeon, E. H. & Yamashita, J. (2014). L2 reading comprehension and its correlates: a meta-analysis. Language Learning, 64 (1), 160-212.

Kaivanpanah, S. & Moghaddam, M. S. (2012). Knowledge sources in EFL learners' lexical inferencing across reading proficiency levels. RELC Journal, 43 (3), 373-391.

Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. Language Learning, 57, 1–44.

Nassaji, H. (2006). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. The Canadian Modern Language Review, 61 (1), 387-401.

Önkuzu, E. (2013). The relationship between learning and thinking styles of university preparatory class EFL learners and their success in L2 lexical inferencing. Unpublished Master's Dissertation. Gaziosmanpaşa University, Tokat.

Schano, L. (2015). The influence of morphological knowledge on L2 reading comprehension. Langues et Linguistique, 35, 64-71.

Soria, J. (2001). A study of Ilokano learners' lexical inferencing procedures through think-aloud. Second Language Studies, 10 (2), 77-110.

(16865)İşitme Kayıplı Çocuklarda Yürütücü İşlevler ile Diğer Bilişsel Süreçler/Beceriler Arasındaki İlişki: Sistematik Derleme

EMEL ERTÜRK MUSTUL — ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

MURAT DOĞAN — ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Öğretmenler, aileler, okul idarecileri ve araştırmacılar arasında daha fazla diyaloğun gerekli olduğuna ve yapılan araştırmaların eğitimi yeni bir boyuta taşımaya yönelik olması gerektiğine inanılmasıyla birlikte işitme kayıplı çocuklarda bilişsel işleyiş konusuna olan akademik ilginin yıllar içinde arttığı görülmektedir. Bu ilgi artışının ana nedenleri (a) işitme kayıplı çocuklarda zekâ düzeylerini belirleyerek akademik performans ile (b) konuşma becerilerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi, (c) bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, (d) eğitim ortamlarına yerleştirmede zekâ testi sonuçlarına ihtiyaç duyulması ve (e) uygun eğitim programlarının oluşturulması şeklinde sıralanabilmektedir (Braden, 2001; Clark, 2001; Marschark, 2001; Marschark, Lang ve Albertini, 2002). İşitme kayıplı bireylerde bilişsel süreçlerden en çok zekâ ve bellek konulu araştırmalara rastlanmaktadır. Fakat her geçen yıl koklear implantlı çocuk sayısının artması ve erken eğitim olanaklarının işlerlik kazanması ile işitme kayıplı çocuklarda bilişsel süreçlerden yürütücü işlevlerin de merak edildiği görülmektedir. Yürütücü işlevlerin, erken yaşlarda başlayıp yetişkinlik dönemine kadar uzanması nedeniyle sürekli gelişim göstermekte olan bir beceri olduğu belirtilmektedir (Beer vd., 2014; Beer, Pisoni, Kronenberger ve Geers, 2010). Bir davranışı planlama, amaca yönelik davranışı başlatma, devam ettirme, sonlandırma ve başta planlandığı şekilde davranışları organize etme gibi bir dizi beceriyi gerektiren süreç yürütücü işlevler olarak tanımlanmaktadır. En çok bilinen alt bileşenleri ise bilişsel esneklik, sözlü ve sözsüz çalışma belleği, ketleme, organize etme, planlama, amaca yönelik davranışı başlatma ve devam ettirme, duygusal düzen, problem çözme ve öz düzenleme becerileri olarak sıralanabilmektedir (Beer vd., 2014; Hughes, Graham ve Grayson, 2004). Yaşamın ilk yıllarında, yetişkinler tarafından iskele kurma (scaffolding) yoluyla desteklenmeleriyle çocukların düşüncelerini ve davranışlarını organize etme becerilerini kazandıkları belirtilmektedir (Bernier, Carlson ve Whipple, 2010; Hughes, Graham ve Grayson, 2004). Erken dönemde ortaya çıkan işitme kaybı çocukların bu becerileri kazanmalarını geciktirebilmektedir (Figueras, Edwards ve Langdon, 2008). Ancak işitme kaybı ile düşünce ve davranışları organize etmeyi de içeren yürütücü işlevler arasındaki ilişkilerin hak ettiği düzeyde çalışıldığını ileri sürmek doğru olmayacaktır.

İşitme kayıplı çocuklarda zekâ, bellek ve dikkat konularını inceleyen pek çok araştırmaya rastlanırken işitme kayıplı çocuklarda yürütücü işlevler konusu üzerine araştırmaların sayıca az olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada işitme kayıplı çocuklarda bilişsel süreçlerden yürütücü işlevlere odaklanmış araştırmaları derleyerek yürütücü işlevler ile diğer bilişsel süreçler/becerilerin ilişkisi hakkında bakış açısı ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1)Araştırmaların yöntemsel özellikleri (araştırma deseni, katılımcı özellikleri, ölçme araçları) nelerdir?

2)Araştırmaların ana bulguları nelerdir?

3)Araştırmaların eğitim uygulaması için önerileri var mıdır? Varsa bu öneriler nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada işitme kayıplı çocuklarda yürütücü işlevler ve diğer bilişsel süreçler/beceriler arasındaki ilişkiyi belirlemek için sistematik derlemeyapılmıştır. Son yıllarda eğitim alanında da tercih edilen sistematik derleme, bir konuya ilişkin alan uzmanları tarafından yapılan araştırmaların yine alan uzmanları tarafından sistematik olarak taranması ve kapsamlı bir şekilde sentezlenmesi olarak tanımlanabilir. Sistematik derlemede sırasıyla alan yazın taraması, dâhil etme ve dışlama ölçütlerinin belirlenmesi, bu ölçütlere göre belirlenen araştırmaların derlemeye alınması ve araştırma bulgularının sentezlenmesi işlemleri gerçekleştirilmektedir (Grove, Gray ve Burns, 2015; Karaçam, 2013; Scior, 2011). Tarama stratejisiolarak yıllar açısından bir sınırlama yapılmamış, tarama yapılacak veri tabanları ve anahtar kelimeler belirlenmiştir. Bu doğrultuda Ebscohost, Eric, Google Akademik ve ScienceDirect veri tabanlarında Türkçe ve İngilizce dillerinde "yürütücü işlevler", "yönetici işlevler", "işitme kayıplı/engelli çocuklar", "işitme kaybı", "koklear implantlı çocuklar" ile "executive functions", "children with hearing loss", "deafness", "hard of hearing", "hearing impairment", "cochlear implant" kelimeleriyle alan yazın taraması yapılmıştır. İlk taramalar sonucunda 45 çalışmaya ulaşılmıştır. Gözden geçirme sürecinde, öncelikle

dâhil etme ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütler: (a) nicel veriye dayalı görgül araştırma olması (b) hakemli dergide yayınlanmış olması, (c) örneklem grubunun 18 yaş ve altı işitme kayıplı çocuklardan oluşması, (d) işitme kayıplı çocuklarda doğrudan yürütücü işlevlere veya yürütücü işlevlerin diğer becerilerle/süreçlerle ilişkisine odaklanması şeklinde belirlenmiştir. Bu ölçütlere dayanarak 30 çalışma elenmiştir. Sonuç olarak 15 görgül araştırma ile sistematik derleme yapılmıştır.

Özet

İşitme kayıplı çocuklarda bilişsel işleyiş konusuna olan akademik ilgi artışının ana nedenleri; işitme kayıplı çocuklarda zekâ düzeylerini belirleyerek akademik performans ile dil ve konuşma becerilerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesidir. Her geçen yıl koklear implantlı çocuk sayısının artması ve erken eğitim olanaklarının işlerlik kazanması ile işitme kayıplı çocuklarda bilişsel süreçlerden yürütücü işlevlerin de merak edildiği görülmektedir. Bilişsel esneklik, çalışma belleği, ketleme, organize etme, planlama, amaca yönelik davranışı başlatma ve devam ettirme becerileri yürütücü işlevlerin bileşenlerini oluşturmaktadır. İşitme kayıplı çocuklarda zeka ve bellek konulu çok sayıda araştırma bulunmasına karşın yürütücü işlevler ile diğer bilişsel süreçler/beceriler ilişkisine odaklanan sınırlı sayıda araştırma vardır. Bu nedenle bu çalışmada işitme kayıplı çocuklarda bilişsel süreçlerden yürütücü işlevlere odaklanmış araştırmaları derleyerek yürütücü işlevler ile diğer bilişsel süreçler/becerilerin ilişkisi hakkında bakış açısı ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Belirlenen dâhil etme ve dışlama ölçütleri doğrultusunda 15 araştırma sistematik olarak derlenmektedir.

Yürütücü işlevler ile diğer bilişsel süreçler/beceriler ilişkisi konusunda farklı bulgular gözlenmektedir. İşitme kayıplı çocukların yürütücü işlevler performanslarının işiten akranlarına göre daha zayıf olduğu fakat koklear implantlı ve işitme cihazlı çocuklar arasında farklılık olmadığı ortaya çıkmaktadır. Kaynaştırma ortamındaki koklear implantlı çocukların işitme engelliler okulundakilere göre yürütücü işlevlerde daha başarılı oldukları görülmektedir. Sırasıyla erken özel eğitim, dil, zihin kuramı, cinsiyet ve odyolojik geçmiş yürütücü işlevleri etkilemektedir. İşitme kayıplı çocuklar için yürütülen erken eğitim programlarında dil temelli aktivitelerle eşit düzeyde yürütücü işlevlere yönelik aktivitelere yer verilmesi önerilmektedir. Sonuç olarak, dil ile eşit düzeyde bilişsel süreçlerin desteklendiği erken eğitim programlarıyla işitme kayıplı çocukların yürütücü işlevler performansının işiten akranlarına yaklaşmasının mümkün olabileceği ileri sürülebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İşitme kayıplı çocukların yürütücü işlevler performanslarının işiten akranlarına göre daha zayıf olduğu fakat koklear implantlı ve işitme cihazlı çocuklar arasında farklılık olmadığı ortaya çıkmaktadır. Kaynaştırmadaki koklear implantlı çocukların işitme engelliler okulundakilere göre yürütücü işlevlerde daha başarılı oldukları görülmektedir. Sırasıyla erken özel eğitim, dil, zihin kuramı, cinsiyet ve odyolojik geçmiş yürütücü işlevleri etkilemektedir. İşitme kayıplı çocuklarda yürütücü işlevler ile diğer bilişsel süreçler/beceriler arasındaki ilişkiye dair bilgilere gereksinim duyulması ve koklear implantlı ile işitme cihazlı çocuklar arasında yürütücü işlevler performansında farklılık olmaması bu yönde daha çok araştırmaya ihtiyacın olduğunu göstermektedir. Bu yönde yapılacak araştırmaların, işitme kayıplı çocuklar için erken eğitim programlarında yürütücü işlevler becerilerinin desteklenmesine ilişkin yeni stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Şu an için yürütücü işlevler ile dil arasındaki ilişkinin nedensellikten çok karşılıklılık içinde olduğu söylenebilir. Bu çerçevede dil ile eşit düzeyde bilişsel süreçlerin desteklendiği erken eğitim programlarıyla işitme kayıplı çocukların yürütücü işlevler performansının işiten akranlarına yaklaşmasının mümkün olabileceği ileri sürülebilir.

Anahtar Kelimeler: İşitme kayıplı çocuklar, koklear implant, yürütücü işlevler, erken eğitim programları

Kaynakça

Beer, J., Kronenberger, W. G., Castellanos, I., Colson, B. G., Henning, S. C. ve Pisoni, D. B. (2014). Executive functioning skills in preschool-age children with cochlear implants. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 57(4), 1521-1534.

Beer, J., Pisoni, D. B., Kronenberger, W. G. ve Geers, A. E. (2010). New research findings executive functions of adolescents who use cochlear implants. The ASHA Leader, 15(15), 12-14.

Bernier, A., Carlson, S. M. ve Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. Child Development, 81(1), 326-339.

Braden, J. P. (1994). Deafnees, deprivation, and IQ. New York: Plenum Press.

Clark, M. D. (2001). Interdisciplinary perspectives on context, cognition, and deafness: An istroduction. M. D. Clark, M. Marschark ve M. Karchmer (Ed.), Context, cognition, and deafness içinde (s. 1-5). Washington, DC: Gallaudet University Press.

Figueras, B., Edwards, L. ve Langdon, D. (2008). Executive function and language in deaf children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13(3), 362-377.

Grove, S. K., Gray, J. R. ve Burns, N. (2015). Understanding nursing research: Building and evidence-based practice (6. Baskı). China: Elsevier.

Hughes, C., Graham, A. ve Grayson, A. (2004). Executive function in childhood: Development and disorder. J. Oates ve A. Grayson (Ed.). Cognitive and language development in children içinde (s. 205–230). Blackwell: Open University Press.

Karaçam, Z. (2014). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 6(1), 26-33.

Marschark, M. (2001). Context, cognition, and deafness: Planning the research agenda. M. D. Clark, M. Marschark ve M. Karchmer (Ed.), Context, cognition, and deafness içinde (s. 179-198). Washington, DC: Gallaudet University Press.

Marschark, M., Lang, H. G. ve Albertini, J. A. (2002). Educating deaf students: From research to practice. Oxford: Oxford University Press.

Scior, K. (2011). Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: A systematic review. Research in Developmental Disabilities, 32(6), 2164-2182.

(17126) Koklear İmplant Kullanımının İşitme Kayıplı Çocukların Bilişsel Özelliklerine Yansıması: Bir Derleme Çalışması

RIFAT İÇYÜZ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ŞULE YANIK
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

MURAT DOĞAN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Son yarım yüzyıl içerisinde biyomedikal alanda önemli gelişmelerden biri olan koklear implant teknolojisinin ileri-çok ileri derecede işitme kayıplı çocukların işitsel girdiye erişim sağlamasında önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Günümüzde işitme cihazı ve işitmeye yardımcı teknolojilerdeki gelişmelere rağmen işitme kayıplı bebek ve çocukların konuşma ve dil becerilerini kazanmalarında işiten akranlarına kıyasla hala gecikmeler yaşadığı izlenmektedir. Bununla birlikte işitme kayıplı çocukların herhangi bir ek problemlerinin olmadığı durumlarda tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzer bilişsel gelişim aşamalarından geçtikleri söylenebilir. Bu durumdan hareketle işitme kayıplı çocukların farklı düşünme biçimlerine sahip olabileceği fakat bunun bir eksiklik değil farklı bir bilişsel tarz olabileceği de ileri sürülebilir. Buna göre zihinsel bir süreç olarak tanımlanan biliş; dikkat, algı, bellek, problem çözme, okuma ve yazma gibi pek çok alanı kapsamaktadır. Bu anlamda bilişin alt boyutlarına bakıldığında ilk olarak zekâ karşımıza çıkmaktadır. Tipik gelişim gösteren çocuklarda zekâ akademik başarının önemli yordayıcılarından biri olarak görülmekte ve benzer şekilde işitme kayıplı çocuklarda da zekânın akademik başarıyı açıklamada azımsanmayacak derecede bir katkısının olduğu vurgulanmaktadır. Bir diğer alt boyut olarak belleğe baktığımızda ise kapsamlı bir bilişsel süreç olduğu ve bilgiyi edinme, işleme, depolama son olarak tekrar kullanabilmek için geri çağırma işlemlerinin yürütülmesini sağladığı görülmektedir. Belleğin işlevini yerine getirebilmesi için çoklu uyarana ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda bilginin kalıcılığı için ne kadar çok duyu organı işe koşulursa bilgi o kadar kalıcı olur. Duyu organlarından birinin eksikliği bilgi edinimini olumsuz etkilemekle birlikte işitme kayıplı çocuklar göz önüne alındığında tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans sergileyebildikleri görülmektedir. Diğer alt boyut olan dikkat ise bireyin çevresindeki uyaranları fark etmesi, kendi süzgecinden geçirerek ihtiyaçları yönünde uyaranın belli bir noktasına odaklanması olarak tanımlanmaktadır. İşitsel uyaranları fark etme noktasında işitme kayıplı çocukların dikkat becerilerini yönetme ve kullanmada güçlük yaşadıkları söylenebilir. Dolayısıyla dikkat ile ilgili sorun yaşayan işitme kayıplı çocuklar bir diğer alt boyut olan yürütücü işlevler alt boyutunda da sorun yaşayabilirler. Yürütücü işlevler, duruma uygun davranışları kontrol etme ve düzenlenmesini sağlayan bilişsel bir süreç olarak ifade edilmektedir. Durumu kontrol etmek ve düzenlemek dikkat gerektirdiğinden bazı araştırmalarda da işitme kayıplı çocukların özellikle problem çözmede zorlandıkları görülmüştür.

Bireylerin zihinsel durumlarının birbirinden farklı olduğunu anlaması olarak bilinen bir diğer alt boyut olan zihin kuramı söz konusu olduğunda tipik gelişim gösteren akranlarının yanı sıra işitme kayıplı çocuklar arasında da farklılıklar olduğu belirtilmektedir. Koklear implantlı çocuklarla ilgili olarak akademik ve dil gelişimlerini etkileyen bir dizi faktörün yanında bilişsel süreçler göz önüne alındığında çalışma belleğinin etkisinin de bir diğer alt boyut olduğu söylenebilir.

Tüm bunlar göz önüne alındığında işitme kayıplı çocuklar açısından "Koklear implant kullanımının çocukların bilişsel özellikleri üzerindeki etkisi nedir?" sorusu akla gelmektedir. Bu sorunun cevabını verebilmek için öncelikle yapılan çalışmaların sistematik olarak genel eğilimin ortaya konması ihtiyacı doğmuştur. Bu doğrultuda çalışmanın amacı koklear implantlı işitme kayıplı çocukların bilişsel özelliklerine yönelik yapılan çalışmaların eğilimini ortaya koymak ve konuyla ilgili ileride yapılacak olan çalışmalara yol gösterebilmektir. Çünkü koklear implantlı çocuklarda bilişsel süreçlerin çocukların eğitimi açısından eğitimciler; dünyadaki gelişmelerin takip edilmesinin araştırmacılar için önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Mevcut çalışma sistematik derleme olarak desenlenmiş olup bu yöntem alanında uzman kişiler tarafından elde edilebilir en iyi araştırma kanıtını belirlemek için benzer yöntemler ile yapılmış çok sayıdaki araştırmanın kapsamlı bir sentezi olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte sistematik derleme çalışmalarının o alanda yayınlanmış tüm çalışmaların kapsamlı bir biçimde taranarak, çeşitli dâhil ve hariç etme kriterleri kullanılarak ve araştırmaların kalitesi değerlendirilerek hangi çalışmaların derlemeye alınacağının belirlenmesi, derlemeye dâhil edilen araştırmalarda yer alan bulguların sentez edilmesi gerekliliği belirtilmektedir. Bu doğrultuda koklear implant kullanımının işitme kayıplı çocukların bilişsel özelliklerine olan etkisini incelemek amacıyla son on yıldaki (2007-2017) işitme kayıplı çocuklarla ilgili yoğun çalışmaların yer aldığı 6 önemli dergi ve diğer veri tabanlarında yayınlanan İngilizce ve Türkçe makale ve tezler taranmıştır. Tarama sırasında işitme kayıplı çocuklar koklear implant, biliş, dikkat, yürütücü işlevler, zekâ, bellek, zihin kuramı anahtar kelimelerinin Türkçe ve İngilizce karşılıkları kullanılmıştır. Tarama yapılırken başlık ya da özet sınırlaması yapılmamış, makale ve tezlerin tüm alanlarına

ulaşılmıştır. Ulaşılan makale ve tezlerin özet bölümleri okunarak betimsel analiz yapılarak bilişe ilişkin alanlar ayrıştırılmıştır. Çalışmalar işitme kayıplı bireylerin eğitimi alanında çalışan 4 farklı uzman tarafından okunup uzlaşma sağlanarak güvenirlik alınmıştır. Tarama sonucunda dahil etme ve hariç tutma kriterleri; katılımcılarının 18 yaş altı ve koklear implant kullanıcısı olmaları, araştırmaların yöntemsel olarak ampirik ve birincil veri kaynağına dayalı, yayınlanma diline göre Türkçe ve İngilizce olması belirlenmiştir. Tarama sonucunda 89 çalışmaya ulaşılmış ve kriterlere uymayan çalışmalar hariç tutularak son olarak 62 çalışma dâhil edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Koklear implant kullanımının işitme kayıplı çocukların bilişsel özellikleri üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışmada 2007-2017 yılları arasında yayınlanan makale ve tezler gözden geçirilmiştir. Toplam 62 çalışmaya ulaşılmış olup yıllara göre dağılımına bakıldığında en az çalışmanın 2016, en fazla çalışmanın 2014 yılında olduğu görülmüştür. Son on yıl dikkate alındığında, koklear implant kullanan işitme kayıplı çocukların bilişsel özelliklerine ilişkin çalışmaların dengeli bir dağılım göstermediği görülmüştür. Elde edilen çalışmalar bilişin boyutlarına göre sınıflandırıldığında; zekâ, bellek, zihin kuramı, dikkat, yürütücü işlevler, çalışma belleği ve üst biliş şeklinde ele alınan çalışmaların olduğu ve koklear implant kullanımının işitme kayıplı çocukların bilişsel süreçlerine olan etkisi üzerinde durulmaya başlandığı ve bu yönde bir eğilimin olduğu görülmektedir. Ayrıca önemli bir bulgu ulusal alanyazında konuyla çalışma sayısının son derece sınırlı olmasıdır. Bu da bulguların kültürler arası karşılaştırmasını imkansız kılmaktadır. Genellenebilir sonuçlar elde edebilmek için özellikle ülkemiz açısından düşünüldüğünde daha çok çalışma yapılmasına ve değerlendirme araçları geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: işitme kayıplı çocuklar, koklear implant, biliş, sistematik derleme

Kaynakça

Alamargot, D., Lambert, E., Thebaoult, C. ve Dansac, C. (2007). Text composition by deaf and hard of hearing middle school students: The role of working memory. Reading and Writing, 20, 333-360.

Ashcraft, M. H. (2006). Cognition (4th ed.). New Jersey: Pearson Education International.

Bull, R. (2008). Deafness, numerical cognition, and mathematics. In M. Marschark & P. C. Hauser (Eds.), Deaf cognition: Foundations and outcomes (pp. 170-200). Oxford: Oxford University Press.

Doğan, M. (2011). İşitme kayıplı çocukların ve normal işiten çocukların çalışma belleği ve kısa süreli bellek yönünden incelenmesi. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Doğan, M. ve Akkaya, E. (2017). İşitme yetersizliği olan çocukların gelişim özellikleri. Hasan Gürgür, Pınar Şafak (Ed.), işitme ve görme yetersizliği kitabı, içinde (35-63), Ankara: Pegem Akademi

Dye, M. W., Hauser, P.C. ve Bavelier, D. (2008). Visual skills and cross-modal plasticity in deaf readers. Annals of the New York acadmy of Sciences, 1145(1), 71-82. Doi:10.1196/annals.1416.013

Garner, R. ve Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. Educational Psychologist, 24(2), 143-158.

Gathercole, S. E. ve Alloway, T. P. (2006). Practitioner review: Short term and working memory impairments in neurodevelopmental disorders: Daignosis and remedial support. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47(1), 4-15.

Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: Üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı? Türk Psikoloji Yazıları, 13(26), 45-60.

Leigh, G. (2008). Changing parameters in deafness and deaf education. Greater opportunity but continuing diversity. In M. Marschark & P. C. Hauser (Eds.), Deaf cognition: Foundations and outcomes (pp. 24-51). Oxford: Oxford University Press.

Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. M., Mayer, C., Wauters, L. ve Sarchet, T. (2009). Are deaf students‟ reading challenges really about reading? American Annals of the Deaf, 154(4), 357-370.

Öztürk, A., Elmastaş, B. ve Tekok-Kılıç, A. (2009). Dikkat ve çalışma belleğine gelişimsel nöropsikolojik bakış. M. Irak (Ed.), Psikopatolojilerde bilgi işleme süreçleri: Kuramdan uygulamaya (65-90). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Remine, M. D., Brown, M., Care, E. ve Richards, F. (2007). The relationship between spoken language ability and intelligence test performance of deaf children and adolescents. Deafness and Education International, 9(3), 147-163.

Soukup, M. ve Feinstein, S. (2007). Identification, assessment, and intervention strategies for deaf and hard of hearing students with learning difficulties. American Annals of the Deaf, 152(1), 56-62.

Vernon, M. (1968/2005). Fifty years of research on the intelligence of deaf and hardof-hearing children: A review of literature and discussion of implications. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10(3), 225-231.

(17144)İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Okulöncesi Dönemde Okuryazarlık Becerilerinin Paylaşılan Okuma Etkinliği ile Desteklenme Sürecinin İncelenmesi

Öğrenci ASLI GEREK **H. PELİN KARASU** **ÜMİT GİRGİN**
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okuma becerisi gelişimseldir ve çocukların sözlü dil gelişimlerinin bir parçasıdır. Çocukların sözlü dil gelişimleri, onların formel okuma öğretimine başladıklarında gösterecekleri başarıyı doğrudan etkilemektedir. İşitme kayıplı çocuklar, işitme kaybından dolayı dil becerileri ile birlikte alfabe bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve yazı bilgisi gibi okulöncesinde gelişmeye başlayan okuryazarlık becerilerinin gelişiminde gecikme yaşamaktadırlar. Yapılan araştırmalar, işitme kayıplı çocukların normal işiten yaşıtları ile benzer süreçlerden geçerek okuma yazma becerilerini geliştirdiklerini, ancak işitme kayıplı çocukların normal işiten yaşıtlarının gerisinde kaldıklarını göstermektedir. Bu gecikmenin azaltılabilmesi ve sözlü dil ile okuma ve yazma öncesi becerilerin desteklenmesi amacıyla çocuklara zengin dil yaşantıları sağlanmalı, çeşitli etkinliklerle okuma yazma deneyimleri kazanacakları ortamlar hazırlanmalıdır. Bu etkinliklerden biri paylaşılan okumadır. Paylaşılan okuma, kaliteli bir okulöncesi eğitim programının önemli bir parçası olarak görülmektedir. Paylaşılan okuma, öğretmenin ve çocuğun birebir ortamda ya da öğretmenin küçük grupla kitabı birlikte okuması şeklinde tanımlanmaktadır. Paylaşılan okuma, çocuğun kendi başına okuma yeterliliği olmadığı durumlarda, bir yetişkin ile birlikte kitabın okunması şeklinde yürütülmektedir. Bu süreçte genellikle okuma işleminin tamamını, öğrenci etkinliğe aktif olarak katılana kadar öğretmen yürütmektedir. Paylaşılan okuma ile çocuk dilin farklı formlarını görebilmekte, hikaye dili ve yapısına ilişkin farkındalık oluşturmakta, dinleme ve anlama becerileri, sözcük dağarcığı gelişimi, sesbilgisel farkındalığı ve yazıya ilişkin bilgisi desteklenmektedir. Paylaşılan okuma; olayları anlatma, yeni olayları tahmin etme ve ilişki kurmada çeşitli stratejilerin öğretilmesi amacına da hizmet etmektedir. Paylaşılan okuma, işitme kayıplı çocukların okuma sürecine aktif katılımını desteklediği için zengin bir dil deneyimi sağlaması açısından oldukça önemlidir. Paylaşılan okumada kullanılabilecek materyallerden biri seri hikaye kitaplarıdır. Seri hikaye kitapları, dili ve konusu kendi içinde zorlaşarak devam eden, olayların aynı ana karakterin üzerine kurgulandığı kitaplardır. Seri kitapların avantajı, en basit düzeyden başlayarak okurlar için daha rahat bir okuma deneyimi sağlaması ve düzeyi zorlaşarak okuma gelişimini desteklemesidir.

Erken tanı, uygun cihazlandırma ve koklear implant, işitme kayıplı çocukların okuma yazma becerilerinin gelişiminde önemli olup eğitim faktöründen ayrı düşünülmemelidir. Diğer bir ifade ile eğitim ortamlarının niteliği, işitme kayıplı çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. İşitme kayıplı çocukların eğitim ortamlarından biri kaynaştırma uygulamalarıdır. İşitme kayıplı çocukların kaynaştırma uygulamalarından fayda sağlayabilmeleri için sınıf ortamlarında fiziksel düzenlemeler yapılması, müfredatta uyarlamalar yapılması, öğretmenin bilgilendirilmesi ve çocuğa destek eğitim sağlanması gerekmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, işitme kayıplı bir çocuğun okulöncesi dönemde okuryazarlık becerilerinin paylaşılan okuma etkinliği ile desteklenme sürecinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda 1) Paylaşılan okuma etkinliği nasıl gerçekleştirilmiştir?, 2) Araştırma sürecinde hangi sorunlarla karşılaşılmıştır?, 3) Bu sorunlar nasıl çözülmüştür?, 4) Araştırma sürecinin katılımcılara katkıları nelerdir? sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Bu araştırmanın katılımcıları işitme kayıplı bir çocuk, araştırmacı, aile, anasınıfı öğretmeni ve geçerlik komitesi üyeleridir. Araştırma, işitme kayıplı çocuğun evinde ve eğitim aldığı anaokulunun kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı günlüğü, toplantı ve görüşmeler, uygulamaların ses kayıtları, belgeler ve süreç ürünleri bu araştırmada kullanılan veri toplama teknikleridir. Bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan seri hikaye kitapları ile toplanmıştır. Hikaye serisi hazırlanırken hikaye yapılarının tamlığına dikkat edilmiş ve okunabilirlik düzeyleri hesaplanmıştır. Hikayelerin içerik geçerliği için hikaye konularının yaşa uygunluğu, hikaye bölümlerinin tamlığı, hikayelerde kullanılan cümle yapıları ve uzunluğu, metinlerin okunabilirlik düzeyleri ve hikayelerin resimleri üzerinde çalışılmıştır. Değerlendiriciler arası güvenirlik amacıyla hikaye yapılarının tamlığı ve okunabilirlik düzeylerinin doğruluğu kontrol edilmiş, %100 görüş birliğine ulaşılmıştır.

Araştırma süreci, uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen çalışmalar ve uygulama süreci olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Uygulama öncesinde gerekli izinler alınmış, katılımcı belirlenmiş, alıcı ve ifade edici dil becerileri değerlendirilmiş, öğretmen ve aile ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, uygulamaya hazırlık amacıyla şarkı söyleme, sıralı kartlardaki ve tek kart resimlerdeki olayları paylaşma, hikaye anlatma, paylaşılan okuma ve izleyen etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Uygulamada altı hikayeden oluşan seri hikaye kitapları kullanılmış ve tüm hikayeler ikişer kez okunmuştur. Süreç içinde, hikayelerin dil düzeyine yönelik düzenlemeler yapılmış, amaçlar belirlenerek çocuğa hikaye

okuma etkinliğinin planı hazırlanmıştır. Uygulamaların ardından araştırmacı yansıtmalı değerlendirme yapmış ve uygulama kayıtları geçerlik komitesi toplantılarında incelenmiştir. Toplantılarda, uygulamada yaşanan sorunlar belirlenmiş ve sorunların çözümüne yönelik eylem kararları alınmıştır. Süreçte, ailenin ve öğretmenin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sürecinde karşılaşılan sorunlar 1) Dinlediğini anlamaya yönelik sorunlar ve 2) Dinlediğini anlatmaya yönelik sorunlar şeklinde iki ana tema olarak ele alınmıştır. Dinlediğini anlamaya yönelik sorunlar: a) Metni açıklayan resme ihtiyaç duyulması ve b) Soruları anlamakta ve cevaplamakta zorluk yaşanması şeklinde alt temalarla incelenmiştir. Dinlediğini anlatmaya yönelik sorunlar ise; a) Sözcükleri ya da cümleleri tekrar etme ve b) Sınırlı sözcük dağarcığı alt temaları altında ele alınmıştır. Bu sorunların çözümü amacıyla çocuğun dinleme ve anlama becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Araştırma sürecinin sonunda, her hafta sistematik olarak uygulanan etkinliklerle işitme kayıplı çocuğun kendisine okunan hikayeyi nasıl dinlemesi gerektiğine yönelik farkındalık oluşturduğu, olayları anlatmaya çalıştığı ve dinlediğini anlamak için resimlere duyduğu ihtiyacın azaldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İşitme kayıplı çocuk, okulöncesi eğitim, gelişen okuryazarlık, paylaşılan okuma

Kaynakça

Ambrose, S.E.,Fey, M. E. and Eisenberg, L. S. (2012). Phonological awareness and print knowledge of preschool children with cochlear implants. Journal of Speech, Langıage, and Hearing Research. 55, 811-823.

Andrews, J. F., Liu, H. T., Liu, C. J., Gentry, M. A., Smith, Z. (2016). Increasing early reading skills in young signing deaf children using shared book reading.: A feasibility study. Early Child Development and Care. 187 (3-4), 1-17.

Aram, D., Most, T. ve Hanny, M. (2007). Mother-child story book-telling to kindergartners with hearing impairment enrolled in two educational systems, in comparison with kindergartners with normal hearing. SLP-ABA. 2(3), 305-324.

Blachowicz, C. L. Z., and Fisher, P. J. (2007). Best practices in vocabulary instruction. L. B. Gambrell, L. M. Morrow ve M. Pressley (Editörler). Best practices in literacy instruction (3th edition) içinde (178-203). New York: The Guildford Press.

Burns, P. C, Roe, B. D. and Ross, E. P. (1988). Teaching reading in today's elementary schools. Boston: Houghton Mifflin Company.

Cabell, S. Q., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Turnbull, K. P., Breit-Smith, A. (2009). Emergent literacy lessons for success. San Diego: Plural Publishing.

Cramer, R. L. (2004). The language arts a balanced reading aapproach to teaching reading, writing, listening, talking and thinking. Boston: Pearson.

Cunningham. P. M., Moore, S. A., Cunningham, J.W., Moore, D.W. (2004). Reading and writing in elementary classrooms research based K-4 instruction. Boston: Pearson.

DesJardin, J. L.,Ambrose, S. E. and Eisenberg, L. S. (2009). Literacy skills in children with cochlear implants: The importance of early language and joint story book reading. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 14(1), 22-43.

Fields, M.V., Groth, L. A., and Spangler, K. L. (2004). Literacy developes through oral language and story. Let's begin reading write. in (s. 74-109) (5th Edition). New Jersey: Pearson

Girgin, Ü. (2008). İlk okuma yazmaya hazırlık. G. Can (Ed.). İlkokuma ve yazma öğretimi içinde (s. 49-72). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gunning, T. G. (2003). Creating literacy instruction for all children. Boston: Pearson Education, Inc.

Justice, L. M. (2006). Emergent Literacy.: Development, domains, and interventions approaches. Clinical approaches to emergent literacy intervention in (s. 3-27). San Diego: Plural Publishing, Inc.

Kyle, F. E. and Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A three year longitudinal study. Journal of Experimental Child Psychology. 107, 229-243.

Lonigan, C. J., and Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backrounds. Early Childhood Research Quarterly. 13 (2), 263-290.

Miller, W. H. (2005). Improving early literacy: Strategies and activities for struggling students (k-3). San Francisco: Jossey-Bass.

Rottenberg, C. J., (2001). A deaf child learns to read. American Annals of the Deaf. 146 (3), 270-275.

Schirmer, B. R. (2000). Language and literacy development in children who are deaf. (2nd Edition). Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Schirmer, B. R., and McGough, S. M. (2005). Teaching readingto children who are deaf: Do the conclusion of the national reading panel apply?. Review of Educational Research. 75 (1), 83-117.

(17201)Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Deneyimi Olan İki Öğretmenin Bu Merkezlerle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

UFUK ATMACA
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

HİLAL ATLAR
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

YILDIZ UZUNER
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bir sınıftaki öğrenciler her ne kadar birbirlerinden farklı görünse de genel olarak hepsi aynı gelişim evrelerini geçirmiş ve doğal olarak ortak bir yaşantıya sahip olmuşlardır. İnsanların geçirdiği yaşam dönemlerinin gelişim alanında görülen ortak özellikler, normal gelişim olarak adlandırılır. Gelişimleri normal olan bireylerin hangi yaş aralığında, hangi gelişim alanında, ne tür özellikler göstermesi gerektiği bilinmektedir. Normal gelişimden farklı olarak ortaya çıkan özellikler ise bireyin gelişimini farklı kılmaktadır. Gelişimi farklı olan bu bireyler için geçmişten günümüze; 'özürlü', 'engelli', 'özel gereksinimi olanlar', 'farklı gelişim gösterenler', 'özel eğitim gerektiren bireyler', öğrenme farklılığı olanlar' gibi tanımlar kullanılmaktadır. Genel anlamda özel gereksinimli birey tanımına baktığımızda; 573 Sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname de çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlanmaktadır. Yetersizlikleri ve diğer özel gereksinimleri olan çocuklar kavramı; özel eğitim hizmetlerini almasına karar verilen ve bireyselleştirilmiş eğitim programları olan çocuklar anlamına gelmektedir. Ayrıca, değişik sebeplerden sınıf içerisinde zorluk yaşayan, bu nedenle öğretmenlerin ek desteğine gerek duyan çocukları da ifade etmektedir.

Özel gereksinimli bireyler tanılama değerlendirme ve yönlendirme durumlarına göre çeşitli kurumlarda eğitim alabilmektedir. Bu eğitim kurumlarından bir tanesi de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi (ÖERM)'dir. ÖERM Milli Eğitim Bakanlığı özel eğitim kurumları yönetmeliğinde; özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda destek eğitimine ihtiyacı olduğu belirlenen engelli bireylere destek eğitimi hizmeti veren özel öğretim kurumu olarak tanımlanmaktadır. Yine aynı yönetmelikte ÖERM'lerde verilen eğitim hizmetlerinin amacı; engelli bireylerin hayata hazırlanması, toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kurabilen, iş birliği içinde çalışabilen ve çevresine uyum sağlayabilen üretici bireyler olarak yetişmelerin sağlanması. Engelli bireylerin engellilik hâlinin ortadan kaldırılmasını ya da etkilerinin en az seviyeye indirilerek yeteneklerinin en üst seviyeye çıkarılması ve topluma uyumlarının sağlanması olarak karşımıza çıkmaktadır.

ÖERM'lerin sayısı MEB istatistiklerine göre günümüzde Türkiye'de 2.074 e ulaşmıştır. Aynı istatistikte bu kurumlarda eğitim gören özel gereksinimli birey sayısı 373.942 ve çalışan öğretmen sayısı 22.264'tür. Özel gereksinimli bireylerin birçoğu bu kurumlarda destek eğitimi almakta ve bu destek eğitiminin büyük bir çoğunluğunu yetersizlik alanıyla ilgili özel eğitim öğretmeni vermektedir. ÖERM'ler ve çalışan öğretmen sayıları göz önüne alındığında bu kurumların işleyişinde görev alan öğretmenlerin önemi açıkça ortaya çıkmaktadır.

Uluslararası alan yazına bakıldığında destek eğitim kurumlarının yapısı ve işleyişinin Ülkemizdeki ÖERM'lerden farklılık gösterdiği görülmektedir. Ulusal alan yazın incelendiğinde ise ÖERM'de çalışan öğretmenlerin iş doyumları, kurum yöneticilerinin ÖERM'de yaşanan sorunlar ve çözümlerine ilişkin görüşleri, ailelerin gereksinimleri, aile merkezli hizmetlerin değerlendirilmesi, denetimde yaşanan sorunlar konulu çalışmalar ve ÖERM'lerin işletme ve mali boyutlarına odaklanan çalışmalar görülmektedir. Ancak Türkiye'de ÖERM'de çalışan öğretmenlerin deneyimleri ve bakış açılarıyla; bu merkezlerdeki planlama, eğitim ve değerlendirme süreçlerinin işleyişi, verilen eğitimin niteliği, yaşanan güçlükler ve çözüm önerilerinin ele alınmasına yönelik gerçekleştirilen araştırma sayısı oldukça azdır. İşitme kayıplı bireyler bağlamında ÖERM'lerde sunulan destek hizmetler de öğretmen görüşlerini inceleyen sadece bir araştırmaya ulaşılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı; ÖERM'de daha önce öğretmenlik deneyimi olan iki uzmanın, bu merkezlerin işleyişine, eğitimin niteliğine, öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklere ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini almaktır. Ayrıca çalışmanın, daha fazla sayıda özel eğitim öğretmeniyle gerçekleştirilecek bir araştırma için, pilot çalışma olması açısından ilk adım olduğu söylenebilir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma; belirli bir konu çerçevesinde ikili görüşme (dual interview) tekniğinin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. İkili görüşme tekniği (dual interview); bir konuda iki ya da daha fazla uzmanın karşılıklı görüş belirtmeleri olarak tanımlanabilir. Katılımcılardan ilki; On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği lisans programından 2009 yılında mezun olmuş ve dört farklı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde beş yıl süreyle işitme engelliler öğretmeni olarak görev yapmıştır. İkinci katılımcı; Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İşitme

Engelliler Öğretmenliği lisans programından 2008 yılında mezun olmuş ve beş yıl süreyle ÖERM' de işitme engelliler öğretmeni olarak görev yapmıştır.

Çalışmada ikili görüşme tekniği yoluyla; birbirinden farklı ÖERM'lerde öğretmenlik tecrübesi olan iki uzman ÖERM'lerde geçirmiş oldukları öğretmenlik deneyimleri hakkında görüşlerini paylaşmışlardır. Uzmanların görüşmesi; danışmanın başlattığı ve bitirdiği ancak etkileşime müdahale etmediği bir ortamda gerçekleşmiştir. Görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve toplamda 105 dakika sürmüştür. Ardından araştırmacılar tarafından görüşme ses kaydının bilgisayar ortamında hiçbir düzeltme yapılmaksızın birebir dökümü yapılmış ve özel eğitim alanında çalışan iki uzmandan doğrulama alınmıştır. Görüşme kayıtları tümevarım analizi ile analiz edilecektir. Tümevarım analizi, önceden belirgin olmayan temaları ve boyutları ortaya çıkarmaya, kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı olanak sağlaması ile verilerin derinlemesine çözümlenmesini gerektiren bir analiz yöntemi ve nitel bir veri analizi türüdür.

Özet

Özel gereksinimli bireyler tanılama değerlendirme ve yönlendirme durumlarına göre çeşitli kurumlarda eğitim alabilmektedir. Bu eğitim kurumlarından bir tanesi de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi (ÖERM)'dir. Bu çalışmanın amacı ÖERM'de daha önce öğretmenlik deneyimi olan iki uzmanın, bu merkezlerin işleyişine, eğitimin niteliğine, öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklere ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini almaktır. Çalışma; belirli bir konu çerçevesinde ikili görüşme (dual interview) tekniğinin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. İki uzman ÖERM'lerde geçirmiş oldukları öğretmenlik deneyimleri hakkında görüşlerini paylaşmışlardır. Görüşme kayıtları tümevarım analizi ile analiz edilecek, elde edilen veriler, oluşan temalar çerçevesinde detaylı olarak açıklanacaktır. Analiz sürecinden sonra ulaşılan bulgular ilgili alanyazınla karşılaştırılarak tartışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada; farklı ÖERM'lerde görev yapmış iki uzmanın, ÖERM'lerde yaşadıkları güçlükler ve çözüm önerilerine ilişkin yaptıkları görüşmenin verileri tümevarımsal olarak analiz edilecektir. Analizden elde edilen veriler, oluşan temalar çerçevesinde detaylı olarak açıklanacaktır. Analiz sürecinden sonra ulaşılan bulgular ilgili ulusal ve uluslararası alan yazınla karşılaştırılarak tartışılacaktır. Çalışmanın bulguları; nitel araştırma yöntemlerinin doğası gereği, katılımcı uzmanların ÖERM'lerde yaşadıkları güçlüklere ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır. Ancak ortaya çıkacak olan bulguların; ÖERM' lerin işleyişine ilişkin alan yazına katkı sağlayacağı ve olası çözüm önerilerinin benzer sorunlar yaşayan ÖERM'ler ve ÖERM öğretmenleri için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan; çalışmada ileriki araştırmalara ve uygulamalara ilişkin öneriler de sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli bireyler, Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, Destek eğitimi

Kaynakça

Baykoç, N. (2010). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç (Ed), Öğretmenlik programları için özel eğitim içinde. Ankara: Gündüz Yayıncılık

Baykoç, N. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç (Ed), Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde. Ankara: Eğiten Kitap

Creswell, J. W. (2012). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage.

Gürgür, H., Büyükköse, D., Kol, Ç. (2016). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde İşitme Kayıplı Öğrencilere Sunulan Destek Hizmetler: Öğretmen Görüşleri. İlköğretim Online, 15(4), 1234-1253.

MEB. (1997). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/1041.html adresinden 03.01.2018 tarihinde alınmıştır.

MEB.(2012). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği. http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_05/24111452_zeleitimynetmelik.pdf adresinden 04.01.2018 tarihinde alınmıştır.

MEB. (2017). Milli Eğitim İstatistikleri. http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64 adresinden 06.01.2018 tarihinde alınmıştır.

Sandall, S.R. and Schwartz, I.S. (2014). Özel gereksinimli okul öncesi çocukların öğretiminde temel yapı taşları.(Çev. Ed. Hatice Bakkaloğlu). Ankara: Pegem Akademi

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

(17634) Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Becerilerine Etkisi

NİL DUBAN AFYON KOCATEPE UNİ.
NURAY KURTDEDE FİDAN AFYON KOCATEPE UNİ.
TUĞBA SELANİK AY AFYON KOCATEPE UNİ.
HAKAN BAYIRLI AFYON KOCATEPE UNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Yaşam boyu öğrenme bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik ve özellikle istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireylerin ilgi alanlarının tespit edilerek, bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ile yeterliklerini geliştirmek amacıyla, hayatları boyunca katıldıkları örgün, yaygın, yaşamdan öğrenme etkinlikleri ve bu etkinlikler sonucu elde edilenlerin belgelendirilmesidir. Yaşam boyu öğrenme, formal öğrenmenin yanı sıra informal öğrenmeyi de içeren bir süreçtir. Avrupa komisyonu tarafından yapılan tanımda yaşam boyu öğrenme, "bilgiyi, beceriyi ve yeterlikleri ilerletme amacıyla kişisel, sivil, sosyal ve iş ile ilgili perspektiflerden hayat boyunca yürütülen tüm öğrenme faaliyetleri" olarak belirtilmiştir. Avrupa Birliği de 2006 yılında yaşam boyu öğrenmenin bireyler için önemine vurgu yaparak, bu süreci etkin kılmak adına gereken becerileri "Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Beceriler" başlığı altında şu şekilde vermektedir: Anadilde iletişim becerisi, yabancı dilde iletişim becerisi, sosyal ve vatandaşlık becerileri, girişimcilik ve yenilikçilik becerileri, kültürel farkındalık ve ifade becerileridir. Yaşam boyu öğrenme kavramıyla birlikte ortaya çıkan becerilerin farklı kaynaklarda 21. Yüzyıl becerileri olarak da ifade edildiği görülmektedir. Aralarında büyük benzerlikler olmakla birlikte temelde öğrenmeyi öğrenmeye odaklı sorumlu vatandaşlar yetiştirme gayesinin ön planda olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda günümüz dünyasında, gerek eğitim gerek sosyal gerekse iş yaşamıyla aktif katılım sağlayacak vatandaşların sahip olması gereken beceriler 21. yy becerileri olarak ifade edilmektedir. Eğitim süreci ile birlikte bireylerin sahip olacakları bu beceriler takımı bireye yaşam içerisinde kolaylıklar sağlamaktadır. Genel olarak düşünüldüğünde yaşam boyu öğrenme süreci ele alındığında; bireyin sağlıklı, işlevsel ve başarılı bir yaşam sürmesi için gerekli olan, öğrenilebilen, yaşamının her kademesinde kullanılması gereken ve bireylerin yaşamlarını kolaylaştıran beceriler de yaşam becerileri olarak tanımlanmaktadır. UNESCO'nun tanımına göre ise yaşam becerileri; karar vermede, problem çözmede, eleştirel ve yaratıcı düşünmede, etkili iletişimde, sağlıklı ilişkiler kurmada, diğerleriyle empati kurmada ve zorlukların üstesinden gelmede ve yaşamlarını düzenlemede bireylere yardım eden kişisel, bilişsel ve kişilerarası yetenekler olarak belirtilmektedir. Temelde etkin bir dünya vatandaşının sahip olması gereken, yaşam boyu öğrenmeyi amaç edinen tüm bu becerilerin kazandırılmasında sorgulamaya dayalı öğrenmenin etkili olması beklenmektedir. Çünkü sorgulamaya dayalı öğrenmede amaç, öğrencilerin bilgi edinme sürecine ilişkin beceriler geliştirmesi ve düşünme becerilerini kullanarak yeni durumlara bunları transfer edebilmesidir. Sorgulamaya dayalı öğrenme; ortaya bir ürün çıkarmak ya da duruma uygun çözüm üretmekten çok, öğrencilerin bilgiyi toplama sürecine odaklanmıştır. Sorgulamaya dayalı bir derste, öğrenciler sürekli o disipline ait ilkeleri ve süreçleri anlamak için çalışır ve öğrendiklerini içselleştirir. Bu süre içerisinde araştırdığı konuyla ilgili bilgi ve düşünce toplar, analiz eder, yorumlar ve uygular. Bu çabalar özellikle okul dışındaki yaşama yönelik olarak da gerçekleştirilir. Sorgulamaya dayalı öğrenme; soru sormaya, eleştirel düşünmeye ve problem çözmeye odaklı öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı olduğu için öğrencilerin tüm yaşamları boyunca gereksinim duyabilecekleri becerileri geliştirmelerine olanak sağlar. Bu özelliğinden yola çıkarak, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kazandırılmaya çalışılan becerilerde sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının etkili olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, yapılan araştırmanın amacı sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı kullanılarak işlenen yaşam boyu öğrenme dersinin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin becerilerine etkisini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, karma yöntem kapsamında iç içe desen kullanılmıştır. İç içe desende, araştırmacının nitel verileri deneysel desenin içine gömmesi ile ortaya çıkar ve deneysel bir sürecin öncesi/sırası/sonrasında nitel verilerin uygulamaya katılması söz konusudur. Araştırmanın nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen kullanılarak öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin becerilerindeki değişimi belirlemek için uygulama sürecinin başında ve sonunda veri toplama araçları uygulanmış, sürecin etkiliği ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, odak grup görüşmeleri kullanılmıştır.

Deneysel araştırmalarda evren ve örneklem seçimine gidilmemesi gerektiğinden yapılan çalışmada, evren–örneklem yerine çalışma grubu ifadesi tercih edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı 2. sınıfına devam etmekte olan 71 öğretmen adayı oluşturmuştur. Deney grubu 35, kontrol grubu 36 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplamada nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın ön ve son testlerinde yaşam boyu öğrenmeye ilişkin becerileri ve eğilimlerini belirleyebilmek için "yaşam becerileri ölçeği" ile "yaşam boyu öğrenme eğilim

ölçeği" kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise odak grup görüşmelerinde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Uygulama öncesinde, hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerine ölçekler uygulanmıştır. Ayrıca, uygulama başlamadan önce hem deney grubundan hem kontrol grubundan 4er katılımcıdan oluşan 3er odak grupla görüşmeler yapılmıştır. Böylece toplam 24 katılımcı ile görüşme süreci tamamlanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler, 8 hafta boyunca sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile yaşam boyu öğrenme dersini işlerken, kontrol grubu öğrencileri ise geleneksel anlayışla yaşam boyu dersini işlemişlerdir. Uygulama sonunda ise, hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerine aynı ölçekler yeniden uygulanmış ve aynı katılımcılar ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulama süreci devam etmekte olan araştırmada, araştırmanın başında belirlenen hipotezler bağlamında, deney grubu öğrencilerinin yaşam becerileri ölçeği ile yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeğinden elde edilen ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık beklenmektedir. Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin yaşam becerileri ölçeği ile yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeğinden elde edilen ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın ortaya çıkmaması beklenmektedir. Araştırmanın sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaşam becerileri ölçeği ile yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeklerinden elde edilen son test puanları arasında istatistiksel olarak deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık beklenmektedir. Yapılan odak grup görüşmelerinde ise uygulama öncesi katılımcıların yaşam boyu öğrenmeye, 21. yüzyıl ve yaşam becerilerine ilişkin görüşlerinin, uygulama sonrasında özellikle deney grubunun katılımcıları açısından çok daha olumlu yönde değişmesi ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik bakış açılarının genişlemesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sorgulamaya dayalı öğrenme, yaşam boyu öğrenme, yaşam becerileri

Kaynakça

Aksoy, M. (2008). Yaşam Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aktan, C. (2007). Yüksek Öğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.

Branch, J. L. ve Solowan, D. G. (2003). Inquiry-based learning: The key to student success. Library Skills. School Libraries in Canada. 22 (4); 6-12.

Creswell, J.W. (2015). Nitel Araştırma Yöntemleri- Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. (Mesut Bütün; Selçuk Beşir Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gatab, T. A., Shayanb, N., Tazangic, R. M. & M. Taheri (2011). Students' life quality prediction based on life skills, Procedia Social and Behavioral, 30, 1980 – 1982.

Güneş, F. (2016). Bilgiden Beceriye Sınırsız Eğitim. The Journal of Limitless Education and Research, 1(1), 1-19.

Haji, T., Mohammadkhani, S. & Hahtami, M. (2011). The Effectiveness of life skills training on happiness, quality of life and emotion regulation. Procedia Social and Behavioral, 30, 407-411.

Harris, R. (1998) Introduction to decision making. 4 Haziran 2015 tarihinde http://www.virtualsalt.com/crebook5.htm sayfasından erişilmiştir.

Lim, B-R. (2001). Guidelines for designing inquiry-based learning on the web: Online professional development of educators. PhD Thesis, Indiana University.

Khishfe, R. (2012). Nature of Science and Decision-Making. International Journal of Science Education, 34(1), 67-100.

Savoji, A. & Ganji, K. (2013). Increasing mental health of university students through Life Skills Training (LST). Procedia Social and Behavioral, 84, 1255-1259.

Soha, T., Arsada, N., & Osmana, K. (2010). The Relationship of 21st Century Skills on Students' Attitude and Perception towards Physics. Procedia Social and Behavioral, 7, 546-554.

Sönmez, V. (2005). Bilimsel Araştırmalarda Yapılan Yanlışlıklar. Eğitim Araştırmaları Dergisi. 18. 150-170.

Thier H.D. ve Daviss, B. (2001). Developing inquiry-based science materials. A guide for educators. Newyork: Teachers College Press.

Wagner, T. (2008). Rigor redefined. Educational Leadership, 68(2), 20-24.

(17209)Okul Psikolojik Danışmanlarının Karşılaştıkları Kriz Durumları ve Yeterlik Algıları: Anadolu Üniversitesi RPD Mezunlarını İzleme Çalışması

AYŞEN BALKAYA ÇETİN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

BAHTİYAR ERASLAN ÇAPAN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

AYŞE SİBEL TÜRKÜM
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ülkemizde okul psikolojik danışmanları eğitim-öğretim sürecinin ayrılmaz parçasıdırlar. Psikolojik danışmanların görevleri öğrencilerin, kişisel, sosyal eğitsel ve mesleki gelişimleri ile ilgili çalışmalar yapmanın yanında ebeveyn ve öğretmenlere de konsültasyon hizmetleri vermektir (Gündüz ve Çelikkaleli, 2009). Eğitim ve öğretim ortamlarında psikolojik danışmanlar; psikolojik danışma, oryantasyon (yeni ortama alıştırma), bireyi tanıma, bilgi toplama ve yayma, yöneltme ve yerleştirme, izleme ve değerlendirme ve müşavirlik (konsültasyon) hizmetlerini yerine getirmekle sorumludur (Yeşilyaprak, 2003).

Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programlarının amacı, psikolojik danışma becerilerini kullanarak bireylerin akademik, mesleki, kişisel ve sosyal gelişimlerini destekleyecek psikolojik danışma profesyonellerini yetiştirmektir (Demirel, 2013). Bu amaçla lisans programlarında farklı konularda kuramsal ve uygulamalı dersler verilerek psikolojik danışman adaylarının yetişmesi sağlanmaktadır. bununla birlikte yapılan çalışmalar, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik programlarında yeterince uygulamaya yer verilmemesi, bireysel ve gurupla danışma teknikleri konusunda deneyim kazanmamış olmaları, alanla ilgili pek çok test hakkında teorik eğitim almalarına karşın bu konularda yeterince uygulama yapılmaması nedeniyle psikolojik danışmanlar okullara geldiklerinde zorluk yaşamakta, kitaplarda anlatılanlar ile gerçekte olanlar arasında ciddi farklılıklar gözlemlemektedirler (Hamamcı,ve ark., 2003, Hatunoğlu, 2006). Ayrıca uygulamalardaki yetersizliklerin psikolojik danışmanlara mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olduğu belirtilmektedir (Dost ve Keklik, 2012). Özellikle okul psikolojik danışmanlarının uygulama becerileri konusunda istenen yeterlik düzeyinde olmadıkları, bu nedenle hizmete başladıkları okullarda kriz durumlarına müdahale etmede yetersizlik hissettikleri belirtilmektedir (Hamamcı ve ark., 2003; Hatunoğlu, 2006; Otlu, 2011).

Alan yazın incelendiğinde, psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman nitelikleri ile psikolojik danışma öz-yeterlikleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bunun yanında, psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman nitelikleri ile psikolojik danışma öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete, yaşa, çalışılan kuruma ve meslekte çalışma süresine göre farklılaşmadığı da bulunmuştur (Yayla, 2016).

Psikolojik Danışmanlık mesleğinin gelişmesi adına, Rehberlik ve Psikolojik Danışma mezunlarının karşılaştıkları sorunlar ve zorlandıkları alanlar incelenmeli, bu sorunlardan nasıl etkilendikleri ortaya konmalı ve bu sorunları çözebilmeleri için hizmet içi eğitimlerle psikolojik danışmanlar desteklenmelidir. Çünkü psikolojik danışmanların sorunlarına ve yeterliliklerine ilişkin algıları hem okuldaki psikolojik danışma hizmetlerini hem de danışmanların çalışma performanslarını etkilemektedir. Mezunların çalışırken yaşadığı sorunlar belirlendiğinde ve programdaki eksiklikler giderildiğinde mezun olacak adayların daha başarılı birer psikolojik danışman olarak çalışma hayatına başlamaları sağlanabilir. Bu çalışma ile birlikte Anadolu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma lisans programının içeriğinin zenginleştirilmesi ve dolayısıyla verilen hizmetin kalitesinin arttırılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada, mezunların mesleki sorunları ve baş etmeye yönelik yeterlik algıları ile ihtiyaç duydukları eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen mesleki sorunlar ve yeterlik algıları anketi kullanılmıştır. Anket 4 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde cinsiyet, çalışma süresi, çalışılan okul kademesi, çalışılan kurumdaki öğrenci sayısı ve birlikte çalıştıkları rehber öğretmen sayısı gibi sorular yer almıştır. İkinci bölümde psikolojik danışmanların kriz durumları (şiddet olayları, çocuk istismarı, intihar, problemli internet kullanımı, madde kullanımı, suç, evden kaçma vb.), ve öğrenci sorunları (geleceğe yönelik hedef belirsizliği, akademik motivasyon düşüklüğü, kendini tanımama) ile ne sıklıkla karşılaştıkları sorulmuştur. Üçüncü bölümde okul psikolojik danışmanlarının bu sorunlarla baş etmeye yönelik yeterlik algıları ölçülmüştür. Dördüncü bölümde ise ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimler sorulmuştur.

Araştırmanın evrenini Anadolu Ü. RPD Programından 2011-2012 yılından itibaren mezun olan yaklaşık 200 kişi oluşturmaktadır. Veriler internet ortamında Mart- Eylül 2016 tarihleri arasında toplanmıştır. Ankete cevap veren 65 okul psikolojik danışmanı çalışma grubunu oluşturmuştur.

Okul psikolojik danışmanlarının karşılaştıkları mesleki sorunlar ve mesleki yeterlik algıları, ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimler ile ilgili olarak frekans ve yüzdelik değerler verilmiştir. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının karşılaştıkları mesleki sorunlar ve mesleki yeterlik algılarının cinsiyet, çalıştıkları okul kademesi, çalıştıkları yıla ve okuldaki öğrenci sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı kaykare testi yapılarak incelenmiştir.

Özet

Bu çalışmada, Anadolu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programından mezun olan okul psikolojik danışmanlarının karşılaştıkları mesleki sorunlar ve bu sorunlarla başetmek için yeterlik algılarını tespit etmek ve ihtiyaç duydukları eğitim ihtiyaçlarını belirlemek, Anadolu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma lisans programının içeriğinin zenginleştirilmesi ve dolayısıyla verilen hizmetin kalitesinin arttırılması amaçlanmıştır.

Çalışmada, mezunların mesleki sorunları ve başetmeye yönelik yeterlik algıları ile ihtiyaç duydukları eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen mesleki sorunlar ve yeterlik algıları anketi kullanılmıştır. Ankete cevap veren 65 kişi çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının karşılaştıkları mesleki sorunların öğrenci sayılarına, okul psikolojik danışmanlarının çalışma sürelerine, okul kademelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı kaykare testi ile araştırılmıştır. Araştırma sonucunda karşılaşılan sorunların demografik değişkenler açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Bulgular literatür ışığında tartışılmıştır. Bu çalışma Anadolu Üniversitesi RPD mezunlarını izleme amaçlı yapıldığından araştırma sonuçları yürürlükte olan ders programlarının gözden geçirilmesine imkan sağlayacaktır. Okul psikolojik danışmanlarının kriz durumlarıyla başetme yeterliklerini artırmak için dersler açılması, var olan derslerin içeriklerinin zenginleştirilmesi, seçmeli dersler oluşturulması, öğrencilerin yeterliklerinin geliştirilmesi için uygulamalar yapılması önerilerinde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma grubunun %63.1'ı kadın, %36.9'u erkektir. Grubun çalışma yılı 1ile 5 yıl arasındadır. Çalışmaya katılanların %36.4'ü farklı okul kademelerinde görev yapmışlardır. Okul psikolojik danışmanlarının görev yaptıkları okulların öğrenci sayıları ortalaması 660'tır. "Okul psikolojik danışmanlarının %65'inin okullarında 1 ya da 2 rehber öğretmen çalışmaktadır.

Okul psikolojik danışmanlarının karşılaştıkları mesleki sorunların öğrenci sayılarına, okul psikolojik danışmanlarının çalışma sürelerine, okul kademelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı kaykare testi ile araştırılmıştır. Araştırma sonucunda karşılaşılan sorunların demografik değişkenler açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Okul psikolojik danışmanların en çok ihtiyaç hissettikleri eğitimler; çözüm odaklı- kısa süreli yaklaşım (% 86.4), anne-baba eğitimi (%75.8), krize müdahale (%63.6), madde bağımlılığı (%57.6), çocuk istismarı (%57.6) konularıdır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Danışman Eğitimi, Okul Psikolojik Danışmanlarının Karşılaştıkları Kriz Durumları, Okul Psikolojik Danışmanlarının Yeterlik Algıları

Kaynakça

Demirel, Y. (2013). Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeğinin Hazırlanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dost, M. ve Keklik, İ (2012) Alanda Çalışanların Gözünden Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanının Sorunları, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi 12-23, 389 – 407.

Gündüz, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Okul Psikolojik Danışmanlarında Mesleki Yetkinlik İnancı. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 5 (1), 119-133.

Hamamcı, Z., Murat, M. ve Çoban, E. (2004). Gaziantep'teki Okullarda Çalışan Psikolojik Danışmanların Mesleki Sorunlarının İncelenmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Malatya.

Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda Verilen Rehberlik Hizmetlerinin Problem Alanları. Kastamonu Eğitim Dergisi. 14, 1. 333-338.

Mete Otlu, B. (2011). Okul Psikolojik Danışmanlarının Krize Müdahalede Kullandıkları Başaçıkma Stratejilerinin Incelenmesi: Izmir II Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Izmir.

Yayla E. (2016). Psikolojik Danişmanların Etkili Psikolojik Danışman Niteliklerinin Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Algılarına Göre İncelenmesi: İzmir İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yeşilyaprak, B. (2003). Eğitimde rehberlik hizmetleri: Gelişimsel yaklaşım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

(17223)Ergenlerde Siber Mağduriyetin Ahlaki Çözülme ve Boyun Eğici Davranışlar Açısından İncelenmesi

BAHTİYAR ERASLAN ÇAPAN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ.

FUAD BAKİOĞLU
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Teknolojik araçların sağladığı kolaylıklardan dolayı kullanımı günümüzde ilkokul çağına kadar inmiştir. Yaşamın her alanında yeni tip saldırganlar ve mağdurlara ortam hazırlamaktadır. Teknoloji aracılığıyla zorbalık yapılmasına siber zorbalık, siber zorbalığa maruz kalınmasına ise siber mağduriyet denilmektedir. Ülkemizde ergenlerin %30'un siber zorbalığa maruz kaldığını (Baker ve Kavşut, 2007), Ayas ise (2011) %17'sinin siber zorbalığa maruz kaldığını tespit etmiştir. Yapılan çalışmalarda siber zorbalığa maruz kalan kişilerin hayal kırıklığı, üzüntü (Raskauskas ve Stoltz, 2007), öfke, kaygı, derse karşı motivasyon kaybı, akademik başarısızlık, okul devamsızlığı (Beran & Li, 2005), intihar etmeye kadar varabilen sorunlar (Hinduja ve Patchin, 2009) yaşadıkları görülmüştür. Siber zorbalık ve siber mağduriyet birbirini döngüsel olarak etkilemektedir. Bazı çalışmalarda siber zorbalığa maruz kalan bireylerin intikam duygusu ile öç alma davranışı gösterdikleri, bu durumun ise bireyleri siber zorbalık veya şiddete götürdüğü belirtilmektedir (Yaman ve Peker, 2012). Bazı çalışmalarda ise siber zorbalığa uğrayan bireylerin yoğun korku yaşadıkları için boyun eğici davranışlarda bulundukları belirtilmektedir (Peker, Eroğlu ve Çitemel, 2012).

Siber zorbalığın nedenleri incelendiğinde ahlaki çözülme ve karşı koyamama gibi boyun eğici kişilik özelliklerinin ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Ahlaki çözülme yeni bir kavram olmakla birlikte siber zorbalık ve geleneksel zorbalık ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Ahlaki çözülme zarar verici davranışların ahlaki etkilerini azaltmak ve ahlaki öz yaptırımlardan kaçınmak için bilişsel iç kontrolün devre dışı bırakılmasını sağlayan içsel bilişsel bir mekanizmadır. Bandura'ya göre (2002), kişiler, ahlaki standartların dışında davrandıklarında olumsuz öz yaptırımdan kaçınmak için ahlaki çözülme mekanizmalarını etkinleştirerek saldırgan davranışları rasyonel hale getirmektedirler. Yapılan çalışmada ahlaki çözülmenin empati aracılığıyla siber zorbalığa yol açtığı belirtilmiştir (Eraslan Çapan ve Bakioğlu, basımda).

Boyun eğici davranışlar, bireylerin kendisinden daha güçlü olana itaat etmesi olarak ifade edilmektedir. Boyun eğici davranışlar ergenlik döneminde ergenin ebeveynlerine itaat etmesi şeklinde görülmektedir. Daha çok doğu toplumlarında görülen boyun eğici davranışlar ergenlik döneminde bireyin fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal alanlardaki hızlı değişimlerin içerisinde bir baş etme ve uyum sağlama yolu olarak değerlendirilmektedir (Tümkaya, Çelik ve Aybek, 2011). Boyun eğici davranışlar sergileyen ergenlerin kendi haklarını aramadıkları, başkalarının yönlendirmelerine açık oldukları gözlenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde boyun eğici davranışların siber mağduriyeti %13 düzeyinde yordadığı görülmüştür (Peker, Eroğlu ve Çitemel, 2012).

Ergenlik dönemi teknoloji aracılığıyla iletişimin oldukça sık görüldüğü dönemdir. Bu nedenle bu dönemde özellikle yüz yüze ilişkide kendilerini ifade edemeyen boyun eğici davranışları olan kişilerin sanal ortamın fırsatlarını değerlendirerek ahlaki çözülme davranışları göstermeleri ve tekrardan siber mağduriyet yaşamaları muhtemeldir. Bu nedenle bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

Bu araştırmanın soruları aşağıda sıralanmaktadır.

Siber mağduriyet cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Siber mağduriyet ile ahlaki çözülme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Siber mağduriyet ile boyun eğici davranışlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Ahlaki çözülme siber mağduriyeti yordamakta mıdır?

Boyun eğici davranışlar siber mağduriyeti yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni siber mağduriyet, bağımsız değişkenleri ahlaki çözülme ve boyun eğici davranışlardır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında ortaokul ve lise düzeyinde öğrenimine devam eden 174 kız (% 47) ve 196 erkek (% 53) olmak üzere toplam 370 ergen oluşturmaktadır. Çalışma grubunda bulunan ergenlerin yaş ortalaması 15.92 ve yaşları 10-19 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Siber Mağduriyet Ölçeği

Ölçek bireylerin siber mağduriyet düzeylerini ölçmek amacıyla Topçu ve Erdur-Baker (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü Likert tipinde ve tek boyutludur. Ölçeğin iç tutarlık kat sayısı .80 ve test tekrar-test güvenirlik kat sayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır.

Ahlaki Çözülme Ölçeği

Ölçek Gini, Pozzoli ve Bussey (2014) tarafından geliştirilmiş ve Eraslan-Çapan ve Bakioğlu (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek ergenlerin ahlaki çözülme düzeylerini ölçmeye yönelik 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipinde olup, tek boyutludur. Ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlık kat sayısı .86 ve test tekrar-test güvenirlik kat sayısı .86 olarak hesaplanmıştır (Eraslan-Çapan ve Bakioğlu, 2016). Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır.

Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği

Boyun eğici davranışlar ölçeği bireylerin Gilbert ve Alan (1994) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlaması Şahin ve Şahin (1992) tarafından yapılmıştır. Depresyonla ilgili boyun eğici sosyal davranışları değerlendiren, 16 maddeden oluşan ölçek 5'li Likert tipinde olup, tek boyutludur. İç tutarlılık kat sayısı .89, test tekrar-test güvenirlik kat sayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar daha fazla boyun eğici davranışa işaret etmektedir. Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır.

Özet

Bu araştırmanın amacı, ergenlerde siber mağduriyet ile ahlaki çözülme ve boyun eğici davranışlar arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmaya 174'ü (% 47) kız ve 196'sı (% 53) erkek olmak üzere toplam 370 ergen katılmıştır. Çalışma grubunda bulunan ergenlerin yaş ortalaması 15.92 ve yaşları 10-19 arasında değişmektedir. Araştırmanın verileri Siber Mağduriyet Ölçeği, Ahlaki Çözülme Ölçeği ve Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada bağımsız örneklem t-testi, Pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, siber mağduriyet cinsiyete göre erkeklerin lehine bulgulara ulaşılmıştır. Siber mağduriyet ile ahlaki çözülme ve boyun eğici davranışlar arasında pozitif yönde korelasyon katsayısı elde edilmiştir. Ayrıca regresyon modelinde ahlaki çözülme ve boyun eğici davranışların siber mağduriyeti anlamlı düzeyde açıkladığı gözlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada erkeklerin siber mağduriyet düzeyleri kızların siber mağduriyet düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Modelde yordayıcı değişkenler yordanan değişkendeki varyansın %30'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin siber mağduriyet üzerindeki göreli önem sırası, boyun eğici davranış ve ahlaki çözülme şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise ahlaki çözülme ve boyun eğici davranış değişkenlerinin siber mağduriyet üzerinde anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçları ergenlerde siber mağduriyetin açıklanmasında ahlaki çözülme ve boyun eğici davranışların etkili olduğunu göstermektedir. Bulgulara dayanarak, ergenlerde ahlaki çözülme yaşandıkça siber mağduriyetin yaşanacağı, boyun eğici davranışlar sergilendikçe siber mağduriyetin yaşanabileceği söylenebilir. Bu araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Siber mağduriyet ile ilgili karma desende modelinde araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Siber mağduriyet, ahlaki çözülme, boyun eğici davranış

Kaynakça

Ayas, T. (2011). Lise öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma yaygınlığı. 11. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri. İzmir.

Baker, Ö.E., & Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. Eurasian Journal of Educational Research, 27, 31-42.

Bandura, A. Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. Journal of Moral Education, 31 (2), 101-119, 2002.

Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber harassment: A study of new method for an old behavior. Journal of Educational Computing Research, 32(3), 265-277.

Eraslan-Çapan, B., & Bakioglu, F. (2016). Adaptation of Collective Moral Disengagement Scale into Turkish Culture for Adolescents. Universal Journal of Educational Research, 4(6), 1452-1457.

Gilbert, P. (2001). Evolution and social anxiety: The role of attraction, social competition, and social hierarchies. The Psychiatric Clinics of North America, 24: 723-751.

Gilbert, P., & Allan, S. (1994). Assertiveness, submissive behavior, and social comparison. British Journal of Clinical Psychology, 33, 295–306.

Gini, G., Pozzoli, T. & Bussey, K. (2014). Collective moral disengagement: Initial validation of a scale for adolescents. European Journal of Developmental Psychology, 11 (3), 386-395.

Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2009). Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying. California: Carwin Pres.

Hofmann, S. G., Heinrichs, N., & Moscovitch, D. A. (2004). The nature and expression of social phobia: Toward a new classification. Clinical Psychology Review, 24: 769-797.

Odaci, H. (2007). Depression, submissive behaviors and negative automatic thoughts in obese Turkish adolescents. Social Behavior and Personality, 35(3): 409-416.

Peker, A., Eroğlu, Y.,Çitemel, N. (2012). Boyun eğici davranışlar ile siber zorbalık ve siber mağduriyet arasındaki ilişkide cinsiyetin aracılığının incelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi [Bağlantıda]. 9:1.

Raskauskas, J., & Stoltz, A.D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. Developmental Psychology, 43,564-575

Şahin, N. H., & Şahin, N. (1992, June). Adolescent guilt, shame, and depression in relation to sociotropy and autonomy. The World Congress of Cognitive Therapy, Toronto, June 17–21.

Topcu, Ç., & Erdur-Baker, Ö. (2010). The revised cyber bullying inventory (RCBI): Validity and reliability studies. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5, 660-664.

Tümkaya, S., Çelik, M., & Aybek, B. (2011) Lise öğrencilerinde boyun eğici davranışlar , otomotik düşünceler, umutsuzluk ve yaşam doyumunun incelenmesi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(2), 77-94.

Yaman, E. ve Peker, A. (2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları. Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (3), 819-833.

(16592) Aile İşlevselliğinin Psikolojik Dayanıklılık Üzerine Etkisi: Engelli Üyeye Sahip Aileler Örneği

ESRA ÇALIK VAR
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ

RAMAZAN KOCAKAYA
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Aile bir sistem olarak ele alındığında belli bir yapıya sahip olduğu görülür. Bu yapı içinde aile fonksiyonlarının yürütülebilmesi için üyeler bazı kurallara uymak, rolleri üstlenmek ve yetkileri paylaşmak durumundadırlar. Her ailede işlevlerin birbirleriyle ve o aileye özgü yapı ile uyumlu olarak yürütülmesi söz konusudur. Diğer bir deyişle bu öğeler arasında uyum sağlayan belli bir denge vardır. Aile üyeleri bu dengenin korunmasına özen gösterirler ve bozulmasına karşı çıkarlar (Turan, 2012). Aile üyeleri arasındaki etkileşimin kalitesine işaret eden aile işlevselliği, ailenin duygusal bağlılığı ve değişime karşı uyumu gibi birçok yapıyı içine alır. Aile işlevselliğini tehdit eden hastalık, ölüm, yoksulluk vb. birçok değişken bulunmaktadır. Engelli bir üyenin bulunması halinde de aile işlevselliği risk altındadır ve aile üyeleri yeni koşullara uyum sağlamak zorunda kalabilir. Cuzzocrea ve arkadaşlarına göre (2013) aile işlevselliği, özel ihtiyaçları bulunan bir çocuğun bulunması durumunda daha fazla risk altındadır. Bir çocuk engelli olarak doğduğunda, ebeveynler çocuklarının tanıları ile yüz yüze gelir ve bakıcılık işi ile beklentilerde düzenlemeye gider (Rentinck ve ark., 2007). Engellinin bakımı nedeniyle aile üyelerine ait planların süresi kısıtlanabilir. Günlük stres birikerek aile ve ebeveynin işlevselliği üzerinde olumsuz etki yapabilir (Al-Krenawi ve ark., 2011).

İşlevsel ve işlevsel olmayan aileler, sahip olduğu özellikler açısından değerlendirildiğinde işlevsel ailelere sağlıklı aile, işlevsel olmayan ailelere ise sağlıksız aile denebilir (Boylu, 2014). Sağlıklı bir aile işleyişi ise, değişen koşullara uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımlanabilen psikolojik dayanıklılık üzerinde önemli bir rol oynar ve aile üyelerinin psikolojik dayanıklılık geliştirmelerine yardımcı olabilir. Rutter'a göre (1999) psikolojik dayanıklılık terimi sıkıntı ve stresin üstesinden gelme olgusuna işaret etmektedir. Yani psikopatoloji gelişimi için önemli bir risk faktörü olarak gösterilen durumların deneyimlenmesine rağmen bazıları için oldukça iyi sonuçlar alınması anlamına gelir.

Psikolojik dayanıklılık sadece zorluklar karşısında daha az tercih edilen sonuçların yokluğu ile değil, zorlukların etkisini azaltmak için hizmet eden koruyucu faktörlerin varlığı ile de alakalıdır. Koruyucu faktörler psikolojik dayanıklılığın ortaya çıkış süreci için gereken belirli yetkinlikler olarak tanımlanabilir ve risk faktörlerinin yıkıcı etkisine karşı koruma geliştirmesi muhtemeldir (Dyer ve McGuinness, 1996; Li ve ark., 2015). Meichenbaum psikolojik dayanıklılığa sahip yetişkinlerin özelliklerini şu şekilde belirlemiştir: gerçekçi iyimserlik; hedef oluşturma, öz-yeterlik ve kişisel kontrol duygusu, iyi taraftan bakabilme, inanç ve kültürel tarihi kullanma, hayatta anlam ve amaç bulma, başkalarına hayatta kalmaları için hediye olma, duygusal anlamda düzen gösterme, baskı altında sakin kalma, kabul ve hoşgörüye sahip olma, stresli olaylar karşısında planlanmış eylem gerçekleştirme, geniş baş etme stratejisi repertuarına sahip olma, bir amaca yönelik eylemde bulunma, yardım arama ve başkalarıyla birlikte olma istekliliği, başkalarına yardım etme (Meichenbaum, 2005).

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden olan korelasyonel araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın, bağımlı değişkeni Yetişkin Yılmazlık Ölçeği puanı; bağımsız değişkeni ise; aile değerlendirme ölçeği puanıdır. Araştırmada, engelli üyesi bulunan ailelerdeki yetişkinlerin algılanan aile işlevselliğinin, psikolojik dayanıklılıklarını ne ölçüde etkilediği incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini, Ankara'da yaşayan ve ailesinde engelli üye bulunan 35-60 yaş arasındaki yetişkinler oluşturmaktadır. Evren içerisinden seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan amaçsal örnekleme yöntemiyle seçilen 141 yetişkin araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma kriterlerine uygun olarak dâhil edilen 141 engelli yakınına ölçek formları yüz yüze görüşme tekniğiyle uygulanmıştır. Katılımcılara, büyük oranda engellilerin eğitim gördüğü okullar ve özel eğitim iş uygulama merkezleri aracılığıyla ulaşılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Bilgi Formu, Yetişkin Yılmazlık Ölçeği, Aile Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen sosyo-demografik bilgi formu için uzman görüşü alınmıştır. Yetişkin Yılmazlık Ölçeği (The Resilience Scale in Midlife Scale) 35-60 yaş arası yetişkinlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini ölçmek amacıyla 2009 yılında Ryan ve Caltabiano tarafından geliştirilmiş olup Çakar ve arkadaşları tarafından 2014 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Aile Değerlendirme Ölçeği ABD'de Brown Üniversitesi ve Buttler Hastanes tarafından Aile Araştırma Programı çerçevesinde geliştirilmiş olup, ailenin işlevlerini hangi konularda yerine getirip getiremediğini belirleyen bir ölçme aracıdır. Aile Değerlendirme Ölçeği, Bulut (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, algılanan aile işlevselliğinin psikolojik dayanıklılığı etkileyip etkilemediği test etmek amacıyla aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Katılımcıların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile algılanan aile işlevselliği düzeylerinin katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemler T-Testi (Indipendent Samples T-Test) ve İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır.

Özet

Aile üyeleri arasındaki etkileşimin kalitesine işaret eden aile işlevselliği, ailenin duygusal bağlılığı ve değişime karşı uyumu gibi birçok yapıyı içine alır. Aile işlevselliğini tehdit eden hastalık, ölüm, yoksulluk vb. birçok değişken bulunmaktadır. Engelli bir üyenin bulunması halinde de aile işlevselliği risk altındadır ve aile üyeleri yeni koşullara uyum sağlamak zorunda kalabilir. Sağlıklı bir aile işleyişi ise, değişen koşullara uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımlanabilen psikolojik dayanıklılık üzerinde önemli bir rol oynar ve aile üyelerinin psikolojik dayanıklılık geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Çalışmanın amacı engelli üyeye sahip ailelerdeki yetişkinlerin psikolojik dayanıklılığı ile algılanan aile işlevselliği arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmanın evrenini Ankara'da yaşayan ve ailesinde engelli bir üye bulunan yetişkinler oluşturmaktadır. Evren içinden amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilen 141 yetişkin ise araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Katılımcıların algılanan aile işlevselliğini ölçmek amacıyla Aile Değerlendirme Ölçeği, katılımcıların psikolojik dayanıklılığını ölçmek için ise Yetişkin Yılmazlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni psikolojik dayanıklılık, bağımsız değişkeni algılanan aile işlevselliğidir.

Aile işlevselliğinin psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Aşamalı regresyon analizi sonuçlarına göre, iletişim ve genel işlevler alt boyutları, psikolojik dayanıklılığın anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Algılanan aile işlevselliğinin psikolojik dayanıklılığa etki edip etmediğini bulmak amacıyla aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Analize birinci aşamada psikolojik dayanıklılık değişkeninde %18 ile en fazla varyansı açıklayan genel işlevler değişkeni girmiştir. Genel işlevler ile psikolojik dayanıklılık arasında negatif bir ilişki vardır. Genel işlevler iyileştikçe psikolojik dayanıklılık artmaktadır. Analize ikinci aşamada varyansa %3 katkı sağlayan iletişim değişkeni dâhil olmuş ve böylece açıklanan varyans %21'e yükselmiştir. İletişim iyileştikçe psikolojik dayanıklılık da artmaktadır.

Yetişkinlerin psikolojik dayanıklılığı; sağlık durumu, engellinin yaşı ve engelli kimlik kartından yararlanma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Katılımcılar problem çözme, iletişim, duygusal tepki verebilme ve genel işlevler alt boyutlarını sağlıklı olarak algılarlarken roller, gereken ilgiyi gösterme ve davranış kontrolü alt boyutlarını sağlıksız olarak algılamışlardır. Aile Değerlendirme Ölçeği'nin bazı alt boyutlarından alınan puanlar ise; eğitim düzeyi, sağlık durumu, sağlık güvencesi, evde bakım ücreti ve engelli aylığından yararlanma durumu, yararlanılan hizmet sayısı ve hanede yaşayan toplam kişi sayısı bakımından anlamlı farklılık göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Dayanıklılık, Aile İşlevselliği, Engellilik

Kaynakça

Al-Krenawi A., Graham JR., Al Gharaibeh F. The impact of intellectual disability, caregiver burden, family functioning, marital quality, and sense of coherence, Disability & Society, 2011, 26(2): 139-150.

Boylu AA. Tek ebeveynli ailelerde finansal sıkıntı ve fonksiyonlar arasındaki ilişkinin incelenmesi, Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2014, 32(1): 55-72.

Bulut I. Aile Değerlendirme Ölçeği El Kitabı. Ankara, Özgüzeliş Matbaası, 1990.

Cuzzocrea F., Larcan R., Westh F. Family and parental functioning in parents of disabled children, Nordic Psychology, 2013, 65(3): 271-287.

Çakar FS., Karataş Z., Çakır MA. Yetişkin Yılmazlık Ölçeği: Türk kültürüne uyarlanması, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2014, 32: 22-39.

Dyer JG., McGuinness TM. Resilience: Analysis of the concept, Archives of Psychiatric Nursing, 1996, 10(5): 276-282.

Li X., Chi P., Sherr L., Cluver L., Stanton B. Psychological resilience among children affected by parental HIV/AIDS: a conceptual framework, Health Psychology and Behavioral Medicine, 2015, 3(1): 217-235.

Meichenbaum D. Understanding resilience in children and adults: Implications for prevention and interventions, Melissa Institute Ninth Annual Conference on Resilience, 2005.

Rentinck ICM., Ketelaar M., Jongmans MJ., Gorter JW. Parents of children with cerebral palsy: a review of factors related to the process of adaptation, Child: Care, Health and Development, 2007, 33(2): 161-169.

Rutter M. Resilience concepts and findings: implications for family therapy, Journal of Family Therapy, 1999, 21(2): 119-144.

Turan N. Birey ve Aileler İle Sosyal Hizmet, 1.Baskı. Ankara, Öz Baran Ofset Matbaacılık San. Ve Tic. Ltd. Şti., 2012.

(16640) Ergenlik ve Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Zihinsel Engelli Bireylere Yönelik Sosyal Kabullerinin İncelenmesi

CANAN AYDOĞAN
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ESRA ÇALIK VAR
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Alan yazında engellilikle ilgili tanılamalarla birlikte en çok tartışılan konulardan biri de engelli bireylere yönelik bakış açısıdır. Tarih boyunca insanların engelliliğe yönelik bakış açısı onların şeytan oldukları düşüncesinden, toplumun ilgilenmesi zorunlu olan evliyalar olarak görülmesine kadar farklı tavırlar göstermiştir (Evren, 2016). Engelliliğe yönelik müdahalelerde ise önce ahlaki model, sonrasında medikal model ve onu takiben sosyal model hayata geçmiştir. Sosyal modelin hayata geçmesiyle zihinsel engellilere yönelik sosyal kabul kavramı da daha çok göz önüne çıkmaya başlamıştır. Civelek (1990), sosyal kabulü bireyin tüm kişiliğine yönelik olarak başkalarından gelen tepki olarak tanımlamıştır. Engelli bireylere yönelik sosyal kabul ise yetersizlikten etkilenmemiş bireylerin yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumlarının olumlu olması ve onları diğer insanlar gibi görmeleri şeklinde açıklanmıştır (Özyürek, 2006). Zihinsel engelli bireylere yönelik sosyal kabulün derecesinin oluşmasında toplumu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin etkilerinin belirlenmesi ve belirlenenler üzerinden sosyal kabulü artırıcı çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Alan yazında genellikle ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinin ayrı ayrı ele alındığı, tek bir yaşam dönemindeki bireylerin bakış açılarının incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Ancak ulusal alan yazında zihinsel engelli bireylere yönelik sosyal kabul hakkında ergenler ve yetişkinlerin beraber çalışıldığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma ergenlik döneminde yaşanan benmerkezci tutumlar ve yetişkinlik dönemi genel özellikleri dikkate alındığında sosyal kabulün ne şekilde değiştiğini incelemek istemektedir. Araştırma bu açıdan önem göstermekte, zihinsel engellilik bağlamında özellikle bütünleştirme çalışmalarının planlanmasında yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı ergenlik ve yetişkinlik dönemindeki bireylerin zihinsel engelli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar incelenecektir.

Ergenlik döneminde olan katılımcılarda;

1.Ergenlerin zihinsel engellilere yönelik sosyal kabul düzeyleri nedir?

2. Zihinsel engellilere yönelik sosyal kabul cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

3. Zihinsel engellilere yönelik sosyal kabul devam edilen sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?

4. Zihinsel engellilere yönelik sosyal kabul gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Zihinsel engellilere yönelik sosyal kabul zihinsel engelli yakına sahip olup olmamaya göre farklılaşmakta mıdır?

6. Zihinsel engellilere yönelik sosyal kabul zihinsel engellilik hakkında bilgi sahibi olup olmamaya göre farklılaşmakta mıdır?

Yetişkinlik döneminde olan katılımcılarda;

1. Yetişkinlerin zihinsel engellilere yönelik sosyal kabul düzeyleri nedir?

2. Zihinsel engellilere yönelik sosyal kabul cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

3. Zihinsel engellilere yönelik sosyal kabul eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Zihinsel engellilere yönelik sosyal kabul gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Zihinsel engellilere yönelik sosyal kabul zihinsel engelli yakına sahip olup olmamaya göre farklılaşmakta mıdır?

6. Zihinsel engellilere yönelik sosyal kabul zihinsel engellilik hakkında bilgi sahibi olup olmamaya göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma tekniklerinden tarama araştırması kullanılarak kesitsel ve ilişkisel bir araştırma yapılması planlanmıştır. Tarama araştırmaları, bir grubun belirli özelliklerini açıklamak için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, 2014).

Bu araştırmanın evrenini 11-60 yaş aralığında bulunan farklı yaşam dönemlerindeki bireyler oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada ergenlerin ve yetişkinlerin sosyal kabullerindeki farkı gözlemleyebilmek için 11-18 yaş aralığındaki ergenler ile birlikte 19-60 yaş aralığındaki yetişkinler şeklinde iki farklı grup ele alınarak maksimum çeşitlilik alanı olarak belirlenmiştir. Böylece araştırmada belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak ve ayrılan yönlerin, örüntülerin ortaya çıkartılması ve sonrasında problemin daha geniş bir çerçevede betimlenmesi amaçlanmıştır (Büyüköztürk, 2014).

Araştırmaya ortaokul ve liselerden 401 kişi, yetişkin olarak 270 kişi olmak üzere toplamda 671 kişi katılmıştır. Maddelerin yüzde 10'undan fazlasının boş bırakıldığı 11 form analizden çıkarılmıştır.

Araştırmada 11-18 yaş aralığındaki katılımcılar için Sosyal Kabul Ölçeği ve Ergen Kişisel Bilgi Formu, 19-60 yaş aralığındaki katılımcılar için Sosyal Mesafe Ölçeği ve Yetişkin Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket ve ölçekler için Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır. Ayrıca ortaokul ve lise öğrencilerinden elde edilecek veriler için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır.

Ergenler için veriler Ankara'daki iki ortaokul ve iki liseden elde edilmiştir. Okullar, devam edilen sınıf, sosyo-ekonomik düzey ve zihinsel engelli öğrenci bulunma durumu dikkate alınarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan yetişkinlere ise kamu kurumlarından kartopu modeliyle ulaşılmıştır. Kişisel bilgi formları ve ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 22.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Parametrik istatistiklerin temel varsayımları arasında yer alan normallik dağılımı ve varyans eşitliği test edilmiş ve ölçümlerde parametrik istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Özet

Bu araştırma farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin zihinsel engelli bireylere yönelik sosyal kabullerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması kullanılarak dizayn edilmiş, kesitsel ve ilişkisel bir araştırmadır. Çalışma grubunu Ankara ilinde yaşayan 11-60 yaş aralığında olan 660 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada 11-18 yaş aralığındaki katılımcı grubuna Ergen Kişisel Bilgi Formu ve Sosyal Kabul Ölçeği; 19-60 yaş aralığındaki katılımcı grubuna Yetişkin Kişisel Bilgi Formu ve Sosyal Mesafe Ölçeği uygulanmıştır.

Ergenler için veriler Ankara'daki iki ortaokul ve iki liseden elde edilmiştir. Okullar, devam edilen sınıf, sosyo-ekonomik düzey ve zihinsel engelli öğrenci bulunma durumu dikkate alınarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan yetişkinlere ise kamu kurumlarından kartopu modeliyle ulaşılmıştır. Araştırma verileri Kasım 2016 - Şubat 2017 tarihleri arasında Ankara ilinden elde edilmiştir. Kişisel bilgi formları ve ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 22.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Parametrik istatistiklerin temel varsayımları arasında yer alan normallik dağılımı ve varyans eşitliği test edilmiş ve ölçümlerde parametrik istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Çalışmanın analizi yapıldığında hem ergenler hem de yetişkinler için ölçeklerden alınabilecek ortalama puanlarla değerlendirme yapıldığında iki grubun da sosyal kabulünün ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Ergenlik döneminde olan kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha fazla sosyal kabul gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yetişkinlik döneminde olan katılımcılarda cinsiyetler arasında fark görülmemiştir. Araştırma bulgularına göre hem yetişkin hem de ergen katılımcılar arasında zihinsel engelliliğe yönelik bilgilerinin olduğunu belirten katılımcılar daha yüksek sosyal kabul göstermişlerdir. Her iki yaşam dönemindeki katılımcılar arasında da zihinsel engelli yakına veya arkadaşa sahip olanların daha yüksek sosyal kabul gösterdiği bulunmuştur. Ancak ergenler arasında devam ettikleri sınıfta zihinsel engelli arkadaşı bulunanların sosyal kabulü daha düşük çıkmıştır. Araştırma sonuçları, zihinsel engelli bireylere yönelik sosyal kabulü artırmak için yapılacak çalışmalar ve üretilecek politikalar açısından değerlidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin zihinsel engelli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi amacıyla hem ergenlik hem de yetişkinlik döneminde olan bireylerle çalışma yapılmıştır. Katılımcıların farklı yaşam dönemlerinde olmaları, eğitim seviyeleri, zihinsel engelliliğe ilişkin bilgi ve deneyimleri onların sosyal kabullerini de etkilemektedir.

Çalışmanın analizi yapıldığında hem ergenler hem de yetişkinler için ölçeklerden alınabilecek ortalama puanlarla değerlendirme yapıldığında iki grubun da sosyal kabulünün ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür.

Ergenlik döneminde olan kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha fazla sosyal kabul gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yetişkinlik döneminde olan katılımcılarda cinsiyetler arasında fark görülmemiştir.

Araştırma bulgularına göre hem yetişkin hem de ergen katılımcılar arasında zihinsel engelliliğe yönelik bilgilerinin olduğunu belirten katılımcılar daha yüksek sosyal kabul göstermişlerdir.

Hangi yaşam döneminde olduğuna bakılmaksızın tüm katılımcılar arasında zihinsel engelli yakına veya arkadaşa sahip olanların daha yüksek sosyal kabul gösterdiği bulunmuştur. Ancak ergenler arasında devam ettikleri sınıfta zihinsel engelli arkadaşı bulunanların sosyal kabulü daha düşüktür.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel Engel, Sosyal Kabul, Ergenlik, Yetişkinlik

Kaynakça

World Health Organization. International Classification of Diseases-10 Version:2016.http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en#/F70-F79. 9 Ocak 2017.

Evren C. Fiziksel ve Zihinsel Engellilik ve Rehabilitasyon. İçinde: Sosyal Hizmete Giriş, Çeviri Editörü: Çiftci DB. Introduction to Social Work and Social Welfare, Zastrow C. 4. Baskı, Ankara, Nika Yayınevi, 2016.

Sachs R. Integrating Disability Studies Into Existing Curriculum. https://cms.montgomerycollege.edu/EDU/Plain.aspx?id=27413. 23 Şubat 2017.

Arıkan Ç. Sosyal model çerçevesinde özürlülüğe yaklaşım, Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 2002, 2(1):11-25.

Samaha AM. What Good Is The Socıal Model Of Disability. Public Law And Legal Theory Working Paper No. 166. The Law School The University Of Chicago. 2007.

Civelek AH. Eğitilebilir Zihinsel Özürlü Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirilmelerinin ve İki Grubun Resim-İş ile Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkileri, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, 1990.

Özyürek M. Tutumlar ve Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi, 2.Baskı, Ankara, Kök Yayıncılık, 2006.

Budak S. Psikoloji Sözlüğü, 1. Baskı. Ankara, Bilim Sanat Yayınları, 2000.

GörgünBaran A. Yaşlılıkta sosyalizasyon ve yaşam kalitesi. Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi, 2008, 2: 86-97.

Karslı B. Toplumsal birlikteliklerde öncelikler: kabullenme ve dışlamanın sosyo-psikolojik temelleri, Birey ve Toplum, 2013, 3(6):99-135.

Plotnik R. Introduction to Psychology. Çeviri: Geniş T. Psikolojiye Giriş, 1. Baskı. İstanbul, Kaknüs Yayınları, 2009.

Taylor SE, Peplau LA, Sears DO. Social Psychology. Çeviri: Dönmez A. Sosyal psikoloji, 4. Baskı. Ankara,2010.

Bem DJ. Self-perception: an alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena, Psychological Review, 1967, 3(74) : 183-200.

Edwards W. The theory of decision making, Psychological Bulletin, 1954, 4(51):380-417.

Danış MZ. Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımı. Aile ve Toplum, 2006, 3(9):45-53.

Ayral M, Özcan Ş, Can R, Ünlü A, Bedel H, Şengün G, Demirhan Ş, Çağlar K. Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakışını etkileyen etkenler, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2014, 15(Özel Sayı): 218-230.

Gonçalves T, Lemos M. Personal and social factors influencing students' attitudes towards peers with special needs, Social and Behavioral Sciences, 2014, 112:949-955.

Oban G, Küçük L. Ergenlerde ruhsal hastalıklara yönelik damgalamayı etkileyen etmenler, Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 2011, 2(1): 31-39.

Alptekin S. Akranların Sosyal Becerilere Model Olduğu Doğrudan Öğretimin Zihinsel Engelli Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması Sürdürmesi Genellemesi ve Sosyal Kabulüne Etkisi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, 2010.

Rillotta F, Nettelbeck T. Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability, Journal of Intellectual & Developmental Disability, 2007, 32(1):19-27.

Aktaş C, Küçüker S. Bilişsel duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşıtlarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2002, 3(2):15-25.

Büyüköztürk Ş, Çakmak EK, Akgün ÖE, Karadeniz Ş, Demirel F. Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 18. Baskı. Ankara, Pegem Akademi, 2014.

Bi H. Chinese Graduate Students' Attitudes Toward Persons With Intellectual Disabilities: An Acculturation Approach, the Graduate College of Bowling Green State Universty, Master of Arts, Bowling Green State University, 2010.

Hampton NZ, Xiao F. Traditional chinese values and attitudes of chinese university students toward people with ıntellectual disabilities, International Journal of Disability, Development and Education, 2009, 56(3):247-261.

(17232)Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ders Tasarımlarının Öğretime Entegrasyonu

GÖZDE AYBER
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

BURCU KARAKUZU
ŞEHİT EKREM SAYGI ORTAOKULU

DİLEK TANIŞLI
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bir öğretmenin öğretim süreçlerini desteklemek ve derslerini tasarlamak için sahip olması gereken bilgi, beceri, yetenek ve tutumlar 'öğretim yeterlilikleri' olarak karşımıza çıkmaktadır. (Reinmann, 2011). Farklı deneyimlere, araştırmaya, hatalardan ve öğrenci geribildirimlerinden öğrenmeye açık olan, aynı zamanda öğretim sürecinde öğrenci çabasını ve sınıf içi tartışmayı destekleyen öğretmenler öğretim yeterliliğinin odak noktasını oluşturmaktadır (Hattie, 2009). Bu yeterliliklere sahip bir öğretmenin bilgisi Shulman (1986) tarafından 'Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) olarak da tanımlanmıştır. Öğretmenin sahip olduğu alan bilgisini, öğretim stratejilerini, öğrenci ve program bilgisini öğretimine entegre etme becerisi öğretmenin pedagojik alan bilgisini ortaya koymaktadır (Ball, Thames & Phelps, 2008; Shulman, 1986; Rowland, Turner, Thwaites ve Huckstep, 2009). Bunun yanı sıra, öğretim sürecinin karmaşıklığı ve belirsizliği göz önünde bulundurulduğunda; pedagojik alan bilgisine sahip olan öğretmenlerin öğretimlerini farklı öğrencilere, durumlara, içeriklere ve amaçlara göre uyarlayabilmesi (Clark ve Peterson, 1986) gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğretimleri sırasında ortaya çıkabilecek beklenmedik olaylar ve fırsatları değerlendirebilmesi, problemlere açıklık getirebilmesi de önemlidir (Darling-Hammond, Wise ve Klein, 1995). Öğretmenin bu durumları bir süreç dahilinde öngörebilmesine ve pedagojik alan bilgilerini bu sürece entegre edebilmesine aracılık eden bir çok öğretim aracı bulunmakta ve bu araçların en önemlilerinden biri de ders planları olarak görülmektedir.

Bir ders planı öğretmenin bilgisini, becerisini, yeteneğini ve zekâsını etkili bir öğrenme ortamı yaratma yolunda harekete geçirerek (Oğuzkan, 1989) öğretim sırasında izlenecek yolu amaç ve hedefler bağlamında belirlemede öğretmenleri yönlendirmektedir. Ders planlarının söz konusu amaç ve hedefleri karşılayabilecek nitelikte hazırlanması öğretim sürecini daha amaçlı bir hale getirmekte (Freiberg ve Driscoll, 1992'den aktaran Johnson, 2000) ve öğrenci başarısını da artırmaktadır (Duchastel-Brown, 1970'den aktaran Arends, 1988). Nitekim iyi tasarlanmış bir ders planı öğrencilerin kendi fikirlerini keşfetmelerine, edindikleri bilgileri sentezlemelerine, problemleri yapılandırmalarına ve çözmelerine yardımcı olmaktadır (Seamon, 1999). Ayrıca öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini de sağlamaktadır. Bu düşünceye paralel olarak iyi tasarlanmış derslerin sonunda, öğrenme düzeyinin yüksekliğinden ötürü öğrencilerin dersten mutlu ayrıldıkları ve derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri gözlemlenen çalışmalar da söz konusudur (Altun, 2016; Boerger, 2005).

Öğretim sürecini yönlendiren ders planlarının taşıması gereken niteliklerden biri ise gerektiğinde konu, süre ve uygulamada değişiklikler yapılabilecek esneklikte olmasıdır (MEB, 2003). Başka bir deyişle ders planlarının ders esnasında karşılaşılan farklı durumlara göre revize edilebilir ve dinamik bir yapıda olması önemlidir. Ancak öğretmenlerin ders planı hazırlarken çoğunlukla mevcut öğretim programlarına ve ders kitaplarına bağlı kaldıkları, beklenmeyen durumlarda dahi hazırladıkları ders planının dışına çıkmadıkları dikkati çekmektedir (Brown, 1988; McCutcheon, 1980). Bu sınırlılığa yol açan etkenlerden ikisinin, Türkiye'de de bir süre kullanılan öğretmen kılavuz kitapları ve internet aracılığıyla kolayca ulaşılabilen hazır ders planları olduğu söylenebilir. Oysa bireysel farklılıklar ve öğretim ortamlarının farklı yapıda olması, öğrenciler hakkındaki bilgiler, öğretimle ilgili çeşitli kısıtlamalar öğretmenlerin spesifik planlar hazırlamasını gerektirmektedir (Borko ve Niles, 1982, 1983; Clark ve Elmore, 1981; Brown, 1988). Bu nedenle öğretmenlerin özgün planlar hazırlamalarına ve hazırladıkları bu planları dersin etkililiğini artıracak şekilde öğretimlerine entegre etmelerine gereksinim duyulmaktadır. Ancak bu gereksinime karşın öğretmenlerin hazır ders planları kullanmalarının ya da plan hazırlamamalarının öğretim sürecini nasıl etkilediği de önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu problemden yola çıkılarak yapılan araştırma ile ortaokul matematik öğretmenlerinin ders tasarımlarını öğretimlerine nasıl entegre ettiklerine yanıt aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Durum çalışması araştırmacının olayları kontrol edebildiği, nasıl ya da niçin sorularının araştırıldığı ve gerçek yaşam ortamlarındaki olgular üzerine odaklanıldığı durumlarda tercih edilmektedir (Yin, 2003). Durum çalışmasının en önemli özelliği var olan durumların detaylandırılması, derinlemesine araştırılmasıdır (Yin, 2003; Şimşek ve Yıldırım, 2011). Dolayısıyla bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin ders tasarımlarını öğretime nasıl entegre ettikleri derinlemesine incelenmek istendiğinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Bu bağlamda ders tasarımları analiz birimi, öğretmenler ise çalışmanın durumu olarak belirlenmiştir.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinde "ölçüt örnekleme" yöntemi benimsenmiş, mesleki deneyim temel ölçüt olarak alınmıştır. Belirlenen bu ölçüte göre araştırmanın katılımcılarını Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı okullarda çalışan iki

ortaokul matematik öğretmeni oluşturmuştur. Etik ilkesi gereği araştırmada öğretmenlerin gerçek isimleri yerine takma isimler (İnci öğretmen, Burak öğretmen) kullanılmıştır.

Şimşek ve Yıldırım (2011)'a göre, durum çalışmalarında çoğunlukla birden fazla veri toplama yöntemi kullanılır. Bunun amacı, verilerin birbirini destekleyecek ve bütüncül bir bakış açısı sunabilecek şekilde elde edilmesini sağlamaktır. Bu doğrultuda araştırmada gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve ders planları olmak üzere birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.

Verilerin analizi ve yorumlanmasında tematik analiz kullanılmıştır (Liamputtong, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin görüşmelerinden ve video kayıtlarından elde edilen verilerin analizinde kullanılan temalar; Dörtlü Bilgi Modeli esas alınarak ve sürece bağlı olarak ortaya çıkan, ancak modelde bulunmayan bazı bileşenler de bu temalara dâhil edilerek belirlenmiştir.

Özet

Bir öğretmenin alan bilgisini, öğretim stratejilerini, öğrenci ve program bilgisini öğretimine entegre etme becerisi öğretmenin sahip olduğu pedagojik alan bilgisi ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin derslerini tasarlamasına ve pedagojik alan bilgilerini öğretim süreçlerine entegre edebilmesine aracılık eden öğretim araçlarından biri de ders planlarıdır. Bu bağlamda araştırmada, farklı mesleki deneyimlere sahip ortaokul matematik öğretmenlerinin ders tasarımlarını öğretime nasıl entegre ettiklerinin Dörtlü Bilgi Modeli çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda mesleki deneyimleri 2 ve 22 yıl olan iki ortaokul matematik öğretmeninin ikişer ders saati gözlemlenmiş, gözlem öncesi öğretmenlerle yarı yapılandırılmış klinik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda her iki öğretmenin işlenen konuya ilişkin alan bilgilerinin yeterli olmadığı, alan öğretim bilgileri bağlamında ise özellikle öğrenci düşüncesini sorgulamada deneyimli öğretmenin daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deneyimli öğretmenin kavramlar arasındaki ilişkiyi daha iyi kurabildiği, diğer öğretmenin işlem odaklı bir öğretim gerçekleştirdiği görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada mesleki deneyimi fazla olan öğretmenin ders planını sınıfın ya da konunun özelliğine göre zihninde yapılandırdığı, diğer öğretmenin ise hazır yazılı bir planı kullandığı görülmüştür. Diğer yandan ders planlarının tasarlanmasına yönelik öğretmen görüşleriyle planların derse entegre sürecinin tam olarak örtüşmediği de belirlenmiştir. Ders tasarımı ve uygulaması Dörtlü bilgi modelinin bileşenleri bağlamında ele alındığında, her iki öğretmenin işlenen konuya ilişkin alan bilgilerinin yeterli olmadığı, alan öğretim bilgileri kapsamında ise özellikle öğrenci düşüncesini sorgulamada deneyimli öğretmenin daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca iki öğretmenin de yapılandırmacı yaklaşıma kısmen uygun bir şekilde derslerini tasarlayıp uyguladığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin özellikle günlük yaşamla ilişkili örnekler seçtikleri söylenebilir. Ancak seçilen örneklerin uygun bir sırada sunulamadığı da belirlenmiştir. Öte yandan deneyimli öğretmenin kavramlar arasındaki ilişkiyi daha iyi kurabildiği, diğer öğretmenin işlem odaklı bir öğretim gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Beklenmeyen olaylarla karşılaşıldığında ise her iki öğretmenin de bu durumları göz ardı ettiği, ancak deneyimli öğretmenin içgörüsünün daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, Pedagojik alan bilgisi, Dörtlü bilgi modeli, Öğretim yeterlilikleri, Ders planları

Kaynakça

Altun, M. (2005). Matematik öğretimi. Erkan Matbaacılık, Bursa.

Arends, I. R. (1988). Learning to teach. New York: Random House.

Ball, D. L., Thames, M.H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special?. Journal of Teacher Education, 59(5), 389-407.

Boerger, M. V. (2005). Differentiated instruction in the middle school math classroom: A case study. Yüksek Lisans Tezi. Pacific Lutheran University.

Borko, H., & Niles, J. (1982). Factors contributing to teachers' judgments about students and decisions about grouping students for reading instruction. Journal of Reading Behavior, 14(2), 127-140.

Brown, D. S. (1988). Twelve middle-school teachers' planning. The Elementary School Journal, 89(1), 69-87.

Clark, C. M., & Elmore, J. L. (1981). Transforming curriculum in mathematics, science, and writing: A case study of teacher yearly planning.

Clark, C. M., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. Handbook of Research on Teaching, 255-296.

Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Klein, S. P. (1995). A license to teach: Building a profession for 21st-century schools. Westview Pr.

Hattie, J. A. (2009). Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement. Abingdon: Routledge.

Johnson, A. P. (2000). It's time for Madeline Hunter to go: A new look at lesson plan design. Action in teacher education, 22(1), 72-78.

Liamputtong, P. (2009). Qualitative research methods, 3rd edition. Melbourne: Oxford University Press.

McCutcheon, G. (1980). How do elementary school teachers plan? The nature of planning and influences on it. The elementary school journal, 81(1), 4-23.

MEB. (2003). Millî eğitim bakanlığı eğitim ve öğretim çalışmalarının plânlı yürütülmesine ilişkin yönerge. Milli Eğitim Bakanlığı. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2551_0.html

Oğuzkan, F. (1989). Orta dereceli okullarda öğretim (Amaç, ilke, yöntem ve teknikler). Ankara: Emel Matbaacılık.

Reinmann, G. (2011). Förderung von lehrkompetenz in der wissenschaftlichen weiterbildung: ausgangslage, anforderungen und erste ıdeen. Weil, M. et al.(Hg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs. Münster, 129-150.

Rowland, T., Turner, F., Thwaites, A., & Huckstep, P. (2009). Developing primary mathematics teaching: Reflecting on practice with the Knowledge Quartet. London: Sage.

Seamon, M. P. (1999). Connecting learning & technology for effective lesson plan design.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15, 4-14.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). Case study research. USA: Sage Publications.

(16450) Koklear İmplant Kullanan Çocukların Dil ve Bilişsel Süreçlerini Ele Alan Araştırmaların İncelenmesi

TAMER GENÇ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ESRA GENÇ
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

MURAT DOĞAN
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilişsel gelişim ve dil gelişimi arasındaki ilişkiye bakıldığında bilişsel gelişim kuramcılarının birbirlerinden farklı fikirleri savundukları görülmektedir. Bu anlamda bazı kuramcılar dili bilişsel gelişimin sağlanması için bir araç olduğu görüşünü savunurken bazı kuramcılar ise dilin bilişsel gelişimin temelini oluşturduğu görüşünü savunmaktadırlar. Daha sonra yapılan araştırmalar da dikkate alınırsa çıkarılabilecek ortak sonuç dil ve bilişsel gelişimin karşılıklı etkileşim içerisinde olduğudur. Dil gelişimine ilişkin olarak bebekler bilişsel gelişimlerinin devam ettiği süreçte çıkardıkları amaçsız seslerin kendilerini bir sonuca götürdüklerini görmeleri sayesinde sesleri amaçlı olarak çıkarmaya başlamaktadırlar. Tekrarlı bir şekilde çıkarmaya başladıkları bu seslerin çevreleri tarafından pekiştirilmesine bağlı olarak da dillerini geliştirmeye başlamaktadırlar. Bu bağlamda dilin aynı zamanda düşünme, bellek, muhakeme, planlama gibi birçok süreci de barındırdığı çıkarımı yapılabilmektedir. Araştırmacılar tarafından bilişsel gelişimle birlikte bireylerin çevrelerini anlama ve düşünme yeteneklerinin de geliştiği belirtilmektedir. Bu anlamda dil ve bilişsel gelişim birlikte düşünülecek olursa çocuk çevresinde konuşulanları işitme duyusu yoluyla alabilecek dil ve bilişsel gelişimi sayesinde ise anlamlandırabilecektir. Söz konusu işitme kayıplı çocuklar olduğunda ise bu çocukların çevrelerindeki seslere erişiminin olmamasının ya da sınırlı olmasının sözel dil gelişimlerini ve buna bağlı olarak da bilişsel gelişimlerini etkileyeceği açıktır. Bu noktada işitme kayıplı çocukların sözel dili edinebilmeleri ve geliştirebilmeleri için işitsel girdiye erişimlerinin önemi ortaya koyulmaktadır. İşitmeye yardımcı teknolojilerden koklear implant ise çocukların seslere erken yaşlardan itibaren erişimlerini sağlamakta dolaylı olarak da sözlü dil edinimine olumlu katkılar sağlamaktadır. Araştırmalar koklear implantın dil gelişimini olumlu anlamda etkilediğini ortaya koymaktadır. Koklear implant sonrası dil çıktısındaki seyre odaklanan çalışmalar, olası tüm demografik, odyolojik ve eğitimsel değişkenleri hesaba katmakta, yine de implant sonrası dil çıktılarındaki seyrin tamamını açıklayamamaktadır. Koklear implant sonrası dil gelişiminde bu faktörler dışında nelerin rol oynadığının belirlenmek istenmesi araştırmacıları doğal olarak bilişsel süreçlere yönlendirmiştir. Ne var ki alan yazında koklear implantın bilişsel süreçler üzerindeki etkilerine dair araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Yine bu bağlamda alan yazında koklear implant kullanan çocuklarda dil ve bilişsel gelişimini bir arada göz önüne alan araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir. Yeni araştırmaların planlanabilmesi için var olan araştırmaların derlenerek incelenmesinin yapılacak olan araştırmalara yol gösterici olacağı açıktır. Bahsedilen gerekçeler ışığında bu araştırmanın amacı koklear implant kullanan çocuklarda dil ve bilişsel süreçleri birlikte inceleyen araştırmaları bir araya getirerek incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Koklear implant kullanan işitme kayıplı çocuklarda dil ve bilişsel süreçlere ilişkin araştırmaların incelenmesini amaçlayan bu araştırmada epistemolojik doküman analizi yapılmıştır. Bu anlamda ilk olarak on sekiz yaş ve altı koklear implant kullanıcılarında bilişsel süreçlerden herhangi biri ve dili içeren çalışmaları derlemek amacıyla alan yazında önemli yer tutan dergiler elle taranmıştır. Daha sonra aynı yöntemle yüksek lisans ve doktora tezleri taranmıştır. Cognition, cognitive processes, cognitive structure, intelligence,/IQ, memory, recall, attention, executive functions/precesses, central executive, Theory of Mind, reasoning, problem solving, mental representation anahtar kelimelerinin Türkçe karşılıkları da kullanılarak ebsco-host, ulakbim ve Google scholar veri tabanlarında taramalar yapılmıştır. Ayrıca konuya ilişkin elde edilen 2016 ve 2017 tarihli çalışmaların tamamının kaynakçaları elle taranmıştır. Yapılan bu taramalar sonrasında ampirik olma, katılımcılarının 18 yaş altı olması, birincil veri kaynaklı olma, Türkçe veya İngilizce olarak yazılmış olması dahil etme kriterleri belirlenmiş ve araştırmalar bu doğrultuda incelenerek 87 çalışmanın bu araştırmaya dahil edilmesine karar verilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların her biri detaylı bir şekilde okunmuş ve araştırma soruları doğrultusunda elde edilen veriler not edilmiştir. Kaydedilen notlar bilgisayar ortamında özetlenmiştir. Araştırma soruları doğrultusunda alınan notlar tekrarlı bir şekilde incelenerek temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Süreçte veri kaybının önüne geçilmesi amacı ile çeşitli zamanlarda araştırmacılar tarafından aynı anahtar kelimeler kullanılarak tarama çalışmalarına devam edilmiştir. Geçerlik ve güvenirliğin sağlanmaya çalışılması hususunda sürecin her aşamasında yapılan işlemler araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak yapılmış, daha sonra karşılaştırılmış son olarak ta üçüncü yazar tarafından onaylandığı hali ile araştırmaya devam edilmiştir.

Özet

Koklear implant kullanıcısı işitme kayıplı çocukların dil ve bilişsel süreçlerini ele alan araştırmaların incelenmesini amaçlayan bu araştırmada kapsamlı bir literatür taraması yapılmış ve hem dil hem de bilişsel süreçleri birlikte ele alan araştırmalara ulaşılarak epistemolojik döküman analizi yapılmıştır. Devam eden çalışmanın bulgularında araştırmaların hangi konulara odaklandıkları, amaçlarının neler olduğu, kullanılan veri toplama araçlarının neler olduğu ve ne tür sonuçlar elde edildiği gibi bilgilerin ortaya koyulacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Devam eden çalışmanın bulgularında araştırmaların hangi konulara odaklandıkları, amaçlarının neler olduğu, kullanılan veri toplama araçlarının neler olduğu ve ne tür sonuçlar elde edildiği gibi bilgilerin ortaya koyulacağı düşünülmektedir. Bilişsel süreçlerde duyusal alanda yaşanan bir eksikliğin algısal alandaki süreçlerde de problemlere sebep olabileceği göz önünde bulundurulduğunda incelenen araştırmalarda işitme kayıplı çocukların işitme kayıplarından dolayı algısal alandaki bilişsel süreçlerde problem durumların ortaya çıkmış olabileceği beklenmektedir. Bu nedenle incelenen çalışmalarda öncelikle işitme kayıplı çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri ile işitsel ve sözel belleklerinin bir arada çalışılmış olabileceği düşünülmektedir. Son dönemlerde işitmeye yardımcı teknolojilerin gelişmiş olması ve koklear implant ameliyatlarının erken dönemlerde yapılmaya başlamış olması göz önünde bulundurulduğunda incelenen araştırmalarda işitme kayıplı çocukların bilişsel süreçlerinin tipik gelişim gösteren akranlarına yaklaştığı sonucunun ortaya çıkması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: dil, bilişsel süreçler, işitme kayıplı çocuklar, doküman analizi, koklear implant

Kaynakça

Bell, M., Hickson, L., Woodyatt, G., & Dornan, D. (2001). A case study of the speech, language and vocal skills of a set of monozygous twin girls: one twin with a cochlear implant. Cochlear Implants International, 2(1), 1-16.

Castellanos, I., Pisoni, D. B., Kronenberger, W. G., & Beer, J. (2015). Early expressive language skills predict long-term neurocognitive outcomes in cochlear ımplant users: evidence from the macarthur–bates communicative development ınventories. American Journal of Speech-Language Pathology, 25(3), 381-392.

Davidson, K., Lillo-Martin, D., & Pichler, D. C. (2014). Spoken english language development among native signing children with cochlear ımplants. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19(2), 238-250.

Edwards, L., Figueras, B., Mellanby, J., & Langdon, D. (2011). Verbal and spatial analogical reasoning in deaf and hearing children: the role of grammar and vocabulary. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16(2), 189-197.

Fisher, C., & Lieu, J. (2014). Unilateral hearing loss is associated with a negative effect on language scores in adolescents. International journal of pediatric otorhinolaryngology, 78(10), 1611-1617.

Geers, A. E., Moog, J. S., Brenner, C., & Hayes, H. (2009). Spoken language scores of children using cochlear ımplants compared to hearing age-mates at school entry. Journal of deaf studies and deaf education, 14(3), 371-385.

(17300)Ergenlerde Akademik Erteleme Davranışının Tükenmişlik ve Risk Alma Davranışı Açısından İncelenmesi

ALİ AMMAR KURT MERSİN ÜNİVERSİTESİ

BÜLENT GÜNDÜZ MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Ergenlik, bireyin birçok görev ve sorumluluğu bulunan dönemlerden biridir. Bu sorumluluklardan bir tanesi de, akademik olarak beklenen görevleri yerine getirmeleridir (Akbay &Gizir, 2010). Fakat ergenlik döneminde kimi öğrenciler akademik erteleme davranışı ortaya koymaktadırlar (Yaycı & Düşmez, 2016). Erteleme davranışı, bir sebep olmaksızın yapılması gereken görevi rahatsızlık duyulmaya başlayan bir noktaya kadar geciktirmektir (Solomon &Rothblum, 1984).

Erteleme davranışı bireyler arasında oldukça sık karşılaşılan bir durumdur (Onwuegbuzie, 2004). Yapılan araştırmalar erteleme davranışının öğrenci ve aynı zamanda öğrenci olmayan bireyler için ortak bir problem olduğunu göstermektedir (Duru &Balkıs, 2017). Ferrari'nin (1996) araştırmasında Amerikalı kadın ve erkek nüfusunun %20'sinin erteleme davranışı ortaya koyduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde erteleme davranışına sebep olabilecek birçok değişken olduğu görülmektedir.

Ergenler arasında erteleme davranışının en çok görüldüğü alan akademik görevlerdir (Yaycı & Düşmez, 2006). Akademik erteleme genel olarak erteleme davranışının bir alt türü olarak, akademik işlerin belirli sebeplerle ertelenmesidir (Akbay &Gizir, 2010). Solomon ve Rothblum (1984) akademik ertelemeyi, sınavlara hazırlamayı ve ev ödevlerini geciktirmeyi sürekli veya zaman zaman yapmak olarak tanımlamıştır. Bunun yanı sıra Johnson ve McCown (1995) akademik erteleme davranışını, öğrencilerin akademik açıdan başarısız olması ile sonuçlanan akademik görevlerden kaçma davranışını olarak açıklamıştır. Akademik erteleme davranışının öğrenci üzerinde birçok olumsuz etkisi olabilmektedir (Burka &Yuen, 1996; Knaus, 1998; Solomon &Borthlum, 1984). Öyle ki, erteleme davranışını gerçekleştiren ergenlik düzeyindeki bireylerin düşük belik saygısı, düşük öz yeterlik düzeyine sahip olduğu ve akademik olarak sınıftan geri kaldıkları görülmektedir (Akbay &Gizir, 2010; Knaus, 1998).

Akademik erteleme davranışına yol açabilen birçok değişken bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; akademik güdülenme ve akademik özyeterlik (Akbay &Gizir, 2010), motivasyon eksikliği (Lee, 2005), zaman becerisi yönetimi yetersizliği (McCown, Petzel&Rupet, 1987), risk alma davranışı (DiazMorales, Cohen& Ferrari, 2008), düşük benlik saygısı (Eerde, 2003) gibi değişkenleri görmek mümkün.

Ergenlik dönemindeki bireyler, içinde bulundukları dönemin psikolojik ve fizyolojik etkileri ile birçok sorun ile karşılaşabilmektedir. Bu çerçevede ergenlik dönemindeki temel görevlerden olan akademik sorumlulukların ertelenmesinde risk alma ve tükenmişlik faktörlerinin etkisinin araştırılması önleyici ve geliştirici yönden yardımcı olabilir. Elde edilen veriler ergenlerde oldukça yoğun olarak görülen bu davranışın nasıl azaltılabileceği ve onu etkileyen risk ve tükenmişlik faktörleri ile çalışmayı kolaylaştırabilir. Çalışma bu amaçla ergenlik dönemindeki bireylerin akademik erteleme davranışlarını risk alma ve tükenmişlik değişkenleri çerçevesinde incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel desen kullanılmıştır. İlişkisel desende iki veya daha fazla olgu arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmanın çalışma grubunu 223 lise öğrencisi oluşturmaktadır.Çalışma grubunun belirlenmesinde ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Akademik Erteleme Ölçeği, Risk alma Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri - Öğrenci Formu kullanılmıştır.

Akademik Erteleme Ölçeği:Deniz Çiğdem Çakıcı tarafından geliştirilen ölçek, öğrencilerin öğrenim yaşantılarında yapmakla sorumlu oldukları görevleri içeren (ders çalışma, sınavlara hazırlanma, proje hazırlama gibi) 12 olumsuz, 7olumlu olmak üzere toplam 19 ifadeden oluşmaktadır. Bu ölçekte yer alan ifadelere verilen tepkiler beş basamaklı Likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

Ergenlerde Risk Alma Ölçeği (ERAÖ): Gullone ve arkadaşlarının (2000) geliştirdiği ölçek, Kıran (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. ERAÖ, ergenlerin risk aldıkları çeşitli davranışları gösteren 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 170, en düşük puan 34'tür. Ölçekten alınan puanların yükselişi, öğrencilerin risk alma davranışının fazla olduğunu göstermektedir (Kıran, 2002). Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

Maslach Tükenmişlik Envanteri - Öğrenci Formu:Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından geliştirilmiş ve Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 5'li likert tipi ve 13 maddeden oluşmaktadır. Tükenme, Duyarsızlaşma ve Yetkinlik alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Tükenme ve Duyarsızlaşma alt ölçeklerindeki yüksek puan, yetkinlik alt ölçeğindeki düşük puan tükenmişliği göstermektedir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı sırasıyla .76, .82 ve .61 olarak bulunurken, test-tekrar test güvenirlik sonuçları ise sırasıyla .76, .74 ve .73 olarak bulunmuştur.

Özet

Bu çalışmanın amacı ergenlik dönemindeki bireylerde ortaya konulan akademik erteleme davranışının, risk alma davranışı ve tükenmişlik ile arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2 farklı lise ve farklı sınıf düzeylerinden 223 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Çakıcı tarafından geliştirilen "Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)", Gullone ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve Kıran (2000) tarafından Türkçeye uyarlanan "Risk Alma Ölçeği (RAÖ)" ve Gündüz, Çapri ve Gökaçan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Maslach Tükenmişlik Ölçeği - Öğrenci Formu (MTÖ-ÖF)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan ergenlik dönemindeki bireylerin, Akademik Erteleme Ölçeği, Risk Alma Ölçeği ve Tükenmiş Ölçeğine ilişkin korelasyon değerleri incelendiğinde, akademik erteleme ve risk alma arasında (.38);akademik erteleme ve tükenmişlik arasında (.42) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Risk alma ve tükenmişlik davranışlarının ergenlerin akademik erteleme davranışını yordamadaki etkilerini değerlendirmek üzere basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analizde Beta değerleri incelendiğinde akademik ertelemeyi en fazla yordayan değişkenin tükenmişlik olduğu (.31) ve bunu risk alma davranışının (.24) izlediği görülmektedir. Bu çalışma kapsamında risk alma ve tükenmişlik değişkenleri, akademik erteleme davranışındaki %22.9'luk değişimi açıklamaktadır. Bu durum ergenlik dönemindeki bireylerin, içinde bulundukları dönemin beraberinde getirdiği zihinsel ve fiziksel değişikliklerin akademik erteleme davranışını nasıl artırdığını açıklamaktadır. Akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyen bu davranışla baş edebilmek için ergenlerle risk alma ve tükenmişlik konularında gerekli bireysel ve grup çalışmaları okullarda yürütülebilir. Ergenlik dönemi özellikleri göz önüne alındığında grupla psikolojik danışma faaliyetlerinin bu konuda öğrenciler için yararlı olabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Erteleme, Ergenlik, Tükenmişlik, Risk Alma

Kaynakça

Ardıç, K. & Polatçı, S. (2008) Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (GOÜ Örneği), Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10(2), 69-96.

Akbay, S. E. &Gizir, C. A. (2010) Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülüme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 60-78.

Arı, G. S. &Bal, E. Ç. (2008) Tükenmislik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi, Yönetim ve Ekonomi, 15(1), 191-148.

Anthony J. Onwuegbuzie (2004) Academicprocrastinationandstatisticsanxiety,Assessment & Evaluation in HigherEducation, 29:1, 3-19

Çakıcı, Deniz Çiğdem (2003). Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi

Çapulcuoğlu, U & Gündüz, B. (2013) Lise Öğrencilerinde Tükenmişliğin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okul Türü ve Algılanan Akademik Başarı Değişkenlerine Göre İncelenmesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (1), 12-2457.

Çam, Z., Deniz, K. Z., & Kurnaz, A. (2014). Okul Tükenmişliği: Algılanan Sosyal Destek, Mükemmeliyetçilik ve Stres Değişkenlerine Dayalı Yapısal Bir Eşitlik Sınaması, Eğitim ve Bilim, 39 (173), 312-327.

Duru, E.,&Balkis, M. (2017). Procrastination, selfesteem, academicperformance, andwell- being: A moderatedmediation model. International Journal of Educational Psychology, 6(2), 97-119.

Deniz, N. (2011) Liseye Devam Eden Ergenlerin Risk Alma Davranışları ile Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ferrari, J. R., Johnson, J. L., &. McCown, W.G. (Eds) (1995) Procrastinationandtask avoidance: Theory, research, andtreatment. New York: PlenumPress.

Ferrari, J. R., Uzun Özer, B., & Demir, (2009). ChronicprocrastinationamongTurkish adults: Exploringdecisional, avoidantandarousalstyle. Journal of Social Psychology,49(3), 302–307.

Gündüz, B.,Çapri, B. &Gökçakan, Z. (2012) Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 38-55.

İlhan, M., Çetin, B., Öner-Sürkün, M. & Yılmaz, F. (2013) Ders Çalışma Becerileri ile Akademik Risk Alma Arasındaki İlişkinin Kanonik Korelasyon ile İncelenmesi, Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 3(2), 123-146.

Knaus, W.J. (1998). Do it now! Break theprocrastinationhabit. New York: John WileyveSons, Inc.

Maslach, C. &Goldberg, J (1998). Prevention of Burnout: New Perspectives, Applied& PreventivePsychology, Vol:7, 63-74.

Oktan, V. (2014). Ergenlerde kendine zarar verme davranışının risk alma ve benlik saygısı açısından incelenmesi, Eğitim ve Bilim, 39(175), 183-191.

Özer, U. B. (2009) Bir Grup Lise Öğrencisinde Akademik Erteleme Davranışı: Sıklığı, Olası Nedenleri ve Umudun Rolü, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(32), 12- 19.

Pekel, U. N., Sayıl, M. (2009). Orta ve İleri Ergenlikte Risk Alma Davranışı: Ebeveyn ve Akranların Rolü, Türk Psikoloji Yazıları, 12(23), 14-24.

Salmela-Aro, K.,Kiuru, N., Leskinen, E., &Nurmi, J. E. (2009). School burnoutinventory (SBI): Reliabilityandvalidity. EuropeanJournal of PsychologicalAssessment, 25, 48–

Solomon, B. J. &Garibaldi, M. (2013) AdultandMiddle School Girls' Perceptions of Risk- TakingBehavior: Implicationsfor School Practitioners, TheJournal of At-Risk Issues, vol:17, no:2

Solomon, L. J. &Rothblum, E. D. (1984) AcademicProcrastination: Frequencyand Cognitive-BehavioralCorrelates, Journal of CounselingPsychology, vol:31, no:4, 503-509.

Wang, Y. & Lin, Y (2015). A Study On Correlation od Risk Takingandthe Oral Production of English Major inChina, English Language Teaching, 8(10), 113-122.

Yaycı, L. & Düşmez, İ. (2016) Adolesanların Akademik Erteleme Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Uluslararası Toplum Araştırmları Dergisi, 6(10), 80-98.

Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Qualitativeresearchmethods in thesocialsciences). Ankara: Seçkin Yayınevi.

(17343) İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Döngülerinin İncelenmesi

AHMET IŞIK
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

ZEYNEP ÇAKMAK GÜREL
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Matematiğin günlük hayat ve diğer bilimlerle olan ilişkisini ve uygulamalarını içeren modern matematiğin ortaya çıkışı ile matematiksel model ve modelleme kavramı ulusal ve uluslararası öğretim programlarında yer almaya başlamıştır. Bu alan, özellikle 1990'lı yıllardan itibaren ivme kazanmış ve matematik eğitimi çalışmalarında önemli bir yere gelmiştir. Her matematiksel model, matematiksel modelleme sürecinin bir ürünü olduğu için, matematiksel modellemeyi öğrenme ve öğretme literatüründeki en önemli konulardan biri matematiksel modelleme sürecidir (Kaiser, Blomhøj ve Sriraman, 2006). Bir durumun matematiksel temsiller ile ifade edilme süreci olarak tanımlanan matematiksel modelleme sürecinin temel bileşenlerinden biri ise matematiksel modelleme döngüleridir (Blum ve Leiß, 2007). Matematiksel modelleme döngüsüne ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında; bu döngünün tüm basamaklarında (durum modeli, gerçek model, matematiksel model, matematiksel sonuçlar ve gerçek sonuçlar) öğrencilerin problemler yaşadıkları ortaya konulmuştur (Blum ve Leiß, 2007; Galbraith ve Stillman, 2006; Maaß, 2006). Buradan hareketle öğrencilerin matematiksel modelleme döngülerindeki ilerlemelerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Yapılan çalışmalarda, bu durumu olumlu yönde etkileyen birçok değişken olduğu (Maaß, 2006) ifade edilmektedir. Bunlar, verilen modelleme problemlerinin içeriği, grup çalışmaları, öğrencilerin modelleme problemlerine yoğun bir şekilde maruz kalmaları, model, modelleme ve modelleme döngüsü ile ilgili bilgi ve öğretmen müdahaleleri ile bireye dış desteğin verilmesi şeklinde sıralanabilir. Söz konusu değişkenleri de içinde barındıran ve modelleme döngülerinin gelişimini destekleyen başka bir faktörde, bütüncül ve kısmı yaklaşıma göre tasarlanan öğrenme ortamlarının oluşturulmasıdır (Blomhøj ve Jensen, 2003; Brand, 2014). Bütüncül yaklaşıma göre düzenlenen öğrenme ortamında modelleme döngüsünün tüm basamakları eş zamanlı olarak işe koşulurken; kısmi yaklaşımda öğrenme ortamı farklı zamanlarda belirli basamakların geliştirilmesine odaklı olarak düzenlenmektedir (Brand, 2014). Bu iki yaklaşım karşılaştırıldığında, hem bütüncül hem de kısmi yaklaşım odaklı oluşturulan öğrenme ortamının olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğu, fakat bütüncül yaklaşımın, kısmi yaklaşıma göre daha iyi sonuçlar verdiği yapılan çalışmalar tarafından desteklenmektedir (Blomhøj ve Jensen, 2003). Genel olarak, bütüncül yaklaşımın daha etkili olduğu ifade edilse de tek başına yeterli olmaması, bu yaklaşımın kısmi yaklaşım ile birlikte kullanılmasını gerekli hale getirmektedir. Yaptığımız bu çalışmada ise kısmi destekli bütüncül yaklaşımın temel alındığı bir öğrenme ortamı tasarlanarak, bu öğrenme ortamının öğrencilerin matematiksel modelleme döngülerinin gelişimine katkısı araştırıldığından, matematiksel modellemeyi öğrenme ortamına katılma durumunun, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme döngülerinin gelişimini nasıl desteklediğini tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, eğitim problemlerini çözmek ve eğitim uygulamaları geliştirmek için kullanılan sistematik bir süreç olarak görülmektedir (Carr ve Kemmis, 2003). Eylem planı-1' de öğrenme ortamı bütüncül olarak tasarlanmış ve öğretmen adaylarının 3 hafta boyunca 3 saatlik matematiksel modelleme süreçleri gözlemlenmiştir. Bütüncül yaklaşımda, öğretmen adaylarının matematiksel model kurma ve matematiksel sonuçlara ulaşma noktasında problemler yaşadıkları belirlenerek, bir sonraki aşamada kullanılacak modelleme problemleri bu yönde düzenlenmiş ve eylem planı-2 geliştirilmiştir. Eylem planı-2' de öğrenme ortamı bütüncül tasarlanırken eksik görülen durumlarda kısmi yaklaşımla desteklenmesi uygun görülmüştür. Böylece öğrenme ortamı kısmi destekli bütüncül yaklaşım temel alınarak tasarlanmış ve bu yaklaşıma uygun olarak 8 hafta boyunca 3 saatlik matematiksel modelleme etkinlikleri düzenlenmiştir.

Araştırma grubunu, 2015-2016 öğretim yılının güz yarıyılında öğrenim gören 32 dördüncü sınıf ilköğretim matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, gelişime istek duyan bireyler öğrenme ortamına katılmıştır. Böylece öğretmen adaylarından 17'si söz konusu öğrenme ortamına katılan; 15'i ise öğrenme ortamına katılmayan öğretmen adayları olarak değerlendirilmiştir.

Veri toplama aracı olarak öğrenme ortamına katılmadan önce ve sonra olmak üzere iki modelleme problemi (benzin problemi ve otobüs durağı problemi) öğretmen adaylarına bireysel olarak uygulanmıştır. Bu problemlerle ilgili veriler betimsel analize tabi tutularak, Borromeo Ferri (2006)' nin matematiksel modelleme döngüsü çerçevesinde analiz edilmiştir. Böylece bu çerçeve de yer alan durum modeli, gerçek model, matematiksel model, matematiksel sonuçlar ve gerçek sonuçlar şeklindeki temel basamaklara göre analiz yapılmış ve öğretmen adaylarının yeterli bir şekilde hangi basamağa kadar ilerlediği belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak öğrenme ortamına katılan öğretmen adaylarının ön görüşmede hiç birinin matematiksel model aşamasına geçiş yapamadığı; son görüşmede ise büyük çoğunluğunun (%59) matematiksel model aşamasına geçiş yapabildiği belirlenmiştir. Son görüşmede matematiksel modele geçiş yapabilen öğretmen adaylarının ise büyük çoğunluğunun matematiksel sonuçlara ve gerçek sonuçlara geçiş yapabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme ortamına katılmayan öğretmen adaylarının ise hem ön görüşmede hem de son görüşmede matematiksel modeli kurma aşamasına geçiş yapamadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, oluşturulan matematiksel modellemeyi öğrenme ortamının, öğretmen adaylarının matematiksel modelleme döngülerinin gelişimini desteklediği ortaya konulmuştur. Böylece öğrencilerin veya öğretmen adaylarının matematiksel modelleme sürecini desteklemek için söz konusu öğrenme ortamına benzer uygulanmaların tasarlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel modelleme süreci, bütüncül yaklaşım, kısmi yaklaşım, matematiksel modelleme döngüsü.

Kaynakça

Blomhøj, M., and Jensen, T. H. (2003). Developing mathematical modelling competence: Conceptual clarification and educational planning. Teaching Mathematics and its Applications, 22(3), 123-139.

Blum, W., and Leiß, D. (2007). How do teachers deal with modeling problems? In C. Haines, P. Galbraith, W. Blum & S. Khan (Eds.), Mathematical modeling (ICTMA 12): Education, engineering and economics (pp. 222–231). Chichester: Horwood Publishing.

Borromeo Ferri, R. (2006). Theoretical and empirical differentiations of phases in the modelling process. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, 38(2), 86-95.

Brand, S. (2014). Effects of a holistic versus an atomistic modelling approach on students' mathematical modelling competencies. C. Nicol, P. Liljedahl, S. Oesterle, & D. Allan, (Eds.). Proceedings of the Joint Meeting of PME 38 and PME-NA 36 (Vol. 2) içinde (syf. 185-191). Vancouver, Canada: PME.

Carr, W. & Kemmis, S. (2003). Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research. New York: RoutledgeFarmer, Taylor & Francis.

Galbraith, P. & Stillman, G. (2006). A Framework for Identifying Student Blockages During Transitions in the Modelling Process. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik-ZDM. 38(2), 143-162.

Maaß, K. (2006). What are modelling competencies? Zentralblatt Für Didactik Der Mathematic, 38(2), 113-142.

Kaiser, G., Blomhøj, M. & Sriraman, B. (2006). Towards a didactical theory for mathematical modelling. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, 38(2), 82-85.

(17345)6. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Modelleme Durumuyla Alan Konusunda Standart Olmayan Birimleri Kullanma Becerileri

MEHMET BEKDEMİR ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
ZEYNEP ÇAKMAK GÜREL ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
ALİ GÖKMEN ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
FATİH BAŞ ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilgiye erişimin kolaylaştığı günümüz dünyasında toplumlar, bilgiyi salt olarak depolayan değil, edindiği bilgileri gündelik hayatta etkili bir şekilde kullanabilen ve bu bilgilerden yeni bilgiler üretebilen bireylere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda birçok ülkede olduğu gibi ülkemizdeki öğretim programlarında da matematik okuryazarlığının önemi vurgulanmıştır (MEB, 2005, 2018). Matematik okuryazarlığı kavramı gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünde matematiksel bilgiyi, düşünceyi ve karar verme süreçlerini kullanabilme becerileri (OECD, 2006) olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle matematiği günlük yaşantısına transfer edebilen, karşılaştığı problem durumlarına farklı perspektif ile yaklaşarak çözümler üretebilen, eleştirel düşünebilen ve matematiksel düşünme becerilerine sahip birey matematik okuryazarı olarak nitelendirilmektedir (Martin, 2007). Bu kavram, PISA, TIMMS gibi uluslararası ve ABİDE gibi ulusal sınavların temel dayanağını oluşturmuştur. Bu sınav sonuçları ülkemiz açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin matematik okuryazarlığı açısından henüz istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Örneğin, PISA 2015 sonuçlarına göre sınava katılan öğrencilerimizin %51' inin matematik okuryazarlığı seviyesi, tüm ilişkili bilgilerin verildiği, soruların açıkça tanımlandığı, doğrudan verilen yönergelere göre rutin işlemlerin yapıldığı birinci düzey ve bu düzeyin altındadır. Yine aynı raporda öğrencilerin sadece %2' sinin seviyesi, karmaşık durumlara yönelik modeller geliştirildiği, kendi yorumları ve akıl yürütmelerine bağlı olarak elde edilen çıkarımlar arasında ilişki kurulabildiği özetle matematiği gerçek hayat durumlarında etkili bir şekilde kullanabildiği beşinci düzey ve üstündedir (PISA, 2015). Bunun iyileştirilebilmesi ve geliştirilebilmesi için öğrencilere gerçek yaşam durumlarına ilişkin tahminde bulunma, akıl yürütme ve kabul edilebilir ölçümler yapma gibi değişik matematikselleştirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik fırsatlar sunulmalıdır. Gerçek bir durumun matematik dünyasına transfer edilmesinin temel bileşenlerinden biri olan ölçme, Matematik Öğretim Programında bir öğrenme alanı olarak yer almaktadır. Bu öğrenme alanının içeriğinde, ilkokul kademesindeki öğrencilerin önce sezgiye dayalı karşılaştırma ve sıralama yapma, sonrasında standart olmayan ve olan birimler kullanarak ölçme yapması hedeflenmiştir. İleri sınıf düzeylerinde standart olmayan ölçmelere yer verilmemesi bunların gereksiz olduğu şeklinde nitelendirilmemelidir. Çünkü standart olmayan birimlerle ölçümlerin günlük yaşamda yeri, önemi ve sık kullanımı (Altun, 2010) göz önüne alındığında öğrencilerin standart olmayan birimleri de etkili kullanabilmeleri ve doğru karşılaştırmalar yapabilmeleri günlük yaşam problemlerini matematikselleştirebilmeleri ve çözebilmeleri için gereklidir. Örneğin, "kurabiye yapmak için yeterli şekerim var mı?" gibi ölçüm tahminleri sınıf dışı değerinin yanında öğrencilerin ölçülen niteliğe odaklanmalarına yardımcı olur, içsel motivasyonu arttırır ve standart birimlere olan aşinalığın gelişmesine yardımcı olur (Walle, vd. 2012). Buradan hareketle bu araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme durumuyla alan konusunda standart olmayan alan ölçü birimlerini kullanabilme becerileri araştırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubu, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 2017-2018 öğretim yılının bahar yarıyılında öğrenim gören 20 ortaokul 6. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Ayrıca uygulamada, süreci yönlendiren ve öğrencilere rehberlik eden bir araştırmacı ve bu araştırmacıya yardımcı olan üç gözlemci yer almıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin standart ölçme araçlarını kullanma imkânlarının olmadığı bir adet modelleme aktivitesi kullanılmış olup; veri toplama sürecinde Öğretim Deneyi (Teaching experiment) Yöntemi temel alınmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının temel amacı birinci elden araştırmacıya öğrencilerin matematiksel öğrenmelerini ve akıl yürütme becerilerini deneyimleme fırsatı vermesidir (Steffe ve Thompson, 2000). Yine Steffe ve Thompson' a göre öğretim deneyi yöntemi öğrencilerdeki ilerlemeleri ve değişimleri ortaya koyan küçük birimler şeklindeki uygulama ve gözlemlerin bir araya geldiği uzun soluklu bir öğretim ve araştırma yöntemidir. Bu çalışmada yürütülmekte olan kapsamlı bir çalışmanın ilk sonuçlarını ortaya koymaktadır. Bu araştırmada, veriler dört aşamada toplanmıştır. Bu aşamalar sırasıyla; "ısınma", "fark ettik-merak ettik uygulaması", "etkinliğin uygulanması" ve "elde edilen sonuçların paylaşımı" şeklindedir.

Problem durumu "dikdörtgen şeklinde bir kısmının üzerine balonların yerleştirildiği halının tamamının alanı ne kadar?" şeklinde olup uygulamalar toplamda üç saat sürmüştür. Olası veri kayıplarını engellemek ve geriye dönük analizleri yapabilmek için tüm süreç video ile kayıt edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çalışma kâğıtları da araştırmacılar tarafından veri kaynağı olarak toplanmıştır. İçerik analizi yöntemi temel alınarak yürütülen veri analiz süreci devam etmektedir.

Sonuç

Analiz süreci devam ettiğinden aşağıdaki ilk sonuçlar;

1) Öğrencilerin sonucu başlangıçta m2 cinsinden ifade etmeye çalışmalarından hareketle standart ölçme birimlerini kullanma eğiliminde oldukları,

2) Öğrenci gruplarından bir tanesi halının alanını 16,000 (on altı bin) m2 gibi günlük yaşamda geçerli olmayan bir cevap ifade etmelerinden hareketle ölçümün gerçek yaşamla ilişkilendirme noktasında zorluklar yaşadıkları,

3) Standart olmayan birimlerin kullanılması beklenmesine rağmen standart birimlerde olduğu gibi tüm gruplar tarafından tek ve aynı sonucun (154 balon) ifade edilmesinden hareketle öğrencilerin standart olmayan ölçü birimlerini standartmış gibi kullanma eğiliminde oldukları,

şeklindedir. Bu temel sonuçlara ek olarak uygulamaların öğrencilerin dikkatini çektiği, etkinliklere istekli olarak katıldıkları ve grup çalışmaları esnasında kendilerini rahat bir şekilde ifade ettikleri gözlemlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz süreci devam ettiğinden aşağıdaki ilk sonuçlar;

1) Öğrencilerin sonucu başlangıçta m2 cinsinden ifade etmeye çalışmalarından hareketle standart ölçme birimlerini kullanma eğiliminde oldukları,

2) Öğrenci gruplarından bir tanesi halının alanını 16,000 (on altı bin) m2 gibi günlük yaşamda geçerli olmayan bir cevap ifade etmelerinden hareketle ölçümün gerçek yaşamla ilişkilendirme noktasında zorluklar yaşadıkları,

3) Standart olmayan birimlerin kullanılması beklenmesine rağmen standart birimlerde olduğu gibi tüm gruplar tarafından tek ve aynı sonucun (154 balon) ifade edilmesinden hareketle öğrencilerin standart olmayan ölçü birimlerini standartmış gibi kullanma eğiliminde oldukları,

şeklindedir. Bu temel sonuçlara ek olarak uygulamaların öğrencilerin dikkatini çektiği, etkinliklere istekli olarak katıldıkları ve grup çalışmaları esnasında kendilerini rahat bir şekilde ifade ettikleri gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik okuryazarlığı, Öğretim Deneyi, Standart olmayan birimler

Kaynakça

Altun, M. (2010). İlköğretim 2. kademe (6,7,8. sınıflarda) matematik öğretimi (7. baskı). Bursa: Alfa Yayınları.

Van De Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2012). İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim. (Çeviri Editörü: Soner Durmuş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Martin, H. (2007). Mathematical literacy. https://eric.ed.gov/?id=EJ767854 adresinden 07.02.2018 tarihinde alınmıştır.

MEB, (2005). İlköğretim matematik dersi 1-5. sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.

MEB, (2018). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.

OECD (2006). Assessing scientific, reading and mathematical literacy, a framework for PISA 2006. http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/centerforgrundskoleforskning/internationaleundersoegelser/andreundersoegelser/pisa/om-dpu_institutter_paedagogisk-psykologi_pisa_20071109154105_framework2006.pdf adresinden 01.02.2018 tarihinde alınmıştır.

PISA (2015). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı, PISA 2015 ulusal raporu. Ankara: MEB Yayınları

Steffe, L.P. ve Thompson, P. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In R. Lesh ve A. E. Kelly (Eds.), Research design in mathematics and science education (pp. 267-306). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

(17587) Drama Dersinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi

TUĞÇE AKYOL
AFYON KOCATEPE UNİVERSİTESİ

FATMA BETÜL ŞENOL
AFYON KOCATEPE UNİVERSİTESİ

ASLI YÜKSEL
AFYON KOCATEPE UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde meydana gelen gelişmeler, toplumların tüm unsurları üzerinde etkili olmaktadır. Bu etki, toplumlarda yeniden yapılanmayı zorunlu hale getirmiştir. Yeniden yapılanma süreci, bulunduğu toplumda uyum içinde yaşayan, kişilerarası iletişim becerileri gelişmiş bireylerin yetişmesini gerektirmektedir. Bu özelliklere sahip bireylerin yetişmesi eğitim sisteminin önemli bir öğesi olan öğretmenler ile mümkün olmaktadır (Baykara Pehlivan, 2005).

Öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları, çocukların olumlu iletişim becerileri kazanmalarında oldukça önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması; bilgi ve düşüncelerini çocuklara iletebilmeleri, kendilerini ifade etme yeteneklerinin ve çocukları dinleme becerilerinin gelişmesi üzerinde etkili olarak mesleki başarılarını ve tutumlarını olumlu şekilde etkileyeceği düşünülebilir (Çam, 1999). Söz konusu iletişim becerilerinin özellikle okul öncesi öğretmenleri için önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmenleri çocukların eğitim hayatında karşılaştıkları ilk öğretmenleri olması sebebiyle en kalıcı izler bırakmaktadırlar. Okul öncesi dönemdeki çocuklar en çok öğretmenlerini model alarak becerilerini geliştirirler. Bu nedenle topluma uyumun, kişilerarası ilişkilerin temeli olan iletişim becerilerinin çocuklar tarafından kolaylıkla kazanılması için okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde bu becerileri sergilemesi oldukça önem taşımaktadır. İletişim becerilerinin okul öncesi öğretmenleri ve yetiştirecekleri çocuklar üzerindeki etkisi dikkate alındığında bu becerilerin öğretmenliğe başlamadan önce kazanılmış olması gerekmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri, lisans eğitimi esnasında etkili iletişim gibi derslerle doğrudan iletişim becerilerine yönelik eğitim alarak bilgi ve beceri yönünden donanmış olmaktadırlar. Bununla birlikte iletişim becerileri öğretmen adaylarının arkadaşları ile kurdukları sosyal ilişkilerde, aldıkları uygulamalı derslerle ve okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması gibi uygulamalarla gelişme göstermektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının, eğitimleri süresince iletişim becerilerini kazanması ve geliştirmesi kadar sürdürebilmesi, yaşamına aktarabilmesi ve mesleğine yansıtabilmesi de önem taşımaktadır. İletişim becerileri kalıcı ve farklı eğitim yöntemleri kullanılarak kazanılabilir. Bireyler üzerinde kalıcı izler bırakan yöntemlerin, öğrenmenin merkezinde öğrenen bireyin bulunduğu, öğrenenin süreç boyunca aktif olduğu yöntemler olduğu söylenebilir. Söz konusu yöntemlerden en etkili olanı dramadır. Drama, bireylerin yaparak yaşayarak öğrenmesine, gerçek durumları geçmiş yaşantılarını ele alarak deneyimlemesine ve kendini gerçekleştirerek yaratıcı bir birey olmasına katkıda bulunmasına olanak sağlayan bir yöntemdir (Kaf, 2000; San 1990). Drama, bireylerin fiziksel, zihinsel ve duygusal katılımlarını sağlar, sunulan dramatik durumun içinde bulunma ve canlandırma olanağı sağlar. Canlandırma ile bireylerin, kendi potansiyelini fark etme, empati, işbirliği, yardımlaşma, kendini ifade etme, olumlu iletişim becerilerine sahip olma gibi becerileri gelişme gösterir (Sağlam, 2004; Kara ve Çam, 2007). Drama bir grup etkinliğidir ve topluluk halinde gerçekleşir (Heathcote ve Wagner, 1990). Böylece drama etkinlikleri esnasında bireyler grup olarak birbirleri ile iletişim ve etkileşim içerisinde bulunurlar. Dramaya katılan bireylerin iletişim becerilerinde gelişme gözlenir. 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, haftada üç saat olmak üzere on iki 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. Yapılan uygulamaların grup olarak gerçekleşmesi sebebiyle drama dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin gelişmesi üzerinde önemli olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı, drama dersini alan okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerilerindeki değişimin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

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). Bu araştırmada; drama dersiyle okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerilerinde oluşan değişimi incelemek amacıyla 123 öğretmen adayına 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. Drama dersi, içeriği YÖK'ün Okul Öncesi Eğitimi ABD için belirlemiş olduğu içerik doğrultusunda uygulanmıştır. Dönem sonunda da son test olarak aynı ölçek okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanarak ölçümler arasında fark olup olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan üçüncü sınıf toplam 123 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu öğretmen adayları, 14 haftalık dönemde drama dersine katılan öğrencilerdir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Korkut Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 25 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutları; İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler (10 madde), Kendini İfade Etme (4 madde), Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim (6 madde) ve İletişim Kurmaya İsteklilik (5 madde) olarak belirtilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .88'tir.

Elde edilen verilerin analizinde, bağımlı gruplarda iki eş arasındaki fark karşılaştırmalarında normal dağılım göstermeyen değerler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Drama dersini alan okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerilerindeki değişimi incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın sonucunda 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. Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi lisans eğitimi esnasında mesleğine karşı tutumunda, mesleki başarısında, ailelerle ve çocuklarla iletişiminde etkili olan iletişim becerilerinin lisans eğitiminde aldıkları derslerle desteklenmesi oldukça önemlidir. Elde edilen bu sonuçlar drama dersinin, okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerini arttırması gerekçesiyle alan yazına katkı sağlayacağı ve ileriki çalışmalara yol göstereceği için önemli düşünülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin drama dersini almadan önce ve aldıktan sonra demografik özelliklerine göre gösterilen değişimin, iletişim becerilerine etki eden faktörler açısından incelenebileceği şeklinde önerilerde bulunulabilir.

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

Kaynakça

Baykara Pehlivan, K. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma, İlköğretim-Online, 4(2), 17-23.

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.

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen Öz-yeterlik algı düzeyine etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 3 (98-110).

Heathcote D, Wagner B. (1990). Drama as a learning medium. 6. Baskı. London: Stanley Thornes Publishers Ltd.

Kaf Ö. (2000). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. Ç.Ü. 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), Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti. Ankara.

Sağlam T. (2004). Dramatik eğitim: Amaç mı? Araç mı? Tiyatro Araştırmaları Dergisi, 17(4 22).

(16981) Almanya Köln Spor Akademisi ve Türkiye'deki Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerine Karşılaştırmalı Bir Bakış

ZEHRA CERTEL
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

DOĞUKAN BATUR ALP GÜLŞEN
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

KIVILCIM KAPLAN
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde ortaya çıkan teknolojik, sosyolojik değişim ve bilgi çağının sürekli yenilenmesi sonucunda, toplumsal yaşam hızlı bir değişim göstermekte ve bu durum bireylerin sahip olması gereken nitelikleri farklılaşmasına ve değişmesine neden olmaktadır. Bireylere istenen niteliklerinin kazandırılmasında öğretmenler en önemli yeri tutmaktadırlar. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir konu da öğretmen yetiştirme programlarının kalitesidir (Aksoy ve Gözütok, 2017). Bugünlerde uluslararası eğitim, tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi yükseköğretim kurumlarının da en önemli parçalarından biri haline gelmiştir. Beden eğitimi ve spor temel okul programının bir parçası olarak saygın bir şekilde yer almaya devam edebilmesi başarılı yöntemlerin ve küresel bakışların göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Bugünün ve geleceğin gerektirdiği nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirmek için sürekli eğitim programlarının iyileştirilmesi gerekmektedir (Atanur Baskan ve Aydın, 2006). Ülkemizde, okullarda beden eğitimi dersinin etkili işlenebilmesi için beden eğitimi öğretmenlerinin lisans öğretim programındaki mesleki yaşantılarında kuram ve uygulamaya yönelik bilgi ve alan deneyimine sahip olmasını amaçlayan ders ve içeriklerinin değerlendirilmesine ilişkin alanda yapılmış çalışma sayısı oldukça azdır (Bulca ve ark., 2012). Bu bağlamda bu araştırmanın amacı iki ülkenin beden eğitimi öğretmeni yetiştirme sistemlerini genel bir bakış açısı ile karşılaştırmaktır. Karşılaştırmalı eğitim, farklı eğitim sistemlerinin incelenerek benzerlik ve farklılıklarının tespit edilmesi, karşılaşılan sorun ve nedenlere benzer durumlarda benzer çözüm yolları önerilebilmesi ve yorumlanabilmesini kapsayan bir çalışma alanıdır (Çubukçu, Yılmaz ve İnci, 2016).

Bilindiği gibi ülkemizde beden eğitimi ve spor yüksekokulu beden eğitimi öğretmenliği veya spor bilimleri fakültesi, beden eğitimi ve spor eğitimi bölümlerine öğrenci alımı YGS puanı ve her yüksekokulda/fakültede farklılık gösteren yetenek ölçümü sınavları ile gerçekleşmektedir. Üniversiteler arasında özel yetenek sınavının uygulanış şekli konusunda varılmış ortak bir karar bulunmamaktadır. Her üniversite kendi olanakları doğrultusunda sınav şeklini belirlemektedir. Ancak beden eğitimi öğretmeni olabilmek için YÖK tarafından hazırlanmış sabit olan sekiz yarıyıllık eğitimi/öğretim programına uyulmak zorundadır. Bu araştırmada karşılaştırılacak olan Almanya Köln Spor Üniversitesi, araştırma, öğretim, ileri eğitim ve danışma faaliyetleri, spor ve egzersizin yaygın ve kapsamlı bir referans noktası olmasından dolayı, ulusal ve uluslararası düzeyde üniversiteler arasında özel bir konuma sahiptir. Üniversite, bunun sonucunda spor ve egzersiz bilimindeki yapısal değişimi göz önüne almaya çalışmakta ve sporun ve egzersizin sağlık, sosyal politika ve ekonomi açısından artan önemini vurgulamaktadır. Hem spor hem de topluma karşı sorumluluğunun farkında olan üniversite, elit sporun yanı sıra eğlence ve dinlence sporları için destek ve geliştirme de dahil olmak üzere yeniliklere sürekli yatırım yapmakta ve 21 bölümü bulunmaktadır. Öğretmenlik bölümü de altı farklı kademede eğitim vermektedir (https://www.dshs-koeln.de/english/studying-structure/full-time-studies/bachelor-program/ba-physical education/).

Araştırma Yöntemi

Araştırma, farklı iki ülkenin beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme biçimlerinin incelendiği karşılaştırmalı bir araştırmadır. Var olan mevcut bir durum tespit edilmeye çalışıldığından dolayı betimsel bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmada doküman incelemesi ve belge incelemesine dayalı olarak betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmada ölçüt örneklem tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme (criterion sampling) araştırmacı tarafından araştırmaya konu olacak örnekleme belli bir kıstasın getirilmesi ile oluşur. Araştırmacı hangi tür birey ya da durumları çalışacağına karar verir ve ölçütü kendisi belirler (Büyüköztürk ve ark., 2011). Doküman incelemesi için alan yazın tarandıktan sonra ülkelerin karşılaştırılma yapılacak başlıkları belirlenmiş ve veriler bu başlıklar çerçevesinde toplanmıştır. Doküman incelemesi sürecinde bu ülkelerin resmi kurumlarından ve internet sitelerinden gerekli olan bilgiler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak tasniflenmiş ve incelenmiştir.

Araştırma örneklemi

Köln Spor Akademisi, Almanya'nın tek spor üniversitesi olup 1946 yılında kurulmuştur. Kendi alanında yetiştirdiği akademisyenlerle de bu alanda Dünya nin de önde gelen Spor akademilerinden birisi olduğu için araştırma örneklemi olarak seçilmiştir (https://www.deutschstudent.com/portfolio-items/deutsche-sporthochschule-kolnkoln-spor-akademisi/).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılaştırmak için kullanılan ölçütler ilgili literatür taranarak araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Almanya Köln Spor Akademisi'nin ve Türkiye'nin mevcut beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme sistemleri belirlenen bu ölçütlere göre incelenmiş ve daha sonra karşılaştırılmıştır. Araştırma kapsamında ilgili ülkelerin karşılaştırılmasından kullanılan ölçütler; giriş koşulları, eğitim öğretim süreleri, staj deneyimleri, eğitim öğretim boyunca verilen derslerin içeriği ve her iki ülkedeki mesleğe geçiş koşulları.

Özet

Gelişen teknoloji ve sürekli kendini güncelleyen üniversitelerle, ülkemiz eğitim öğretim sistemlerini karşılaştırmak ve güncellemek eğitim öğretim kalitesinin en üst düzeye ulaşması için önemlidir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Türkiye ile Almanya Köln Üniversitesinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümlerine giriş koşullarını, eğitim öğretim sürelerini, staj deneyimlerini, eğitim öğretim boyunca verilen derslerin içeriği ve her iki ülkedeki mesleğe geçiş koşulları olmak üzere beş başlık altında incelemek ve karşılaştırma yapmaktır. Bu karşılaştırma doğrultusunda benzerlik ve farklılıkları ortaya koyarak Türkiye'de uygulanmakta olan beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme programlarına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ülkemizde okula giriş koşulları, her üniversitenin kendi bünyesinde belirlediği YGS puanı ve özel yetenek sınavı ile belirlenmektedir. Almanya Köln Spor Üniversitesinde ise lisans derecesi ve öğretmen yetiştirme programındaki aday öğrenciler, fiziksel yetenek testini tamamlamış olmalıdır. Fiziksel Yetenek Testi 20 ayrı performans içermekte, yılda iki kez yapılmakta ve üç yıl geçerli olmaktadır. Almanya Köln Üniversitesinin öğretmen yetiştirme programı eğitim süresi üç yıl lisans derecesi iki yıl yüksek lisans derecesiyle beraber toplamda on dönem boyunca devam ederken, ülkemizde dört yılı kapsamaktadır. Adaylar lisans veya lisansüstü eğitime ek olarak ayrıca 18 ay mesleğe hazırlık için bir staj eğitimine tabii tutulmaktadırlar. Sonuç olarak ülkemizdeki beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme programlarının tekrar gözden geçirilip gelişebilirlik özellikleriyle donatılması, hem nitelikli beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirebilmek için hem de küreselleşen dünyamızda eğitim programını sadece günün ve ülkenin ihtiyacı konusunda yapmak yerine dünya üzerinde geçerli olabilecek bir program oluşturulması gerekliliği koşulu için de büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Köln Spor Akademisi, beden eğitimi ve spor öğretmeni, karşılaştırmalı eğitim

Kaynakça

Aksoy, E., ve Gözütok, D. (2017). Farklı öğretmen eğitimi programları ve paradigmalarının karşılaştırmalı analizi. Elementary Education Online, 16(4): 1672-1688

Atanur Baskan, G., ve Aydın, A., (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1): 35-42.

Bulca, Y., Saçlı, F., Kangalgil ve M., Demirhan, G. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri. Eğitim ve Bilim 37(165): 81-92.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi. 9. Baskı.Ankara

Çubukçu, Z., Yılmaz, B. Y. ve İnci, T. (2016). Karşılaştırmalı eğitim programları araştırma eğilimlerinin belirlenmesi - bir içerik analizi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi 5(1): 446-468

https://www.dshs-koeln.de/english/studying-structure/full-time-studies/bachelor-program/ba-physical-education/ erişim tarihi: 09/02/2018.

Aksoy, E., ve Gözütok, D. (2017). Farklı öğretmen eğitimi programları ve paradigmalarının karşılaştırmalı analizi. Elementary Education Online, 16(4): 1672-1688

Atanur Baskan, G., ve Aydın, A., (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1): 35-42.

Bulca, Y., Saçlı, F., Kangalgil ve M., Demirhan, G. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri. Eğitim ve Bilim 37(165): 81-92.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi. 9. Baskı.Ankara

Çubukçu, Z., Yılmaz, B. Y. ve İnci, T. (2016). Karşılaştırmalı eğitim programları araştırma eğilimlerinin belirlenmesi - bir içerik analizi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi 5(1): 446-468

https://www.dshs-koeln.de/english/studying-structure/full-time-studies/bachelor-program/ba-physical-education/ erişim tarihi: 09/02/2018.

https://www.deutschstudent.com/portfolio-items/deutsche-sporthochschule-kolnkoln-spor-akademisi/.erişim tarihi: 09/02/2018.

(17172)Dinamik Geometri Ortamında Gerçekçi Bir Geometri Probleminin Tasarlanması ve Lise Öğrencileri ile Çözümünün Analizi

EMRAH ÜNLÜER
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

NİLÜFER KÖSE
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde öğrencilere somut cisimler ve prototipler üzerinden tanıtılan geometrik kavramlar öğretim kademeleri ilerledikçe daha sentetik bir hal almakta ve öğrenciler için cazibesi yitirmektedir. Lise derslerinde tanım, teorem ve özel kurallar yığını arasında kalan geometri dersleri, günlük hayattan kopuk bir şekle dönüşmekte ve öğrenciler tarafından zor ya da ezberlenmesi gereken bir ders olarak tanımlanmaktadır. Kendine özgü tümdengelimsel yapısı, cebirsel kabiliyetlerin gösterilmesine imkân tanıması ve estetik çözüm yaklaşımları bu algı tarafından geri plana atılmaktadır.

Öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlayarak geometri öğretimini istenilen seviyeye taşımanın bir yolu da geometri problemlerini öğrencilerin hayatından durumlar/kesitler olarak problemlere yansıtmak ve onların problemler ile mücadele etme isteklerini arttırmak olabilir. PISA ve TIMMS sınavları ile ortaya çıkan matematik okuryazarlığının son yıllarda önem kazanması ve yenilenen matematik dersi öğretim programında yer bulması hayatın içinden olan günlük hayat problemlerini geometri dersleri için de önemli hale gelmiştir.

Matematik derslerinde günlük hayat problemlerinden yola çıkarak kavramsal öğrenmeyi sağlama anlayışını geliştirebilecek yaklaşımlardan biri "Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME)"dir. Bu öğretim teorisinin öncülüğünü yapan Freudenthal'a (1991) göre, yaklaşım ile matematiksel kavramları ve fikirleri hazır vermek yerine, uygun bağlamlarda ve iyi planlanmış yönlendirmeler yaparak bu kavram ve düşünceleri öğrencilerin kendilerinin keşfetmeleri sağlanır. Öğrencilere verilen problemler gerçek hayattan ya da öğrencinin kendisini probleme yakın hissedebileceği, hayalinde canlandırarak problemi çözme isteğini oluşturan bir yapıda hazırlanmalıdır. Böylece önceki bilgilerini yeni problemi çözmek için transfer eden öğrenci yeni öğrenmeler için informal bir ispat sürecini yaşamış olmaktadır. Böylesi bir süreç de bireylere problem çözme becerilerini kazandıracaktır. Matematik eğitiminin asıl hedefinin öğrencilerdeki problem çözme becerilerinin geliştirilmesi olduğu çeşitli araştırmalarda da vurgulanmaktadır. (Gravemeijer ve Stephan, 2002; Lesh ve Doerr, 2003, Erbaş, Kertil, Çetinkaya, Çakıroğlu, Alacacı, Baş, 2014).

Matematiksel kavramların ve özellikle de geometrik kavramların kazandırılmasında teknoloji desteği son derece önemli olup, bu desteğin öğrenme ve öğretme sürecini hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından olumlu etkilediği bilinmektedir. Bu teknolojilerden biri olan dinamik geometri yazılımları (DGY), öğrencilerin gerçek hayat problemleri ile karşılaşacağı ortamları sunmada ve çeşitli çözüm stratejileri geliştirmelerinde önemli enstrümanlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Baki, Güven ve Karataş, 2004).

Bu bağlamda GME prensipleri ile hazırlanan bir geometri probleminin DGY ortamında çözülebilecek biçimde tasarlanması ve öğrencilerin bu problemleri çözme süreçleri bu araştırmanın odağını oluşturmaktadır. Çalışmada ayrıca problem çözme sürecinde karşılaşılan güçlükler ve sınıf içinde ortaya çıkabilecek beklenmeyen durumlara karşı alınabilecek tedbirlerin belirlenmesi de amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Dinamik geometri ortamında gerçekçi bir geometri probleminin tasarlanması ve öğrencilerin bu problemde yaşadığı süreci incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş, desen olarak sınıf öğretim deneyi seçilmiştir. Öğretim deneyi çalışmaları, nitel araştırma yöntemleri içerisinde ayrı bir sınıfta yer almakta ve 2000'li yıllardan itibaren matematik eğitimi araştırmalarında gün geçtikçe daha çok kullanılmaktadır. Öğretim deneyi yöntemi araştırmacıların öğrencilerin zihinsel süreçlerine dâhil olmalarını sağladığı için kullanışlı ve yararlıdır (Akın ve Kabael, 2016).

Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir Anadolu Lisesinde okuyan 32 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Okul proje okulu olarak geçen, başarı düzeyi yüksek bir okuldur. Araştırmacılardan biri bu proje okulunda matematik öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmacının sınıf seçiminde ise öğrencilerin gönüllü olması etkili olmuştur.

Araştırmanın temel veri kaynağı öğretim sürecinin videolarıdır. Tasarlanan problem çözümünün her aşamasında öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlayacak tartışma ortamları yaratılmış, sınıf içi tartışmalar farklı konumlandırılmış iki kamera ile kaydedilmiştir.

Araştırmada verilerin analizinde ise tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Temalar, araştırma verilerinden ortaya çıkartılan kavramlardır (Bogdan ve Biklen, 1998) ve katılımcının görüşme sırasında kullandığı ifadelerden meydana gelebileceği gibi araştırmacının, alandaki bilgi yeterliliğine dayanarak verilerde var olan bilgilere isimler vermesiyle de oluşturulabilir (Patton, 1990). Bu doğrultuda veriler araştırmacı ve alan uzmanı tarafından bağımsız bir biçimde kodlanarak ilgili tema ve alt temalar altında birbiriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenmiştir.

Özet

Bu araştırmanın amacı GME prensipleri ile hazırlanan bir geometri probleminin DGY ortamında çözülebilecek biçimde tasarlanması ve öğrencilerin bu problemleri çözme süreçlerinin incelenmesini amaçlanmaktadır. Verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir Anadolu lisesinde okuyan 32 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Klinik görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gerçekçi matematik eğitiminin en temel özelliği, yeni konuya öğrencilerinin kendilerini problemin çözüm sürecinin bir parçası olarak görebilecekleri ya hayal edebilecekleri bir problem ile başlanmasıdır. Kusursuz üçgenler, mükemmel ölçümler dünyası olan geometri için problemleri günlük hayata taşıma öğrenciyi ikna açısından araştırmacı/öğretmenler için zor bir süreçtir. Bu çalışmada da araştırmacı/öğretmen için GME ilkeleri doğrultusunda problem tasarlamak zaman ve enerji isteyen bir süreç olarak belirtilmiştir. Bu süreç öğretmenler için tamamen gönüllük esası ile gerçekleşeceği için çok az örneğin ortaya çıkarılabileceği düşünülebilir. Sürecin diğer boyutu GME ilkeleri ile hazırlanan soruların DGY ortamına aktarılması ve öğrencinin DGY ilkeleri çerçevesinde keşfetme ve hipotez kurma sürecini yansıtabileceği doğru araç seçiminde gerçekleşmiştir.

Uygulama sürecinde ise daha önce DGY ortamı ile tanışan öğrenciler için karşılaştıkları bu problemler ortam olarak olmasa da problem tarzı olarak farklı gelmiş ve bir uyum süreci geçirmişlerdir. Problemlerin GME ile tasarlanması öğrencilerin problem çözme motivasyonunu arttırmış ve konunun üst bilişsel tartışılmasına yol açmıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik Eğitimi, Geometri Öğretimi, Dinamik Geometri Yazılımları, Gerçekçi Matematik Eğitimi

Kaynakça

Akın, A., & KABAEL, T. (2016). Bir Matematik Eğitimi Araştırmasına Dayalı Öğretim Deneyi Deneyimi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 4(3), 7-27.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Third ed. Boston: Allyn and Bacon.

Baki, A., Karataş, İ., & Güven, B. (2002). Klinik mülakat yöntemi ile problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 16-18.

Erbaş, A. K., Kertil, M., Çetinkaya, B., Çakıroğlu, E., Alacacı, C., & Baş, S. (2014). Matematik eğitiminde matematiksel modelleme: Temel kavramlar ve farklı yaklaşımlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(4), 1-21.

Freudental, H. (1991). Revisiting mathematics education. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Gravemeijer, K., & Stephan, M. (2002). Emergent models as an instructional design heuristic. In K. Gravemeijer, R. Lehrer, B. Oers, & L. Verschaffel (Eds.), Symbolizing, modeling and tool use in mathematics education (pp. 145-169). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003a). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh, & H. M. Doerr (Eds.), Beyond constructivism: Models and modelling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching (pp. 3-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Second Edition. London: Sage Publications.

(17587)Drama Dersinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi

TUĞÇE AKYOL
AFYON KOCATEPE UNİVERSİTESİ

FATMA BETÜL ŞENOL
AFYON KOCATEPE UNİVERSİTESİ

ASLI YÜKSEL
AFYON KOCATEPE UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde meydana gelen gelişmeler, toplumların tüm unsurları üzerinde etkili olmaktadır. Bu etki, toplumlarda yeniden yapılanmayı zorunlu hale getirmiştir. Yeniden yapılanma süreci, bulunduğu toplumda uyum içinde yaşayan, kişilerarası iletişim becerileri gelişmiş bireylerin yetişmesini gerektirmektedir. Bu özelliklere sahip bireylerin yetişmesi eğitim sisteminin önemli bir öğesi olan öğretmenler ile mümkün olmaktadır (Baykara Pehlivan, 2005).

Öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları, çocukların olumlu iletişim becerileri kazanmalarında oldukça önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması; bilgi ve düşüncelerini çocuklara iletebilmeleri, kendilerini ifade etme yeteneklerinin ve çocukları dinleme becerilerinin gelişmesi üzerinde etkili olarak mesleki başarılarını ve tutumlarını olumlu şekilde etkileyeceği düşünülebilir (Çam, 1999). Söz konusu iletişim becerilerinin özellikle okul öncesi öğretmenleri için önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmenleri çocukların eğitim hayatında karşılaştıkları ilk öğretmenleri olması sebebiyle en kalıcı izler bırakmaktadırlar. Okul öncesi dönemdeki çocuklar en çok öğretmenlerini model alarak becerilerini geliştirirler. Bu nedenle topluma uyumun, kişilerarası ilişkilerin temeli olan iletişim becerilerinin çocuklar tarafından kolaylıkla kazanılması için okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde bu becerileri sergilemesi oldukça önem taşımaktadır. İletişim becerilerinin okul öncesi öğretmenleri ve yetiştirecekleri çocuklar üzerindeki etkisi dikkate alındığında bu becerilerin öğretmenliğe başlamadan önce kazanılmış olması gerekmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri, lisans eğitimi esnasında etkili iletişim gibi derslerle doğrudan iletişim becerilerine yönelik eğitim alarak bilgi ve beceri yönünden donanmış olmaktadırlar. Bununla birlikte iletişim becerileri öğretmen adaylarının arkadaşları ile kurdukları sosyal ilişkilerde, aldıkları uygulamalı derslerle ve okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması gibi uygulamalarla gelişme göstermektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının, eğitimleri süresince iletişim becerilerini kazanması ve geliştirmesi kadar sürdürebilmesi, yaşamına aktarabilmesi ve mesleğine yansıtabilmesi de önem taşımaktadır. İletişim becerileri kalıcı ve farklı eğitim yöntemleri kullanılarak kazanılabilir. Bireyler üzerinde kalıcı izler bırakan yöntemlerin, öğrenmenin merkezinde öğrenen bireyin bulunduğu, öğrenenin süreç boyunca aktif olduğu yöntemler olduğu söylenebilir. Söz konusu yöntemlerden en etkili olanı dramadır. Drama, bireylerin yaparak yaşayarak öğrenmesine, gerçek durumları geçmiş yaşantılarını ele alarak deneyimlemesine ve kendini gerçekleştirerek yaratıcı bir birey olmasına katkıda bulunmasına olanak sağlayan bir yöntemdir (Kaf, 2000; San 1990). Drama, bireylerin fiziksel, zihinsel ve duygusal katılımlarını sağlar, sunulan dramatik durumun içinde bulunma ve canlandırma olanağı sağlar. Canlandırma ile bireylerin, kendi potansiyelini fark etme, empati, işbirliği, yardımlaşma, kendini ifade etme, olumlu iletişim becerilerine sahip olma gibi becerileri gelişme gösterir (Sağlam, 2004; Kara ve Çam, 2007). Drama bir grup etkinliğidir ve topluluk halinde gerçekleşir (Heathcote ve Wagner, 1990). Böylece drama etkinlikleri esnasında bireyler grup olarak birbirleri ile iletişim ve etkileşim içerisinde bulunurlar. Dramaya katılan bireylerin iletişim becerilerinde gelişme gözlenir. 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, haftada üç saat olmak üzere on iki 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. Yapılan uygulamaların grup olarak gerçekleşmesi sebebiyle drama dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin gelişmesi üzerinde önemli olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı, drama dersini alan okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerilerindeki değişimin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

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). Bu araştırmada; drama dersiyle okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerilerinde oluşan değişimi incelemek amacıyla 123 öğretmen adayına 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. Drama dersi, içeriği YÖK'ün Okul Öncesi Eğitimi ABD için belirlemiş olduğu içerik doğrultusunda

uygulanmıştır. Dönem sonunda da son test olarak aynı ölçek okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanarak ölçümler arasında fark olup olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan üçüncü sınıf toplam 123 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu öğretmen adayları, 14 haftalık dönemde drama dersine katılan öğrencilerdir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Korkut Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 25 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutları; İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler (10 madde), Kendini İfade Etme (4 madde), Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim (6 madde) ve İletişim Kurmaya İsteklilik (5 madde) olarak belirtilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .88'tir.

Elde edilen verilerin analizinde, bağımlı gruplarda iki eş arasındaki fark karşılaştırmalarında normal dağılım göstermeyen değerler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Drama dersini alan okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerilerindeki değişimi incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın sonucunda 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. Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi lisans eğitimi esnasında mesleğine karşı tutumunda, mesleki başarısında, ailelerle ve çocuklarla iletişiminde etkili olan iletişim becerilerinin lisans eğitiminde aldıkları derslerle desteklenmesi oldukça önemlidir. Elde edilen bu sonuçlar drama dersinin, okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerini arttırması gerekçesiyle alan yazına katkı sağlayacağı ve ileriki çalışmalara yol göstereceği için önemli düşünülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin drama dersini almadan önce ve aldıktan sonra demografik özelliklerine göre gösterilen değişimin, iletişim becerilerine etki eden faktörler açısından incelenebileceği şeklinde önerilerde bulunulabilir.

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

Kaynakça

Baykara Pehlivan, K. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma, İlköğretim-Online, 4(2), 17-23.

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.

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen Öz-yeterlik algı düzeyine etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 3 (98-110).

Heathcote D, Wagner B. (1990). Drama as a learning medium. 6. Baskı. London: StanleyThornes Publishers Ltd.

Kaf Ö. (2000). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. Ç.Ü. 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), Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti. Ankara.

Sağlam T. (2004). Dramatik eğitim: Amaç mı? Araç mı? Tiyatro Araştırmaları Dergisi, 17(4 22).

(16797)Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Riskli Davranışları Yordama Düzeylerinin İncelenmesi

FİRDEVS SAVİ ÇAKAR
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ZÖHRE KAYA
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bowlby'nin (1973) bağlanma kuramında şemalar bebeğin erken dönemde bağlanma figürleri ile olan etkileşimlerinin temsilleri olarak tanımlanmaktadır. Erken dönem uyumsuz şemalar temelde yaşam boyu gelişen ve şekillenen anıları, duyguları, bilişleri ve beden duyumlarını içerir, kişinin kendine ve ilişkilerine yöneliktir, yaşam boyu geçerlidir, oldukça yaygındır ve kapsamlı bilişsel örüntülerdir (Young, 1990; Young ve Lindemann, 1992; Young ve diğ. 2003). Şemalar, çocuğun içinde yaşadığı aile ortamına/yakın çevresine uyumunu sağlamada belirleyici, katı ve değişime dirençlidir, bu nedenle yaşamın ilerleyen dönemlerinde uyumu bozan bir etkiye sahip olabilmektedirler (Soygüt, ve diğ., 2009). Şemalar, kişinin nasıl düşündüğünün, hissettiğinin, davrandığının ve sosyal olarak etkileşime geçtiğinin esas belirleyicisidir (Dobson, 2010). Bu yönüyle bilişsel kuramlarda sıklıkla vurgulandığı gibi uyumlu ve uyumsuz davranışları anlamada kişilerin erken dönem şemalarının bilinmesi önemli görünmektedir.

Günümüzde psikolojik danışma alanı bireylerin henüz bozulmamış olan uyum ve başa çıkma gücünü korumak, potansiyelini geliştirmek, sorunların ortaya çıkışını önlemek ve yaşam boyu gelişim ve uyum sürecine odaklanarak bireylerin davranışlarını anlamada onların geçmiş yaşantılarına da odaklanmayı zorunlu kılmaktadır. Bireylerin geçmiş, bugün ve gelecek yaşantıları arasındaki bağlantıyı anlama çabası oldukça eskidir. Bu konuda özellikle bilişsel psikolojik danışma kuramları erken dönem yaşantılarının etkisiyle oluşan ve değişime oldukça dirençli yapılar olarak olumsuz şemalar, otomatik düşünceler ve bilişsel çarpıtmalar üzerinde durmaktadırlar (Corey, 2015). Şema terapileri bu doğrultuda erken dönem uyumsuz şemaların insan uyumunu doğrudan etkileyen yapılar olduğunu vurgularken yaşam boyu tekrarlayıcı bu bilişsel yapıları incelemektedir (Soygüt, Karaosmanoğlu ve Çakır, 2009).

Bu süreçte, psikolojik danışman adaylarının erken dönem yaşantılarının şu andaki gelişim ve uyumuna etkisinin anlaşılması, yardım edici olarak kendi ruh sağlığı ihtiyaçlarının farkında olması, psikolojik danışmada etkili bir terapötik süreç oluşturması, danışanın ihtiyaçlarına ve gelişimine odaklanabilmesi çok önemlidir. Psikolojik danışman eğitimi danışman adaylarına terapötik beceriler kazandırmanın yanı sıra kendi ruh sağlığı ihtiyaçlarının farkında olması ve bunları eğitim sürecinin bir parçası olarak çözümlemesi için olanak sağlamalıdır (Corey, 2015). Bu doğrultuda danışman eğitimi sürecinde danışman adaylarına bireysel psikolojik danışma, grupla psikolojik danışma, kişilik ve benliğe ilişkin farkındalık kazandıracak çalışmalar, dersler, uygulamalar, workshop çalışmaları yapılmalıdır. Ayrıca, daha üst düzeyde yardım ihtiyacı olan danışman adaylarına eğitim süreçlerinde psikolojik destek ve tedavi olanakları sağlanmalıdır.

Genel olarak psikolojik danışman adayları da üniversite dönemi gençlerinin yaşadığı gelişimsel, akademik, sosyal ve duygusal birçok problem alanıyla mücadele etmektedirler. Ancak bu süreçte gençlerin hem kendisiyle hemde çevresiyle sağlıklı bir uyum süreci oluşturması kolay olmamakta ve riskli davranışlar, uyum sorunları ve diğer ruhsal sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Yardım eden olarak psikolojik danışman adaylarının bu süreçte problemlerini çözebilmesi, sağlıklı başa çıkma becerileri kazanması, etkili bir psikolojik danışman olmanın temel koşulu olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle riskli davranışların psikolojik danışman adayları ile çalışılması, psikolojik danışman adaylarının riski davranışlarının belirlenmesi önleme ve müdahale çalışmaları açısından önemli görünmektedir. Bu doğrultuda erken dönem uyumsuz şemalarına odaklanılmasının önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma tarama modelinde tasarlanmış olup değişkenler arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Çalışmada, psikolojik danışman adaylarının erken dönem uyumsuz şemalarının riskli davranışları anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığı incelenmektedir. Araştırmanın katılımcıları, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi PDR Anabilim Dalı 1. ve 2. sınıflarına devam eden 200 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma gönüllülük esasına dayanarak çalışmaya katılmayı kabul eden psikolojik danışman adayları ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları 123 kız (%61,5), 77 erkek (%38.5) ve sınıf düzeyine göre dağılımları ise 1. sınıf 104 (%52) ve 2. sınıf 96 (%48) öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 20.02 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Young Şema Ölçeği-Kısa Formu, Soygüt, Karaosmanoğlu ve Çakır (2009) tarafından Türk Kültürüne uyarlanmış ve Zedelenmiş Otonomi, Kopukluk, Yüksek Standartlar, Diğeri Yönelimlilik ve Zedelenmiş Sınırlar olmak üzere 5 şema alanından oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucu, iç tutarlık katsayısının YŞÖ-KF3 alt ölçekleri için α= .63-.80 arasında değiştiği anlaşılmıştır. Yapılan üst sıra faktör analizi sonucu belirlenen şema alanlarının Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ise α= .53-.81 arasında değişmektedir.

Riskli Davranışlar Ölçeği Üniversite Formu, Gençtanırım (2014) tarafından geliştirilen, antisosyal davranışlar, sigara kullanımı, alkol kullanımı, madde kullanımı, intihar eğilimi, beslenme alışkanlıkları ve okul terki olmak üzere 7 alt boyuttan oluşan ölçek üniversite öğrencilerinin riskli davranışlarını değerlendirmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları alt boyutlar için ayrı olarak hesaplanmıştır. Buna göre, AS .82; AK .92; SK .93; İE .91; BA.81; OT .64; MK .90 değerleri elde edilmiştir.

Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Aşamalı Regresyon Analizi ile gerçekleştirilmiştir.

Özet

Yardım eden olarak psikolojik danışman adaylarının öncelikle kendi problemlerini çözebilmesi, sağlıklı başa çıkma becerileri kazanması, etkili bir psikolojik danışman olmanın temel koşulu olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmanın amacı, psikolojik danışman adaylarının erken dönem uyumsuz şemalarının riskli davranışları yordama düzeylerinin belirlenmesidir. Bu araştırma tarama modelinde tasarlanmış olup değişkenler arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi PDR Anabilim Dalı 1. ve 2. sınıflarına devam eden 200 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Young Şema Ölçeği-Kısa Formu ve Riskli Davranışlar Ölçeği Üniversite Formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizi betimsel istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Aşamalı Regresyon Analizi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizlerde psikolojik danışman adaylarının erken dönem uyumsuz şemaları ile riskli davranışlar arasındaki anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde psikolojik danışman adaylarının riskli davranışları önleme ve müdahale çalışmaları kapsamında erken dönem uyumsuz şemalarına odaklanılmasının önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizlerde psikolojik danışman adaylarının erken dönem uyumsuz şemaları ile riskli davranışlar arasındaki anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Erken dönem uyumsuz şemaların riskli davranışları yordama düzeyleri incelendiğinde; erken dönem uyumsuz şemaların riskli davranışlardan antisosyal davranışlardaki değişimi %21, sigara kullanmadaki değişimi %21, alkol kullanmadaki değişimi %17, intihar eğilimindeki değişimi %40, beslenme alışkanlıklarındaki değişimi %14, okul terkindeki değişimi %17 ve madde kullanmadaki değişimi %22 varyans yüzdesiyle açıkladığı belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde psikolojik danışman adaylarının riskli davranışlarını önleme ve müdahale çalışmaları kapsamında erken dönem uyumsuz şemalarına odaklanılmasının önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda yardım eden olarak psikolojik danışman adaylarının ruhsal ihtiyaçlarının incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışman adayları, erken dönem uyumsuz şemaları, riskli davranışlar

Kaynakça

Bowlby, J. (1973). Attachment and Loss, Vol. I: Attachment. Australia: Pimlico.

Corey, G. (2015). Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları. Mentis Yayınları, İstanbul.

Dobson, K. S. (2010). Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies. New York: Guilford Press.

Gençtanırım, D. (2014). Riskli Davranışlar Ölçeği Üniversite Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi.5(1), Yaz, 24-34.

Soygüt, G., Karaosmanoğlu, A., Çakır, Z. (2009). Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Değerlendirilmesi: Young Şema Ölçeği Kısa Form-3'ün Psikometrik Özelliklerine İlişkin Bir İnceleme. Türk Psikiyatri Dergisi. 20(1):75-84.

Young J (1990) Cognitive therapy for personality disorders: A schema –focused approach. Sarasota, FL. Professional Resource Pres, s.9.

Young J, Lindemann M (1992) An integrative schema-focused model for personality disorders. J Cognit Psychother, 6: 11-23.

Young, J.E., Klosko, J.S., Weishaar, M.E. ve diğ. (2003). Schema therapy: A practitioner's guide. New York. The Guilford Press, s.7.

(17628)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

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 yenlikçiliği, yeni şeyleri denemeye istekli olma, risk alma ve deneyime açıklık gibi kişilik özellikleri 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 doyumu 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 doyumu (Diener, Emmons, Laresen ve Griffin, 1985), olumlu psikolojik işleve sahip olma, kendini iyi hissetme ve yaşama pozitif bakma ile ilişkili olumlu öğe 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 doyumu 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 doyumu arasındaki aracı rolüne ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada, yukarıda belirlenen amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların bireysel yenilikçilik, yaşam doyumu ve motivasyonları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

2. Katılımcıların bireysel yenilikçilik kategorilerine göre dağılımları nasıldır?

3. Katılımcıların bireysel yenilikçilik, yaşam doyumu ve motivasyonları yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Motivasyonun bireysel yenilikçilik ve yaşam doyumu üzerinde aracı rolü var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Araştırmanın katılımcıları 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden 222 kadın, 132 erkek olmak üzere toplam 354 kişiden oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Araştırmada, katılımcıların yenilikçilik düzeylerini ve 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 güvenirlik katsayısı α=0.82 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach alfa güvenirlik 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 (α) .76'dır. Bu çalışmada, ölçeğin cronbach alfa güvenirlik 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, Ataş-Akdemir ve Seçer (2015) tarafından yapılmıştır. 5'li-likert tipinde, 12 maddelik olan ölçeğin iki alt boyutu bulunmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için.79 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada toplam ölçek için α = .67 olarak bulunmuştur.

Veri Analizi

Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) ve Tek Yönlü Varyans Analizi'nden yararlanılmıştır.

Özet

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. Araştırmanın katılımcıları, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi pedagojik formasyon eğitimine devam eden 354 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında, Bireysel Yenilikçilik Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği, Öğretme Motivasyonu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) ve Tek Yönlü Varyans Analizi'nden yararlanılmıştır. 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.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların yaşam doyumları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri ($r = .11$, $p < .05$), dışsal motivasyon düzeyleri ($r = .13$, $p < .05$), içsel motivasyon düzeyleri ($r = .18$, $p < .01$) ve toplam motivasyon düzeyleri ($r = .19$, $p < .01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Katılımcıların yaşları yükseldikçe dışsal motivasyonlarında anlamlı düzeyde bir azalma görülmektedir ($r = -.12$, $p < .05$). Bireysel yenilikçilik kategorileri ele alındığında, 7 gelenekçi, 31 kuşkucu, 159 sorgulayıcı, 144 öncü ve 13 yenilikçi katılımcı olduğu görülmektedir. Bireysel yenilikçiliği yüksek ve düşük olan bireylerin içsel motivasyon düzeyleri karşılaştırıldığında yüksek bireysel yenilikçilik grubunun içsel motivasyonunun anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir ($t(352)= -2.15$, $p < .05$). Ayrıca yaşam doyumu düzeylerinde kadınlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(352)= 2.32$, $p < .05$). Son olarak, motivasyonun bireysel yenilikçilik ve yaşam doyumu arasındaki aracı rolüne bakıldığında, dışsal motivasyonun aracı rolü bulunamazken, içsel motivasyonun aracı rolünün olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bireysel yenilikçilik, Yaşam doyumu, İçsel motivasyon, Dışsal Motivasyon, Pedagojik formasyon

Kaynakça

Ayık, A., Ataş-Akdemir, Ö. ve Seçer, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. CurrentResearch in Education, 1(1), 33-45

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., &Griffin, S. (1985). Thesatisfactionwith life scale. Journal of PersonalityAssessment, 49(1), 71-75.

Goldsmith, R.E. &Foxall, G.R. (2003). Themeasurement of innovativeness. In L.V. Shavinina (Eds.), Theinternationalhandbook of innovation(pp. 321-329). ElsevierScience Ltd.

Güney, S. (2011). Örgütsel davranış. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Herron, L. (1992) Cultivatingcorporateentrepreneurs. Human Resource Planning, 15(4), 3–15.

Hurt, H. T., Joseph, K., &Cook, C. D. (1977). Scalesforthemeasurement 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.

Kılıçer, K. ve Odabaşı, H.F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik vegüvenirlik çalışması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 150-164.

Köker S. (1991). Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Rogers, M. E. (1995). Diffusion of innovations (Fifth Edition). New York: FreePress.

Smith, G. F. (2003). Towards a logic of innovation. In Theinternationalhandbook on innovation (pp. 347-365).Oxford:Elsevier.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17 (1), 33-46.

(16255)Lisansüstü Eğitim Alan Bireylerde Görülen Psikososyal Sorunlar

HİLAL ALTUNDAL
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

MUALLA YILMAZ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim yüzyıllar boyunca insanlar için temel değerlerden biri olmuştur. Nüfus sayıları az olan ülkeler bile nitelikli, eğitilmiş insan gücü sayesinde diğer ülkelerden daha etkili bir konuma gelebilmektedir. Eğitimin bu denli önem kazanmasıyla birlikte yüksek lisans ve doktorayı içeren lisansüstü eğitim dünyada ve ülkemizde yüksek eğitimin en üst seviyesi olarak kabul görmektedir (Ağıralioğlu, 2013). Lisansüstü eğitim bilimsel kalkınmayı hedefleyerek, meslek sahiplerine kuramsal ve uygulama alanında beceri kazandırırken; aynı zamanda hangi meslekten olursa olsun bireye bilim adına bir şeyler öğretmek ve bireyin topluma daha yararlı olmasını sağlamakla yükümlüdür. Çağdaş üniversitelerin önemli bir işlevi olan lisansüstü öğretim ise alınan lisans eğitiminden sonra bireylere ilgi duydukları alanda araştırma yapmayı öğreten, bilim üreten ve bilim insanı yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim programıdır (Nayır, 2011). Toplumdaki eğitime olan gereksinim ile birlikte insanların kendini geliştirme isteği artmakta, bu da lisansüstü öğrenci sayılarını artırmaktadır. Çağımızın bilgi çağı olmasıyla ülkemizde eğitime olan yatırımlar artmakta ve yeni üniversiteler açılmaktadır ancak var olan yatırımlar, üniversite sayıları ve akademisyen sayıları mevcut ihtiyaçları karşılayamamaktadır. 2016 yılı TÜİK verilerine göre 79,814,871 nüfusa sahip olan Türkiye'de, yükseköğretim düzeyinde 112 Devlet, 65 Vakıf ve 6 Vakıf Meslek Yüksek Okulu olmak üzere 183 adet üniversite bulunmakta olup (Yükseköğretim Kurumu Üniversitelerimiz, 2017) bu üniversitelerde bulunan öğrenci sayısı 6,689,185'tir. Bunun 417,084 'ü yüksek lisans, 86,094'ü ise doktora düzeyinde öğrencilerden oluşmaktadır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi Yükseköğretim İstatistikleri, 2017). 2013 yılı TÜİK(Türkiye İstatistik Kurumu) verilerine göre ise yüksek lisans düzeyinde mezun sayısı 416,741, doktora düzeyinde mezunu sayısı ise 122,619'dur (TÜİK Eğitim İstatistikleri, 2013). Bu noktadaki önemli çelişkiye dikkat çekecek olursak; yüksek lisans ve doktora düzeylerinde oldukça fazla öğrenci sayısı olmasına rağmen bu öğrencilerin oldukça az bir kısmının mezun olduğu görülmektedir. Ülkemizde üniversite düzeyinde son on yılda artan okullaşma oranlarının aksine üniversite sayılarının hala yetersiz olduğu görülmektedir. Yetersizlik sonucunda lisansüstü eğitim ve okullaşma oranlarındaki hızlı büyüme hem lisans hem de lisansüstü düzeyinde bazı sorunlara yol açmaktadır (Çetinsaya, 2014). Nitelik ve nicelik olarak kaliteli bir lisansüstü eğitimin sağlanabilmesi bu hususta önemli bir hale gelmektedir (Bozan, 2012). Lisans eğitimine olan yoğun ilgi ile birlikte üniversite sayılarında arttırılma yoluna gidilirken eğitimin niteliğinin azalması göz ardı edilmektedir. Lisansüstü eğitim veren kurumların artması fakat gelişimlerini tamamlamadan ilerlemeleri; sadece toplumsal ve kurumsal açıdan değil aynı zamanda lisansüstü eğitim alan bireyler açısından da önemli sorunlar teşkil etmektedir. Bu durumun toplumsal düzeyde yansımalarını yaşayan geleceğin akademisyen adayları olan lisansüstü eğitim alan öğrenciler için son derece önem arz etmektedir.Aynı zamanda onları hem psikolojik hem de sosyal yönden etkilemektedir (Kerry, 2010; Duan & Shan, 2013).

Araştırma Yöntemi

Bilimsel araştırmaların yapıldığı, bilgilerin üretildiği yer olan üniversiteler; eğitim ve öğretimle öğrencilerin yetiştirildiği, bilimsel bilgilerin toplum yararına sunulduğu, nitelikli insan gücünün yetiştirildiği vazgeçilmez öneme sahip kurumlardır (İbiş, 2014). Bu denli önemli kurumlar olan üniversitelerde nitelikli lisansüstü eğitim verilmesi, eğitimin daha kaliteli ve daha sağlam bir temele dayandırılması açısından önemlidir (Özmen & Güç, 2013). Ülkemizde de lisansüstü eğitime taleplerin artmasıyla lisansüstü eğitimin önemi anlaşılmaya başlamaktadır. Ancak yaşanan yoğun talep ve bu taleplerin tam anlamıyla karşılanamaması bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu çalışma lisansüstü eğitim alan bireylerin yaşadıkları psikososyal sorunların neler olduğunu ve bu sorunların bireyleri nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlayan derleme türü bir çalışmadır. Bu amaçla çalışmamızda; lisansüstü eğitim alan bireylerde görülen psikososyal sorunlarla ilgili güncel literatür incelenerek varolan durum ortaya konmaktadır. Bu doğrultuda derleme çalışmamız üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde lisansüstü eğitim alan bireylerin yaşadıkları psikolojik sorunlara, ikinci kısımda yaşadıkları sosyal sorunlara ve son kısımda ise eğitimden kaynaklı sorunlara yer verilmiştir. Lisansüstü eğitim alan öğrenciler mobinge maruz kalma, tükenmişlik, iş doyumsuzluğu, stres, anksiyete, depresyon, sosyal izolasyon, yalnızlık, uyku sorunları, öz kıyım ve nörolojik sorunlar gibi psikolojik sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca, kadro sorunları, ekonomik zorluklar, çalıştığı kurumdan kaynaklanan sorunlar, görev tanımlarındaki belirsizlikler ve aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar sosyal sorunlar başlığı altında incelenebilir. Bunun yanı sıra genç akademisyenler; danışman öğretim üyesinden kaynaklanan sorunlar, yabancı dil sorunu, görev tanımındaki belirsizlikler, özgür düşünme ve düşündüğünü ifade edememe gibi eğitim sürecinden kaynaklı sorunlar da yaşayabilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Lisansüstü eğitim alan öğrenciler mobinge maruz kalma, tükenmişlik, iş doyumsuzluğu, stres, anksiyete, depresyon, sosyal izolasyon, yalnızlık, uyku sorunları, öz kıyım ve nörolojik sorunlar gibi psikolojik sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca, kadro sorunları, ekonomik zorluklar, çalıştığı kurumdan kaynaklanan sorunlar, görev tanımlarındaki belirsizlikler ve aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar sosyal sorunlar başlığı altında incelenebilir. Bunun yanı sıra genç akademisyenler; danışman öğretim üyesinden kaynaklanan sorunlar, yabancı dil sorunu, görev tanımındaki belirsizlikler, özgür düşünme ve düşündüğünü ifade edememe gibi eğitim sürecinden kaynaklı sorunlar da yaşayabilmektedir. Lisansüstü eğitim alan öğrencileri bilimin ışığında bilim yapma adına desteklemek, psikososyal yönden yaşadıkları sorunları oluşturabilecek çevresel faktörleri en aza indirmek, var olan sorunlarıyla baş etmelerine yardımcı olmak ve çözüm önerileri sunmak; başta üniversitelerin, daha sonra ise akademisyenler, üniversite personelleri ve ailelerin görevleri arasında olmalıdır. Türkiye'de bilim üretme yolculuğunda olan lisansüstü eğitim alan öğrencilerin yollarının açılması için kurumsal ve bireysel her türlü desteğin esirgenmemesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü, Eğitim, Birey, Psikososyal sorun

Kaynakça

Ağıralioğlu, N. (2013). Türkiye'de Lisansüstü Öğretim. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3(1):1-9.

Bozan, M. (2012). Lisansüstü Eğitimde Nitelik Arayışları. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 4(2):177-187.

Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, Kaliteleşme ve Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası. 2. Baskı. Yükseköğretim Kurulu Yayını, 2:30-80.

Duan, X., Shan, G. (2013). Suggestions for Graduate Curriculum Reform. The 2013 AASRI Winter International Conference on Engineering and Technology (AASRI-WIET 2013), Saipan, USA, 202-203.

İbiş, E. (2014). Lisansüstü Eğitim Sorunları. Yükseköğretim Dergisi, 4(3):117–123.

Kerry, T. (2010). Meeting The Challenges of Change in Postgraduate Education. A&C Black, 65-67.

Nayır, F. (2011). Eğitim Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrenim Görmekte Olan Müfettiş, Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Sorunları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44(2):199-222.

Özmen, Z.M., Güç, F. (2013). Doktora Eğitimi İle İlgili Yaşanan Zorluklar ve Baş Etme Stratejileri: Durum Çalışması. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3(3):214-219.

Türkiye İstatistik Kurumu Eğitim İstatistikleri 2013. 17.03.2017 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 adresinden erişildi.

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi Yükseköğretim İstatistikleri. 15.03.2017 tarihinde https://istatistik.yok.gov.tr/ adresinden erişildi.

Yükseköğretim Kurumu Üniversitelerimiz. 15.03.2017 tarihinde http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz adresinden erişildi.

(16255) Lisansüstü Eğitim Alan Bireylerde Görülen Psikososyal Sorunlar

HİLAL ALTUNDAL
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

MUALLA YILMAZ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim yüzyıllar boyunca insanlar için temel değerlerden biri olmuştur. Nüfus sayıları az olan ülkeler bile nitelikli, eğitilmiş insan gücü sayesinde diğer ülkelerden daha etkili bir konuma gelebilmektedir. Eğitimin bu denli önem kazanmasıyla birlikte yüksek lisans ve doktorayı içeren lisansüstü eğitim dünyada ve ülkemizde yüksek eğitimin en üst seviyesi olarak kabul görmektedir (Ağıralioğlu, 2013). Lisansüstü eğitim bilimsel kalkınmayı hedefleyerek, meslek sahiplerine kuramsal ve uygulama alanında beceri kazandırırken; aynı zamanda hangi meslekten olursa olsun bireye bilim adına bir şeyler öğretmek ve bireyin topluma daha yararlı olmasını sağlamakla yükümlüdür. Çağdaş üniversitelerin önemli bir işlevi olan lisansüstü öğretim ise alınan lisans eğitiminden sonra bireylere ilgi duydukları alanda araştırma yapmayı öğreten, bilim üreten ve bilim insanı yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim programıdır (Nayır, 2011). Toplumdaki eğitime olan gereksinim ile birlikte insanların kendini geliştirme isteği artmakta, bu da lisansüstü öğrenci sayılarını artırmaktadır. Çağımızın bilgi çağı olmasıyla ülkemizde eğitime olan yatırımlar artmakta ve yeni üniversiteler açılmaktadır ancak var olan yatırımlar, üniversite sayıları ve akademisyen sayıları mevcut ihtiyaçları karşılayamamaktadır. 2016 yılı TÜİK verilerine göre 79,814,871 nüfusa sahip olan Türkiye'de, yükseköğretim düzeyinde 112 Devlet, 65 Vakıf ve 6 Vakıf Meslek Yüksek Okulu olmak üzere 183 adet üniversite bulunmakta olup (Yükseköğretim Kurumu Üniversitelerimiz, 2017) bu üniversitelerde bulunan öğrenci sayısı 6,689,185'tir. Bunun 417,084 'ü yüksek lisans, 86,094'ü ise doktora düzeyinde öğrencilerden oluşmaktadır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi Yükseköğretim İstatistikleri, 2017). 2013 yılı TÜİK(Türkiye İstatistik Kurumu) verilerine göre ise yüksek lisans düzeyinde mezun sayısı 416,741, doktora düzeyinde mezunu sayısı ise 122,619'dur (TÜİK Eğitim İstatistikleri, 2013). Bu noktadaki önemli çelişkiye dikkat çekecek olursak; yüksek lisans ve doktora düzeylerinde oldukça fazla öğrenci sayısı olmasına rağmen bu öğrencilerin oldukça az bir kısmının mezun olduğu görülmektedir. Ülkemizde üniversite düzeyinde son on yılda artan okullaşma oranlarının aksine üniversite sayılarının hala yetersiz olduğu görülmektedir. Yetersizlik sonucunda lisansüstü eğitim ve okullaşma oranlarındaki hızlı büyüme hem lisans hem de lisansüstü düzeyinde bazı sorunlara yol açmaktadır (Çetinsaya, 2014). Nitelik ve nicelik olarak kaliteli bir lisansüstü eğitimin sağlanabilmesi bu hususta önemli bir hale gelmektedir (Bozan, 2012). Lisans eğitimine olan yoğun ilgi ile birlikte üniversite sayılarında arttırılma yoluna gidilirken eğitimin niteliğinin azalması göz ardı edilmektedir. Lisansüstü eğitim veren kurumların artması fakat gelişimlerini tamamlamadan ilerlemeleri; sadece toplumsal ve kurumsal açıdan değil aynı zamanda lisansüstü eğitim alan bireyler açısından da önemli sorunlar teşkil etmektedir. Bu durumun toplumsal düzeyde yansımalarını yaşayan geleceğin akademisyen adayları olan lisansüstü eğitim alan öğrenciler için son derece önem arz etmektedir.Aynı zamanda onları hem psikolojik hem de sosyal yönden etkilemektedir (Kerry, 2010; Duan & Shan, 2013).

Araştırma Yöntemi

Bilimsel araştırmaların yapıldığı, bilgilerin üretildiği yer olan üniversiteler; eğitim ve öğretimle öğrencilerin yetiştirildiği, bilimsel bilgilerin toplum yararına sunulduğu, nitelikli insan gücünün yetiştirildiği vazgeçilmez öneme sahip kurumlardır (İbiş, 2014). Bu denli önemli kurumlar olan üniversitelerde nitelikli lisansüstü eğitim verilmesi, eğitimin daha kaliteli ve daha sağlam bir temele dayandırılması açısından önemlidir (Özmen & Güç, 2013). Ülkemizde de lisansüstü eğitime taleplerin artmasıyla lisansüstü eğitimin önemi anlaşılmaya başlamaktadır. Ancak yaşanan yoğun talep ve bu taleplerin tam anlamıyla karşılanamaması bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu çalışma lisansüstü eğitim alan bireylerin yaşadıkları psikososyal sorunların neler olduğunu ve bu sorunların bireyleri nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlayan derleme türü bir çalışmadır. Bu amaçla çalışmamızda; lisansüstü eğitim alan bireylerde görülen psikososyal sorunlarla ilgili güncel literatür incelenerek varolan durum ortaya konmaktadır. Bu doğrultuda derleme çalışmamız üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde lisansüstü eğitim alan bireylerin yaşadıkları psikolojik sorunlara, ikinci kısımda yaşadıkları sosyal sorunlara ve son kısımda ise eğitimden kaynaklı sorunlara yer verilmiştir. Lisansüstü eğitim alan öğrenciler mobinge maruz kalma, tükenmişlik, iş doyumsuzluğu, stres, anksiyete, depresyon, sosyal izolasyon, yalnızlık, uyku sorunları, öz kıyım ve nörolojik sorunlar gibi psikolojik sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca, kadro sorunları, ekonomik zorluklar, çalıştığı kurumdan kaynaklanan sorunlar, görev tanımlarındaki belirsizlikler ve aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar sosyal sorunlar başlığı altında incelenebilir. Bunun yanı sıra genç akademisyenler; danışman öğretim üyesinden kaynaklanan sorunlar, yabancı dil sorunu, görev tanımındaki belirsizlikler, özgür düşünme ve düşündüğünü ifade edememe gibi eğitim sürecinden kaynaklı sorunlar da yaşayabilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Lisansüstü eğitim alan öğrenciler mobinge maruz kalma, tükenmişlik, iş doyumsuzluğu, stres, anksiyete, depresyon, sosyal izolasyon, yalnızlık, uyku sorunları, öz kıyım ve nörolojik sorunlar gibi psikolojik sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca, kadro sorunları, ekonomik zorluklar, çalıştığı kurumdan kaynaklanan sorunlar, görev tanımlarındaki belirsizlikler ve aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar sosyal sorunlar başlığı altında incelenebilir. Bunun yanı sıra genç akademisyenler; danışman öğretim üyesinden kaynaklanan sorunlar, yabancı dil sorunu, görev tanımındaki belirsizlikler, özgür düşünme ve düşündüğünü ifade edememe gibi eğitim sürecinden kaynaklı sorunlar da yaşayabilmektedir. Lisansüstü eğitim alan öğrencileri bilimin ışığında bilim yapma adına desteklemek, psikososyal yönden yaşadıkları sorunları oluşturabilecek çevresel faktörleri en aza indirmek, var olan sorunlarıyla baş etmelerine yardımcı olmak ve çözüm önerileri sunmak; başta üniversitelerin, daha sonra ise akademisyenler, üniversite personelleri ve ailelerin görevleri arasında olmalıdır. Türkiye'de bilim üretme yolculuğunda olan lisansüstü eğitim alan öğrencilerin yollarının açılması için kurumsal ve bireysel her türlü desteğin esirgenmemesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü, Eğitim, Birey, Psikososyal sorun

Kaynakça

Ağıralioğlu, N. (2013). Türkiye'de Lisansüstü Öğretim. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3(1):1-9.

Bozan, M. (2012). Lisansüstü Eğitimde Nitelik Arayışları. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 4(2):177-187.

Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, Kaliteleşme ve Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası. 2. Baskı. Yükseköğretim Kurulu Yayını, 2:30-80.

Duan, X., Shan, G. (2013). Suggestions for Graduate Curriculum Reform. The 2013 AASRI Winter International Conference on Engineering and Technology (AASRI-WIET 2013), Saipan, USA, 202-203.

İbiş, E. (2014). Lisansüstü Eğitim Sorunları. Yükseköğretim Dergisi, 4(3):117–123.

Kerry, T. (2010). Meeting The Challenges of Change in Postgraduate Education. A&C Black, 65-67.

Nayır, F. (2011). Eğitim Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrenim Görmekte Olan Müfettiş, Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Sorunları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44(2):199-222.

Özmen, Z.M., Güç, F. (2013). Doktora Eğitimi İle İlgili Yaşanan Zorluklar ve Baş Etme Stratejileri: Durum Çalışması. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3(3):214-219.

Türkiye İstatistik Kurumu Eğitim İstatistikleri 2013. 17.03.2017 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 adresinden erişildi.

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi Yükseköğretim İstatistikleri. 15.03.2017 tarihinde https://istatistik.yok.gov.tr/ adresinden erişildi.

Yükseköğretim Kurumu Üniversitelerimiz. 15.03.2017 tarihinde http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz adresinden erişildi.

(17064)Turkish and Persian Adaptation Study of the Quality of Life Inventory

ZAKİEH ASLE KANDROODİ
AYTAÇ CAD. NO 2/9 YENİBAĞLAR MAH. TEPEBAŞI. ESKİŞEHİR

ARİF ÖZER
HACETTEPE UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

A quality life is what a human being wants and desires. The quality of life has been transformed to satisfaction, happiness, play, pleasure and peace compared to the prosperity and economical standards that have been taken into account in the past. An individual who has developed the art of living has captured the quality of life. Peace is a mood beyond happiness, which includes a certain power and success, enabling the individual to be in peace with himself and his surroundings. In general, "quality" is a degree of goodness.

Life quality emerges as a concept that covers a large area of human life. The effort to make people's lives better is seen as a part of existence. Thus, a technical and practical questioning of the quality of life in every part of human life is inevitable. Indeed, the scope of the subject of the life quality is a reference in this respect. Quality of life as in coping skills (Schwartz, 1999); religious beliefs, family and friends associations, sense of belonging, (Campos, 2002); stress management (Antoni et al., 2006); physical activities (McAuley et al., 2006), making meaning of life and self-realization (Jones, 2009), etc. has been associated with many other fields (inspired by. Openshaw, 2011).

Frisch says that happiness lies at the heart of the quality of life. Happiness is related to the excess of life satisfaction and positive emotion. He says that this may be possible by satisfying the crucial needs, goals and desires; level of satisfaction is determined by the difference between what they have and what they want to have in a living that a person value (Frisch, 1992; 1994; 2006; 2013). Frisch‘s approach is based on cognitive behavioral and positive psychological considerations. Frisch (1992;2006) defines 16 areas of life and quality of life as the level of satisfaction that the individual gets from the areas of life that are important to them. The difference between what they have in their importance area of life and what they want to have determines their level of satisfaction. The quality of life is associated with the concepts such as coping skills, positive social relationships, self-efficacy beliefs, resilience, stress management, physical activity, life interpretation and self-actualization. Because it is the scope of all living areas, the quality of life is among the study topics of psychological counselors who help their clients in solving different problems. Nevertheless, studies conducted up to this time have not found a measuring instrument adapted or developed in Turkish or Persian culture to evaluate the effectiveness of psychological counseling sessions to improve quality of life. The purpose of this study is to adapt Frisch's Quality of Life Inventory (QOLI) to Turkish and Persian and to examine the equivalence of the forms adapted to the two languages.

Araştırma Yöntemi

Participants of this study, consisted of 919 undergraduate students who were studying in various faculties at Tabriz Azad University in Iran and at Hacettepe University in Turkey during the 2016-2017 academic year. Participants of the study consist of 511 Turkish students (216 males, 295 females) and 408 Iranian students (184 males, 229 females).

The Quality of Life Inventory (QOLI) adapted in this study was developed by Frisch (1992) to measure subjective quality of life. This inventory includes definitions of 16 important dimensions of life and each dimension is scored twice, the significance level (between 0 and 2 points) and the satisfaction level (between -3 and +3 points). These 16 dimensions consist of health, self-esteem, goals and values, money, work, play, learning, creativity, helping, love, friends, children, relatives, home, neighborhood and community.

In the study, firstly English inventory was translated into Turkish and Persian languges, then expert opinion was taken in order to test the language equivalence, English - Persian and English - Turkish forms were applied to last term students of English language teaching department every two weeks. (correlations with English forms for both groups were r = .96). The data obtained from the Turkish and Persian forms of the inventory were analyzed by using confirmatory factor analysis in Amos 24 statistical package program.

Özet

The purpose of the present study is to adapt Quality of Life Inventory (QOLI) which is developed by Frisch (1992) for Iran and Turkey and assess its psychometrics properties. Participants of the study consisted of 413 undergraduate students, 229 (55.4%) female and 184 (44.6%) male, studying in Iran at Tabriz Azad University and 511 undergraduate students, 295

(57.7%) female and 216 (42.3%) male, in Turkey at Hacettepe University attending the 2016-2017 academic year (total of 924 students; 56% Turkish and 44% Iranian). In this Persian and Turkish adaptation process of QOLI, its language equivalence was assessed and strong positive and significant correlations were obtained between English-Persian and English-Turkish versions (r=.96). The factor loadings explained by the theoretical one-dimensional model as a result of the confirmatory factor analysis (CFA) applied to the data obtained from the Turkish Form of QOLI are between .25 and .70. The average variance extracted (AVE) factor explained in the items was .29. The composite reliability (CR) coefficient is .86. The Cronbach alpha internal consistency coefficient is .85; corrected item total correlation coefficients are between .26 and .60. The factor loadings explained by the theoretical one-dimensional model as a result of the confirmatory factor analysis applied to the data obtained from the Persian Form of QOLI are between .38 and .55. The mean variance factor explained in the items was .23. The composite reliability coefficient is .83. The Cronbach alpha internal consistency coefficient is .83; the corrected item total correlation coefficients are between .34 and .48. The invariance of the measurements (whether it is biased or not) obtained from Turkish and Iranian samples were examined by the sequential model tests (loose cross validation, configural, metric, scalar invariances). In both groups, it was observed that the theoretical model explained the relationship in the data set at the approximately equivalent level. Moreover, the mean scores of two groups were compared, and the mean of QOLI scores of Iranian students were higher than the Turkish students (t822= 5.55; p < .05). The QOLI Turkish and Persian forms are designed by 16 items and 32 questions similar to the English forms.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

For Turkish Form:

The general Goodness Of Fit Index for the theoretical one-dimensional model = 270.51 p<.05, = 2.60, CFI= .96, RMSEA= .06 (.05-.07), SRMR= .05.

Factor loads are between .25 and .70.

The mean variance (AVE) the factor describes in the items is .29.

Compound reliability (CR) coefficient is .86; The Cronbach alpha coefficient is .85.

Corrected item total correlation coefficients are between .26 and .60.

For Persian Form:

The general Goodness Of Fit Index for the theoretical one-dimensional model were = 190.46 p<.05, = 1.83, CFI= .97, RMSEA= .05 (.04-.06), SRMR= .05.

Factor loads are between .38 and .55.

The mean variance (AVE) the factor describes in the items is .23.

Compound reliability (CR) coefficient is .86; The Cronbach alpha coefficient is .83.

Corrected item total correlation coefficients are between .34 and .48.

Anahtar Kelimeler: Quality of Life Inventory, Confirmatory Factor Analysis, Measuring Invariance, Metric and Scalar Invariance

Kaynakça

BEK, N., 2008, Fiziksel aktivite ve sağlığımız. (Physical activity and our health) (Sağlık Bakanlığı Yayın No 730. Ankara. Klasmat Matbaacılık).

BLAND, J., ALTMAN, D., 1997. Statistics notes: Cronbach's alpha. British Medical Journal, 314 (7080). p. 572

Byrne B.M., Shavelson R.J., & Muthen B., 1989, Testing for the Equivalence of Factor Covariance and Mean Structures: The Issue of Partial Measurement In variance, Psochological Bulletin, I05 (3), 456-466

BYRNE, B.M., 2008, Testing for multigroup equivalence of a measuring instrument: A walk through the process, Psicothema. 20(4), 872-882

CHARTER, R. A., 2003, Study samples are too small to produce sufficiently precise reliability coefficients. The Journal of General Psychology, 130(2), 117-129.

CORTINA, J. M., 1993, What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. Journal of Applied Psychology, 78(1), 98-104.

FAYERS, P. M. & MACHIN, D., 2000, Quality of life assessment, analysis and interpretation. Chichester: John Wiley.

FLANAGAN J.C., 1982, Measurement of Quality of Life: Current State of The Art, Arch Phys Med Rehabil 1982 (63), 56-59.

FRISCH, M.B., CORNELL, J., VILLANUEVA, M., & RETZLAFF, P. J., 1992b, Clinical validation of the Quality Of Life Inventory: A measure of life satisfaction for use in treatment planning and outcome assessment. Psychological Assessment, 4, 92-101.

FRISCH, M. B., 1994, Quality of Life Inventory manual and treatment guide (Minneapolis, MN: NCS Pearson and Pearson Assessments).

FRISCH, M. B., 2006, Quality of Life Therapy. Hoboken, (New Jersey: Wiley).

FRISCH, M. B., 2013, Evidence-based well-being/positive psychology assessment and intervention with Quality of Life Therapy and Coaching and the Quality of Life Inventory (QOLI). Social Indicators Research, 114, 193-227.

HAIR J.F. Jr., BLACK, W.C., BABIN, B.J. and Anderson, R.E., 2009, Multivariate Data Analysis. 7th Edition, Prentice Hall, Upper Saddle River, 761.

HOOPER D, COUGHLAN J, MULLEN MR. 2008, Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. Electronic Journal of Business Research Methods; 6(1), 53-60.

KHARAZMI, S.D., 2004, Yaşam kalitesi ve dijital çağın İran'daki gereksinimleri (He quality of life and the requirements of the digital age in Iran), Ekonomi Dünyası, İletişim Bilimleri Enformasyon.

KLINE, P., 1979). Psychometrics and psychology. London, (United Kingdom: Academic Press).

LINDNER, P., ANDERSSON, G., Öst, L.-G., & Carlbring, P., 2013, Validation of the Internet-administered Quality of Life Inventory (QOLI) in different psychiatric conditions. Cognitive Behaviour Therapy, 42, 315-327.

NARAGHI, E., 1972, Yaşam Kalitesi (Quality of Life). (Amir Kabir yayıncılık. Tahran. İran).

NORDENFELT, L., 1993, Quality of Life; Health and Happiness, (Avebury Ashgate Publishing limited. Hants UK).

NUNNALLY J., BERNSTEIN L., 1994, Psychometric theory. (New York: McGraw-Hill Higher, INC; 1994).

SEGALL, D. O., 1994, The reliability of linearly equated tests. Psychometrika, 59, 361-375.

OPENSHAW, K. P., 2011, The relationship between family functioning, family resilience, and quality of life among vocational rehabilitation clients. A Dissertation: Utah State University.

XU, K., 2017, Multiple group measurement invariance analysis in Lavaan, "http://users.ugent.be/yrosseel/lavaan/multiplegroup6Dec2012." pdf Date of access: 30.9.2017.

(17068)Prediction Quality Of Life: A Turkish And An Iranian Example

ZAKİEH ASLE KANDROODİ
AYTAÇ CAD. NO 2/9 YENİBAĞLAR MAH. TEPEBAŞI. ESKİŞEHİR

ÖZER
HACETTEPE UNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

In every period of history, people have put forward various thoughts on the quality of life. Life quality can be defined as perception of the role in life within the scope of cultural and value systems in connection with its objectives, expectations and issues. According to Frisch's theory of quality of life, on the basis of quality life lies happiness. Happiness is related to the excess of life satisfaction and positive emotion. Frisch states that this can be possible through the fulfillment of the crucial need, goals and desires; the difference between what they have and what they want to have in a living space that a person values is determined by the level of satisfaction (Frisch, 1992, 1994, 2006, 2013).

Quality of life is a variable related to coping abilities in the psychological counseling process, positive social relationships, self-efficacy beliefs, psychological resilience, stress management, physical activity, life meaning and self-actualization.

Psychological resilience plays a mediator role for self-efficacy and there are positive relationships between individuals' quality of life and self-efficacy levels (Fouladi, 2012; Konopack ve McAuley, 2012). However, in studies carried out, the quality of life of the patient or the elderly is emphasized,and it is emphasized that the quality of life, satisfaction and satisfaction of the groups are realized at a low level (Abedi ve Vostanis, 2010; Eser, Saatli, Eser, Baydur, & Fidaner, 2010; Elliott, Renier, & Palcher, 2003; Shimbo et al., 2004). On the other hand, researches are also being carried out to identify the factors that affect the quality of life and to improve the quality of life (Eriş ve Anıl, 2016; Kangal Demir, 2012; Mehdinezhad, 2015; Sirgy, Grzeskowiak, & Rahtz, 2007).

University period is one of the most important transitional stages of life. Students in Turkey, have to change their country, city and / or habitate, even friends and social lives for studying in university. In addition to these changes, transition to mixed education after 12 years of single sex education should be mentioned for the Iranian students. Moreover to these difficulties, worries about the future career are affecting the students' quality of life negatively. Frisch (1992) describes quality of life as an individual's importance to 16 areas of life, such as health, self-esteem, money,... and so on the level of satisfaction they receive from those areas. Research shows that individuals with high self-efficacy are more resistant to difficult conditions, those who are able to cope with difficulties in a shorter time and more easily use better problem solving strategies, have a more optimistic outlook, they received more support from their environment, and lower hopelessness and loneliness reveal that they have lived, and for these reasons, they enjoy their life more. It is also suggested that self-efficacy and quality of life relationships differ in collectivist and individualist cultures. Considering this, in this research, it was aimed to investigate the indirect effect of self-efficacy on the quality of life through resilience, depending on the culture.

Araştırma Yöntemi

Participants of this study is based on correlational modeling, consisted of 919 undergraduate students in Iran Tabriz Azad University and in Turkey at Hacettepe University who is studying during the 2016-2017 academic year. Participants of the study consisted of 511 Turkish students (216 males, 295 females) and 408 Iranian students (184 males, 229 females).The age of participants ranged between 18 and 47 (Mean / M = 23.25, SD = 4.76) for Iranian students and between 17 and 43 (M = 21.93, SD = 3.67) for Turkish respectively.

The self-efficacy beliefs levels of the students were measured by the "General Self-efficacy beliefs scale" developed by Sherer et al. (1982) and adapted to Turkish by Yıldırım and İlhan (2010) and adapted to Persian by Bakhtiyari Barati (1998), the resilience levels were measured by "Connor and Davidson Resilience Scale" developed by Connor and Davidson (2003) and adapted to Turkish by Karaırmak (2007) and adapted to Persian language by Besarat et al.(2008) and the Quality of Life levels were measured by "Quality of Life Inventory" developed by Frisch (1992) and adapted to Turkish language and Persian language by the researcher. The Cronbach Alpha reliability coefficients for all the scales were found to be higher than .70.The data were analysed with software developed by Hayes (2013), using moderated mediation test in SPSS package program.

Özet

This is a predictive research correlational study to investigate the relationship between the quality of life, self-efficacy beliefs and psychological resilience depending on the culture of university students. In addition, to examine the effects of these variables on the quality of life, cross-cultural comparisons were also made between the two countries. Participants of the study consisted of 413 undergraduate students, 229 (55.4%) female and 184 (44.6%) male students studying in Iranian Tabriz Azad University and 511 undergraduate students 295 (57.7%) female and 216 (42.3%) male in Turkey at Hacettepe University who is studying during the 2016-2017 academic year (total 924 students; 56% are Turkish and 44% are Iranian). The self efficacy beliefs levels of the students were measured by the "General Self-efficacy beliefs scale" developed by Sherer et al. (1982) and adapted to Turkish by Yıldırım and İlhan (2010) and adapted to Persian by Bakhtiyari Barati (1998), the resilience levels measured by "Connor and Davidson Resilience Scale" developed by Connor and Davidson (2003) and adapted to Turkish by Karaırmak (2007) and adapted to Persian by Besarat et al.(2008) and the Quality of Life levels measured by "Quality of Life Inventory" developed by Frisch (1992) and adapted to Turkish and Persian by researcher. Also, a personal information form is used in order to collect demographic characteristics of the participants. Pearson's correlation coefficients between the variables of the research [culture (moderator), self-efficacy (independent variable), resilience (mediator) and quality of life (dependent variable)] are positive and statistically significant. In addition, the moderated mediation test was applied to examine the extent to which relationships between variables are explained within the envisaged model; multiple regression analysis results showed that self-efficacy and culture variables explained 23% ($R2 =.23$, $F(3,915)= 118.92$, $p<.00$) of variance in resilience scores and 12% of variance in quality of life scores ($R2 =.12$, $F(2,916)= 65.87$, $p<.00$). The indirect effect of self-efficacy on quality of life is moderated by culture variable. According to the results, Self- efficacy enhances the quality of life. Self- efficacy also increases resilience and also increases quality of life. However, the effect of self- efficacy on resilience varies depending on the culture, and this indirect effect is higher in Turkish students as well.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

According to the model test results made in the research;

• The average score of Iranian students' quality of life points is higher than that of Turkish students; the difference between the two groups' mean self-efficacy and resilience scores is statistically insignificant.

• Correlation coefficients between variables are positive and statistically significant. Moreover, the correlation coefficients are higher in the Turkish sample.

• The belief in self-efficacy, culture and self-efficacy *culture variables have direct effects on resilience which are statistically significant.

• The direct impact of resilience and self-efficacy on quality of life is statistically significant.

• The indirect effect of self-efficacy on quality of life for both Turkish and Iranian samples is statistically significant.

• The relationship between self-efficacy and resilience and quality of life varies with culture. This indirect effect is greater in the Turkish group than in the Iranian group.

Anahtar Kelimeler: Quality of Life, Self-Efficacy Beliefs, Resilience, University Students

Kaynakça

Abedi, M., R.,Vostanis. P. (2010). Evaluation of quality of life therapy for parents of children with obsessive compulsive disorders in Iran. European child & adolescent psychiatry, 19:605–613

Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality. New York

Barati Bakhtiari, S. (1997). Examine the simple and multiple relationship of self-efficacy, self-esteem, self-discovery and academic performance of the new system third year students in Ahvaz. Thesis for the Degree of Master of Science in School of the Educational Sciences Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz.

Besharat, M. A. (2008). Reliability, validity and factorial analysis of the resiliency scale. Journal of Psychological Sciences. 24(6). 373-383 [Farsi]

Certel, Z., Bahadır, Z., Saraçoğlu, S., Varol, R., (2015). Lise Öğrencilerinin Öz-Yeterlikleri ile Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 4 (2) 32 ISSN: 2146-9199

Conner, K.M. & Davidson, J.R.T. (2003): Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC), Depression and Anxiety, vol 18,pp76-82.

Elliott, Thomas., Renier, Colleen., Palcher, Jeanette.(2003) "Chronic Pain, Depression, and Quality of Life: Correalations and Predictive of The SF-36. American Academy of Pain Medicine. 4 (4) 331-339 https://academic.oup.com/ painmedicine

Eriş, H. M., & Anıl, D. (2016). Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], 31(3), 491-504.

Eser S, Saatli G, Eser E, Baydur H, Fidaner C. (2010). Yaşlılar için dünya sağlık örgütü yaşam kalitesi modülü Whoqol-old: Türkiye alan çalışması Türkçe sürüm geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları. Türk Psikiyatri Dergisi; 21(1), 37-48

Fouladi, (2012). Moderating role of resilience in the relationship between personality traits and self-efficacy among graduate students. Faculty of Psychology and Educational Sciences - Department of Psychology, Thesis for obtaining Masters degree A.M. Marvdasht, İran

Frisch, M. B., Cornell, J., Villanueva, M., & Retzlaff, P. J. (1992). Clinical validation of the Quality Of Life Inventory: A measure of life satisfaction for use in treatment planning and outcome assessment. Psychological Assessment, 4, 92-101.

Karaırmak, Ö. (2007). Connor-Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirliği: Travma örnekleminde doğrulayıcı faktör analizi.IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Kitapçığı.

Konopack and McAuley (2012). Efficacy-mediated effects of spirituality and physical activity on quality of life: a path analysis. Health and Quality of Life Outcomes, May 29;doi:10.1186/1477-7525-10-57 Health Qual Life Outcomes.

Mehdinezhad.V. (2015). Students' Satisfaction with Life and Its Relation to School Burnout. Bulgarian Journal of Science and Education Policy. 9(2), 254-265 http://bjsep.org/getfile.php?id=195

Padash, Z., Rezaee dehnavi, S., Botlani, S. (2012). The Study of Efficacy of Cognitive Therapy Basis on Positive Psychology on Subjective Well- Being. International Journal of Business and Social Science Vol. 3 No. 10. 202-208.

Sherer M, Maddux JE, Mercandante B and et al.. (1982) The Self-Efficacy Scale: construction and validation. Psychological Reports, 51: 663-671.

Sirgy. M. J., Grzeskowiak.S., Rahtz. D.(2007). Quality of College Life (QCL) of Students: Developing and Validating a Measure of Well-Being. Social Indicators Research. 80(2) 343–360. https://link.springer.com/article/10. 1007/s11205-005-5921-9

(17114)Psikolojik Danışman Adaylarının Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları ve Süpervizyon Deneyimlerine İlişkin Metaforik Algıları

MELİKE KOÇYİĞİT ÖZYİĞİT

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Psikolojik danışman adayları lisans eğitimlerinin son yılında bireyle psikolojik danışma uygulamaları dersi kapsamında gerçek danışanlara psikolojik yardım hizmeti sunmakta, bu süreci süpervizyon altında yürütmektedirler. Dolayısıyla bu ders ile daha önce öğrendikleri kuramsal bilgi ve becerileri uygulama fırsatı bulmaktadırlar. Psikolojik danışman adaylarının uygulama öncesinde daha çok bilişsel temelli öğrendikleri psikolojik danışma becerilerini ve psikolojik danışma kuramlarını söz konusu uygulama dersi kapsamında yaptıkları ilk uygulamalara transfer edebilmelerinin oldukça zor olduğu (Eren Gümüş, 2015) belirtilmektedir. Aynı zamanda literatürde gerçek danışanlarla ilk kez karşılaşmanın deneyimsiz psikolojik danışmanlar için oldukça kaygı verici olduğu vurgulanmaktadır (Stoltenberg, 1981, Bernard ve Goodyear, 2004). Psikolojik danışman adaylarının bu zorluklarla baş edebilmelerine yardımcı olmanın en sistematik yolu bu sürecin etkili bir süpervizyon altında yürütülmesidir. Süpervizyonun amacı psikolojik danışman adaylarının gelişimini desteklemek, psikolojik yardım hizmeti sundukları danışanın iyilik halini korumak, psikolojik danışman adayının performansını gözetim altında tutmak, mesleki savunuculuğu yapmak (gatekeeping) ve psikolojik danışman adayının kendi öz-denetimini/gözetimini güçlendirmek olarak belirtmektedir (Haynes, Corey ve Moulton, 2003, s. 5). Bu noktada süpervizyonun, psikolojik danışman adayını, mesleki rolleri, terapötik bilgi ve becerileri, danışanın problemini kavramlaştırma ve öz farkındalık kazanma konusunda eğitici ve destekleyici rolü bulunmaktadır (Hart, 1982). Söz konusu ders kapsamında aldıkları süpervizyon, psikolojik danışman adaylarının yararlanacakları ilk, pek çoğu için belki de son süpervizyon fırsatı olarak önemli görülmektedir (Eren Gümüş, 2015). Literatürde de mesleki becerilerin süpervizyon altında yürütülen uygulamalarla kazandırılmasının, psikolojik danışmanların mesleki kimlik edinmelerinde ve mesleki gelişimin her aşamasında oldukça kritik olduğu vurgulanmaktadır (Aladağ, 2004; Bernard ve Goodyear, 2004; Borders ve Brown, 2005; Büyükgöze-Kavas, 2011; DiMino ve Risler, 2012; Loganbill, Hardy ve Delworth, 1982; Siviş-Çetinkaya ve Karaırmak, 2012).

Türkiye'de son yıllarda psikolojik danışman adaylarının söz konusu dersteki uygulamalarını ve süpervizyon deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmaların sayısı artmaktadır. Uygulamaların ve süpervizyon sürecinin nasıl yürütüldüğü nicel ve nitel araştırmalarla açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu araştırmada ise psikolojik danışman adaylarının ilk kez psikolojik danışma yapma, danışanla ilişki kurma ve süpervizyon alma deneyimlerini metaforlar aracılığıyla ortaya koymak amaçlanmıştır.

Metaforlar, bir şeyin başka bir şeye dayanarak anlaşılması şeklinde tanımlanmaktadır (Lakoff ve Johnson, 1980). Hemen hemen her alanda sıklıkla kullanılmaya başlanan metaforlar, düşünceleri daha canlı ve ilginç kıldığı gibi, algı ve anlamayı da yapılandırmaktadır (Lakoff ve Johnson, 1980). Bu yönleriyle metafor soruları araştırılmak istenen şeyi çok daha iyi açıklayabilme gücüne sahiptir. Metaforlar, bireylerin kişisel deneyimlerine anlam vermeleri açısından, deneyimlerin dili olarak da tanımlanmaktadır (Miller, 1987). Dolayısıyla psikolojik danışman adaylarının kullanacakları metaforların, yaptıkları ilk psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyona ilişkin deneyimlerini tanımlamak için etkili bir yol olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, psikolojik danışman adaylarından "ilk kez psikolojik danışma yapmayı, psikolojik danışma sürecini, danışanla ilişki kurmayı, süpervizyon almayı ve süpervizörünü metafor kullanarak açıklamaları ve seçtikleri metaforun gerekçesini belirtmeleri istenmiştir. Dolayısıyla psikolojik danışman adaylarının ürettikleri metaforlar ve mantıksal dayanakları, bu araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Veriler araştırmacı tarafından elektronik ortamda hazırlanan form aracılığıyla toplanmaktadır. Metaforların belirlenmesinde, boşluk doldurma biçiminde metafor kullanımı tercih edilmiş, metaforların tek başına bir anlam ifade etmeyebileceği düşünülerek "çünkü….." ifadesiyle, seçilen metaforun "nedeni ve gerekçesi" de sorulmuştur. Dolayısıyla formda, "Benim için ilk kez psikolojik danışma yapmak …… benziyordu/gibiydi. Çünkü……."şeklinde beş cümle tamamlama sorusu; cinsiyet, yaş, yaptıkları psikolojik danışma oturumu sayısını, çalıştıkları danışan sayısı ve aldıkları süpervizyon oturumu sayısını öğrenmeye yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin batısında yer alan bir devlet üniversitesinde, rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programında öğrenimine devam eden, araştırmaya katılmayı kabul eden 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya hali hazırda katılan, online araştırma formunu dolduran psikolojik

danışman adaylarının yaşları 21-24 arasında değişmektedir. Yedisi erkek, on dokuzu kadın psikolojik danışman adayları en az 1, en çok 3 danışanla çalışmış; ortalama 12 oturum süpervizyon almıştır. Veri toplama süreci halen devam etmektedir.

Verilerin analizinde, öncelikle kullanılan metaforlar ve açıklamaları tek tek kodlanacaktır. Psikolojik danışman adaylarının metaforları kullanım sıklıkları belirlenecek ve tablolaştırılacaktır. Sonrasında metaforlar, anlam bütünlüğüne göre ortak anlam içeren yapılar olarak kategorileştirilecektir. Alıntıda çeşitlilik göz önünde bulundurularak bulgular rapor edilecektir.

Özet

Psikolojik danışman adayları lisans eğitimlerinin son yılında bireyle psikolojik danışma uygulamaları dersi kapsamında gerçek danışanlara psikolojik yardım hizmeti sunmakta, bu süreci süpervizyon altında yürütmektedirler. Dolayısıyla bu ders ile daha önce öğrendikleri kuramsal bilgi ve becerileri uygulama fırsatı bulmaktadırlar. Literatürde gerçek danışanlarla ilk kez karşılaşmanın deneyimsiz psikolojik danışmanlar için oldukça kaygı verici olduğu ve daha çok bilişsel temelli öğrendikleri psikolojik danışma becerilerini ilk uygulamalara aktarmanın zor olduğu vurgulanmaktadır. Bu süreç etkili bir süpervizyon süreci ile yürütmek, psikolojik danışman adaylarının gelişimini desteklemek, psikolojik yardım hizmeti sundukları danışanın iyilik halini korumak, psikolojik danışman adayının performansını gözetim altında tutmak, mesleki savunuculuğu yapmak (gatekeeping) ve psikolojik danışman adayının kendi öz-denetimini/gözetimini güçlendirmek gibi amaçlara hizmet etmektedir.

Türkiye'de son yıllarda psikolojik danışman adaylarının söz konusu dersteki uygulamalarını ve süpervizyon deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmaların sayısı artmaktadır. Uygulamaların ve süpervizyon sürecinin nasıl yürütüldüğü nicel ve nitel araştırmalarla açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu araştırmada, psikolojik danışman adaylarının ilk kez psikolojik danışma yapma, danışanla ilişki kurma ve süpervizyon alma deneyimlerini metaforlar aracılığıyla ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından elektronik ortamda hazırlanan form aracılığıyla dördüncü sınıfa devam eden psikolojik danışman adaylarından "ilk kez psikolojik danışma yapmayı, psikolojik danışma sürecini, danışanla ilişki kurmayı, süpervizyon almayı ve süpervizörünü metafor kullanarak açıklamaları ve seçtikleri metaforun gerekçesini belirtmeleri istenmiştir. Psikolojik danışman adaylarının ürettikleri metaforlar ve mantıksal dayanakları, bu araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılması planlanmaktadır. Psikolojik danışman adaylarının kullanacakları metaforların, yaptıkları ilk psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyona ilişkin deneyimlerini tanımlamak için etkili bir yol olacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Toplanan mevcut veriler göz önünde bulundurulduğunda, psikolojik danışman adaylarının ilk kez psikolojik danışma yapma deneyimlerini tanımlayan metaforlarının, kaygı/korku, belirsizlik, deneyimsizlik ve yardım hizmeti sunma çerçevesinde şekillendiği dikkat çekmektedir. Psikolojik danışman adaylarının süpervizyon almayı ve süpervizörlerini tanımlamak amacıyla seçtikleri metaforların ise birbiriyle benzerlik gösterdiği, bu metaforların süpervizyon sürecinin ve süpervizörün, kendilerini destekleyici, onlara yol gösterici ve eğitici olması yönüyle tercih edildiği görülmüştür. Her iki konuda da seçilen metaforlarda süpervizyon ilişkisine değinildiği görülmektedir. Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma sürecini tanımladıkları metaforların ise danışana değişim fırsatı sunması, psikolojik danışmanın bir süreç özelliği göstermesi ve psikolojik danışma ilişkisi unsurları çerçevesinde oluştuğu söylenebilir. Danışanla ilişki kurmaya ilişkin metaforlarda ise terapötik koşulların, psikolojik yardım sunmanın ve sürecin bilinmezliğinin öne çıktığı görülmektedir. Söz konusu olası bulgular dikkate alındığında, psikolojik danışman adaylarının ilk psikolojik danışma ve süpervizyon deneyimlerinin literatürde vurgulanan özelliklerle uyumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca psikolojik danışman adaylarının seçtiği metaforların, psikolojik danışma ve süpervizyon sürecini tanımlarken kullanılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları , Süpervizyon, Metafor

Kaynakça

Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (2004). Fundamentals of clinical supervision (3. baskı) MA: Pearson.

Borders, L. D., ve Brown, L. L. (2005). The new handbook of counseling supervision. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Büyükgöze- Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(2). 411-432

DiMino, J. L., ve Risler, R. (2012). Group supervision of supervision: A relational approach for training supervisors. Journal of College Student Psychotherapy, 26(1), 61-72.

Eren Gümüş, A. (2015a). Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersi kapsamında süpervizyon deneyimlerimiz: Bir vakıf üniversitesi örneği. Psikolojik Danışman Eğitiminde Uygulamalı Derslerin Yürütülmesi Sempozyumu içinde (ss. 29–43). İstanbul.

Hart, G. M. (1982). The process of clinical supervision. University Park Press.

Haynes, R., Corey, G. ve Moulton, P. (2003). Clinical supervision in the helping professions: A practical guide. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole—Thomson Learning.

Lakoff, G. and Johnson, M. 1980. Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press.

Loganbill, C., Hardy, E. ve Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. The

Counseling Psychologist. 10(1), 3-42.

Miller, S. (1987). Some comments on the utility of metaphors for educational theory and practice. Educational Theory, 37, 219-227.

Siviş-Çetinkaya, R. ve Karaırmak, Ö. (2012). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 4(37), 107-121.

Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. Journal of Counseling Psychology, 28(1), 59-65

(17475)Rehberlik Araştırma Merkezleri ve Okul Rehberlik Servislerinin Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açılarının ve Aralarındaki Koordinasyonun İncelenmesi : İstanbul Örneği

TOLGA ZENCİR

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve bireylere hakları olan eğitimi almalarına olanak tanımak her devletin birincil görevlerinden biridir. Her öğrenci, farklı duygusal özelliklere, bedensel işlevlere, farklı öğrenme türleri ve hızına sahiptir. Bu özelliklerin getirisi olarak her bireyin eğitimsel ihtiyaçları da farklılık gösterir (Avcıoğlu, 2012). Eğitimsel ihtiyaçlarına bakılarak bütün çocukları eşit tutup eşit eğitimsel olanaklar sağlamak, başka bir eşitsizliğe sebep olabilmektedir. Birçok çocuk akranlarından daha fazla desteğe, yardıma, tekrar ve dönüte gereksinim duyabilir, yeterli verimi alabilmeleri için birtakım destekler bu öğrencilere sağlanmalıdır (Gargiulo, 2003). Yetersizliği bulunmayan akranlarının eğitimindeki gibi, onlara sağlanacak eğitim de temel amaç onların ileride yaşamlarını başkalarına bağlı olmadan sürdürmelerini, kendi kendilerine yetebilecek duruma gelmelerini ve toplumla bütünleşmelerini sağlamaktır. (Eripek, 2005)

Türkiye'de özel gereksinimleri olan öğrencilerin eğitimi yasalar ve yönetmelikler çerçevesinde güvence altına alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Yönetmeliğinde (2000) "Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarını" kaynaştırma eğitimi olarak tanımlanmaktadır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte kaynaştırma yoluyla sürdürmeleri esas olarak belirtilmiştir (MEB, 2000). Kaynaştırma eğitimi çerçevesinde, özel gereksinimli bireylerin gereken eğitimi almalarını sağlamak konusunda görevli birimler ve sorumlulukları da yönetmelikte ayrıca belirtilmiştir (MEB, 2017). Rehberlik araştırma merkezleri bulundukları bölgedeki özel eğitim gerektiren bireylerin tanılanması ve bu bireylere yönelik hizmetlerin yürütülmesinden sorumlulardır. Rehberlik araştırma merkezlerinin görevleri "eğitsel değerlendirme ve tanılama amacıyla müracaat eden/yönlendirilen bireylerle ilgili iş ve işlemleri yapmak, kaynaştırma uygulamaları yapılan okullara özel eğitim hizmetleri konusunda destek vermek, bireyleri, aileleri, öğretmenleri ve yöneticileri özel eğitim hakkında bilgilendirme amaçlı etkinlikler düzenlemek ve hizmetlere ilişkin gerektiğinde ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak" olarak belirtilmiştir. Okul psikolojik danışmanlarının görevleri ise okuldaki öğrencilerin RAM'a yönlendirilmesi, ailelerin bilgilendirilmesi, kaynaştırma uygulaması kararı ile gelen öğrenciler için, uygun eğitim ortamının düzenlenmesi ve uygulamada yer alan öğretmenleri, öğrencilerin gelişimlerini izleme ve aile eğitimi konularında bilgilendirmesi olarak tanımlanmıştır. (MEB, 2000). Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinne ve kendilerine okula devamlılık sağlamaları konusunda da rehberlik etmeleri beklenmektedir (MEB, 2017).

Rehberlik araştırma merkezlerinin özel eğitim birimlerinin ve okul rehber öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecindeki görev ve sorumluluklarına bakarak süreçte önemli bir rol üstlendikleri açıkça görülebilir. Bu durum göz önünde bulundurularak büyük bir öneme sahip okul rehberlik servisleri ve rehberlik araştırma merkezlerinin koordineli bir şekilde çalışmaları, eğitsel olanakların maksimum düzeyde sunulmasını sağlamasına imkan sunmaktadır. Çünkü bu iki birimin de birbiriyle ilişkilerinin niteliği kaynaştırma eğitimi sürecinin sağlıklı bir şekilde işlemesi için oldukça önemlidir. Kaynaştırma eğitiminde öğrencilere sunulan bireyselleştirilmiş eğitim programının gerekliliği ve önemi vurgulanmaktadır (Gürgür, Kış ve Akçamete, 2014). Bu çalışma da rehberlik araştırma merkezlerinin özel eğitim birimi çalışanlarının ve ilkokul düzeyinde görev yapan okul rehber öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini anlamak, sistemin beklendiği gibi işleyip işlemediğini, kaynaştırma eğitiminin uygulamasının nasıl yürütüldüğü görmek ve eğer varsa karşılaşılan zorlukları tespit etmek için yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, İstanbul ilindeki rehberlik araştırma merkezlerinin özel eğitim birimlerinde çalışan altı psikolojik danışman ile bu rehberlik araştırma merkezlerinin bağlı oldukları ilçelerdeki ilkokullarda çalışan 12 psikolojik danışmanın katılımı ile yürütülmüştür (13 kadın, 5 erkek). Her rehberlik araştırma merkezi için ikişer ilkokul seçilmiş ve bu okulların psikolojik danışmanları ile görüşülmüştür. Katılımcıların gizliğini korumak adına, rehberlik araştırma merkezleri R1, R2, R3, R4, R5 ve R6, okullara ise O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O9, O10, O11 ve O12 şeklinde kodlar verilmiştir. O1 ve O2 kodlu okullar R1, O2 ve O3 kodlu okullar R2 şeklinde sırasıyla ilk iki okul, R olarak kodlanan rehberlik araştırma merkezine bağlıdır.

Araştırmadan elde edilen veriler, katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Rehberlik araştırma merkezleri çalışanları ve okul psikolojik danışmanları için iki ayrı görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmacı iki tarafla yapılacak görüşmeler için literatürden de yararlanarak sorulacak soruları belirlemiştir. Her iki görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları şunlardır: "Kaynaştırma eğitimi sürecinde sahip olduğunuz görev ve sorumluluklar nelerdir?" ve "Bu süreçte, karşılaştığınız ve kaynaştırma eğitimi sürecini etkileyecek sorunlar nelerdir?" Okul psikolojik danışmanlarına ayrı olarak sorulan bir soru örneği şudur: "Rehberlik araştırma merkezleri ile aranızdaki ilişkiyi nasıl değerlendiriyorsunuz ve bu ilişki hususunda onlardan varsa beklentileriniz nelerdir?" aynı soru rehberlik araştırma merkezlerine de onların fikrine yönelik olarak sorulmuştur. Katılımcıların görüşlerinin derinlemesine ele alınabilmesi amacıyla bir nitel araştırma yöntemi olan içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmacı her bir görüşme kaydını okumuş ve kodlandırmıştır. İki alan uzmanı daha bir araya gelerek, verdikleri kodları karşılaştırmış ve ortak kodlar belirlemiştir. Daha sonra katılımcılar tarafından ortak olarak belirlenen kodlardan yola çıkılarak kotegorilere, kategorilerden de temalara ulaşılmıştır.

Özet

Bu çalışmanın amacı, rehberlik araştırma merkezlerindeki özel eğitim birimi çalışanlarının ve ilkokul düzeyinde görev yapan okul rehber öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini anlamak, sistemin beklendiği gibi işleyip işlemediğini, kaynaştırma eğitiminin uygulamasının nasıl yürütüldüğü görmek ve eğer varsa karşılaşılan zorlukları tespit etmektir. Araştırmaya İstanbul ilinde bulunan altı Rehberlik Araştırma Merkezi Özel Eğitim birimi sorumlusu ve bu RAM'ların bulunduğu ilçelerde yer alan 12 ilkokulun okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tümevarımcı analiz yöntemine bağlı olarak kodlamaya dayalı içerik analizi yapılmıştır. Ortaya çıkan kodlardan yola çıkılarak temalara ulaşılmıştır. RAM ve rehberlik servisleri ile yapılan görüşmelerin ışığında, kaynaştırma eğitimi sürecini olumsuz etkileyen faktörlere rastlanmıştır. Bunlar RAM'lara ilişkin sorunlar, okul psikolojik danışmanlarına ilişkin sorunlar, kaynaştırma eğitimi sürecindeki etik sorunlar ve süreci etkileyen diğer faktörler olarak dört ana başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar altında, RAM'lar ile okullar arasındaki iletişim kopukluğuna, sistem içindeki kişilerin eğitim eksikliklerine, personel yetersizliğine ve etik problemlere vurgu yapılmıştır. Kaynaştırma uygulaması, özel gereksinimli bireylerin ve yetersizliği olmayan akranları ile aynı ortamda eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürürken aynı zamanda da gereksinimlerini karşılayacak nitelikte eğitim almalarını sağladığı için, eğitimde fırsat eşitliği hususunda önemli bir yer tutmaktadır. Ulaşılan sonuçlar, alan yazındaki diğer araştırma bulgularıyla karşılaştırılmış ve ulaşılan sonuçlara yönelik öneriler yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kaynaştırma eğitimi sistemi ve okul rehberlik servisleri ile RAM'ların koordinasyonu ele alındığında, sistemin işleyişinin kâğıt üzerinde kaldığı, öğrencinin gelişimi açısından bir katma değer sağlamadığı ve mevcut sistemin bu şekilde uygulanmaya devam edilmesi halinde, kaynaştırma öğrencisini zor duruma sokmaktan öteye giden bir işlevinin olmadığı görülmektedir. Kaynaştırma öğrencisinin tanısını ve gelişim takibini yapan RAM'larda çalışan personelin nicelik ve nitelik bakımından yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Okul rehberlik servisleri açısından ise, görev tanımlarının yanlış algılanması ve yönetmelikte olmayan sorumlulukların onlardan beklenmesi gibi durumlardan dolayı iş yüklerinin arttığı görülmüştür. Kuralların ve yönetmeliklerin kişilere bıraktığı geniş hareket alanı ve denetimlerde yaşanan eksiklikler süreç içinde etik problemlere yol açmaktadır. Bazı öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları kaynaştırma eğitiminin niteliğini ve etkililiğini azaltmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin sistemini aksatan diğer faktörlerinde ise kalabalık sınıflar kategorisi eğitim ortamının fiziki yetersizliğini ve kaynaştırma öğrencisine yönelik çalışmaların işlevsiz kaldığını ortaya koymuştur. Okul dışında velilerin de tutumları süreç içinde sorunlara yol açabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Rehberlik ve araştırma merkezi, kaynaştırma eğitimi, bireyselleştirilmiş eğitim programı, okul psikolojik danışmanı, okul rehberlik servisi

Kaynakça

Avcıoğlu, H. (2009). Rehberlik ve Araştırma Merkez (RAM) Müdürlerinin Tanılama, Yerleştirme-İzleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme ve Kaynaştırma Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Algıları. Kuram ve Uygulama Eğitim Dergisi, 12 (3), 2009-2031.

Eripek, S. (2000). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 95-104.

Gargiulo, R. M. (2003). Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality. Belmont CA: WADSWORTH, Thomson Learning, Inc.

Gürgür, H , Kış, A , Akçamete, G . (2014). Examining Pre-Service Teachers Opinions about Providing Individual Support Services to Mainstreaming Students. İlköğretim Online, 11 (3), 689-701. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8588/106720

Milli Eğitim Bakanlığı (2000). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Retrieved Şubat 01, 2018, from http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi 19/09/2017. Retrieved Şubat 01, 2018, from http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf

(16365)Tek Başına Olma ve Tek Başına Olmayı Tercih Etmenin Yalnızlık, Yaşamda Anlam ve Utangaçlıkla İlişkisi

TUNAHAN ERPAY
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

GÖKHAN ATİK
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Üniversite öğrencilerinin tek başına olma durumunu ne derece tercih ettiklerinin ve nasıl yaşadıklarının belirlenmesi, cinsiyete göre tek başına olmayı tercih etme ve yaşama türlerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi ve ayrıca tek başına olmayı yordamada yalnızlık, yaşamda anlam (yaşamda anlamın varlığı ve yaşamda anlamın arayışı), utangaçlık, yaş ve cinsiyetin rolünün incelenmesi bu araştırmanın amaçlarını oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini 470 üniversite öğrencisi (%30.2 erkek, %69.8 kadın) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Tek Başına Olmayı Tercih Etme Ölçeği, Tek Başına Olma Türleri Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği, Yaşamda Anlam Ölçeği ve Utangaçlık Ölçeği kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara bakıldığında, katılımcıların orta düzeyde tek başına olmayı tercih ettikleri görülmektedir. Hoşça vakit geçirme, hayal kurma, hatıralara dalma ve yakınlık tek başına olma türleri arasında en çok deneyimlenen türler olarak bulunurken; en az deneyimlenen tür olarak ise yabancılaşma ve yalnızlık belirtilmiştir. Tek başına olmayı tercih etmeyi ile yalnızlık ve utangaçlık arasında pozitif yönde; tek başına olmayı tercih etme ile yaşamda anlamın varlığı arasında negatif yönde manidar bir şekilde ilişkilidir. Tek başına olmayı tercih etmeyi yalnızlık, utangaçlık ve yaşamda anlamın varlığı manidar bir şekilde yordamıştır. Çalışmadaki yordayıcı değişkenler tek başına olmaya ait toplam varyansın %12'sini açıklamıştır.

Sonuç olarak, katılımcılar tek başına olmayı orta düzeyde ve daha çok olumlu bir süreç olarak deneyimlemektedirler. Katılımcıların tek başına olmayı tercih etme düzeyleri arttıkça yalnızlık ve utangaçlık düzeyleri artmakta, yaşamlarında anlamın varlığı düzeyleri de düşmektedir. Yordayıcı değişkenler tek başına olmayı tercih etmeyi düşük bir oranda açıklamakta ve bu bulgu da tek başına olmanın diğer birçok değişkenle ilişkili olabileceğine işaret etmektedir.

Problem Durumu

Temposu giderek artan günümüz yaşamında bireyin tek başına olduğu zamanları nasıl değerlendirdiği ve bu zamanlara bakış açısı son derece değerlidir. Bireylerin bir kısmı tek başına olduğu zamanlarda yıkıcı ve acı veren yalnızlık duygusunu yaşarken, diğer bir kısmı tek başınalık anlarını kendilerini geliştirmek ve iç aydınlanma yaşamak adına kullanmaktadır (Long, 2000, Rokach, 2011). Tek başına olmayı kişinin nasıl değerlendirdiği ve bu duruma nasıl baktığı hem bir sağlıklılık hem de bir problem göstergesi olabilmektedir. Tek başına olma yalnızlıktan farklı bir durumdur (Long ve Averill, 2003; Rokach, 2011). Sosyal etkileşimden kaçınmayı ifade eden tek başına olma durumunda (Burger, 1995), bireyler yaşadıkları bu durumdan büyük oranda keyif alırlar ve kendilerini bu süreç aracılığıyla geliştirirler (Bunkers, 2008; Hollenhorst ve Jones, 2001; Storr, 1988; Wang, 2006). Farklı boyutlarda farklı şekillerde deneyimlenen tek başına olma kavramı ilk olarak iki boyuta (Long, 2000) daha sonra dokuz boyuta (Long, Seburn, Averill ve More, 2003) ve en son da yirmi boyuta (Wang, 2006) ayrılmıştır. Bütün bu ayrımlarda dikkati çeken nokta tek başına olmanın daha çok olumlu boyutlarda deneyimlenmesidir. Bu yönüyle kavram yalnızlık kavramından açık bir şekilde ayrılmaktadır. Tek başına olma durumunda rahatlama, aydınlanma, hoşça vakit geçirme gibi deneyimler ön plana çıkmaktadır (Erpay, 2017; Wang, 2006) Ayrıca alan yazında tek başına olmanın olumlu deneyimlenmesinin önemi ve sağladığı avantajlar hakkında birçok çalışma mevcuttur. Tek başına olmayı deneyimleyen kişiler bu sayede kendi isteklerini ve ihtiyaçlarını daha sağlıklı şekilde belirleyebilmektedirler ve öz anlayışlarını düzeylerini yükseltebilmektedirler (Long, 2000). Ayrıca bireyler tek başına olma zamanlarında farklı bakış açıları geliştirerek yaratıcılık düzeylerini yükseltebilirler (Storr, 1988). Kişisel keşfin önemli bir aracı olan tek başına olma durumunu bireyler stres azaltma yöntemi olarak da yaşayabilmektedir ve bu durum ruh sağlığını desteklemektedir (Nance ve Mays, 2013). Bu araştırmanın amacı yurt dışı çalışmalarda birçok kez ele alınmış (örn. Cady, 2010; Chan, 2016; Cramer ve Lake, 1998) tek başına olma kavramını ülkemizde de ele almak, bireyler tarafından ne düzeyde tercih edildiğini, daha çok hangi boyutlarda yaşandığını ve bunların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Ayrıca tek başına olmayı tercih etme durumunu, yalnızlık, yaşamda anlam, utangaçlık, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin ne kadar yordadığı ve yalnızlık, yaşamda anlam, utangaçlık değişkenleriyle tek başına olmayı tercih etmenin nasıl bir ilişki gösterdiğinin ortaya konulması diğer araştırmanın diğer amaçlarını oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, araştırma yöntemi olarak betimsel, karşılaştırmalı ve ilişkisel modeller kullanılmıştır. Katılımcıların tek başına olmayı ne derece tercih ettikleri ve nasıl yaşadıklarını belirlemek için betimsel model, bu soruların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için karşılaştırmalı model, tek başına olmayı tercih etmenin yalnızlık, yaşamda anlam ve utangaçlıkla ilişkilerinin belirlenmesi içinse ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırma 470 üniversite öğrencisi (142 = erkek, 328

= kadın) üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Tek Başına Olmayı Tercih Etme Ölçeği (Erpay, 2017), Tek Başına Olma Türleri Ölçeği (Erpay, 2017), UCLA Yalnızlık Ölçeği (Demir, 1989), Yaşamda Anlam Ölçeği (Demirtaş, 2010), Utangaçlık Ölçeği (Güngör 2001) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizi kısmında ise katılımcıların tek başına olmayı ne düzeyde ve hangiboyutlarda yaşadıklarını belirlemek için betimsel istatistikler (minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri), tek başına olma deneyimini tercih etmenin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi, tek başına olmanın boyutlarını yaşamanın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü çok değişkenli varyans analizi kullanılmıştır. Ayrıca tek başına olmayı tercih etmeyi yalnızlık, yaşamda anlam, utangaçlık yaş ve cinsiyet değişkenlerinin ne derece yordadığını incelemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Tek başına olmayı tercih etme ile yalnızlık, yaşamda anlam ve utangaçlık değişkenleri arasındaki ilişkilere ise Pearson korelasyon katsayısı aracılığıyla bakılmıştır.

Sonuçlar

Katılımcıların tek başına olmayı orta düzeyde tercih ettikleri bulunmuştur (Min: 0, Mak: 12, Ort: 6.04). Katılımcıların tek başına olmayı en çok hoşça vakit geçirme (Ort: 6.65), hayal kurma (Ort: 6.44) ve hatıralara dalma (Ort: 6.43) boyutlarında, en az ise yabancılaşma (Ort: 3.54) ve yalnızlık (3.60) boyutlarında yaşamaktadır. Tek başına olmayı tercih etme düzeyi cinsiyetler arasında manidar farklılık göstermezken, tek başına olma türlerini yaşamada rahatlama boyutunda kadınların puan ortalamasının manidar bir şekilde erkeklerin puan ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıce yalnızlık, yaşamda anlam, utangaçlık, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin tek başına olmayı tercih etmeyi %12 düzeyinde yordadığı bulunmuştur. Ayrıca tek başına olmayı tercih etme ile yalnızlık (r = .31) ve utangaçlık (r = .27) arasında düşük düzeyde pozitif ilişki bulunurken, tek başına olmayı tercih etme ile yaşamda anlamın varlığı arasında düşük düzeyde negatif ilişki (r = -.10) bulunmuştur. Tek başına olmayı tercih etme ile yaşamda anlamın aranması arasında ise manidar bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Tek Başına Olma, Yalnızlık, Yaşamda Anlam, Utangaçlık, Solitude, Loneliness, Meaning in Life, Shyness

Kaynakça

Bunkers, S. S. (2008). The gifts of silence and solitude. Nursing Science Quarterly, 21(1), 22-25. doi:10.1177/0894318407310756

Burger, J. M. (1995). Individual differences in preference for solitude. Journal of Research in Personality, 29(1), 85-108. doi:10.1006/jrpe.1995.1005

Cady, J. (2010). Positive solitude: An examination of individuals who spend frequent time alone (Unpublished master's thesis). The University of British Columbia, Canada.

Chan, L. (2016). Rethinking solitude in schools: How silence and solitude can benefit students and enhance creativity(Unpublished master's thesis). University of Toronto, Canada.

Cramer, K. M. ve Lake, R. P. (1998). The Preference for Solitude Scale: Psychometric properties and factor structure. Personality and Individual Differences, 24(2), 193-199. doi:10.1016/S0191-8869(97)00167-0

Demir, A. (1989). U.C.L.A. Yalnızlık Ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. Psikoloji Dergisi, 7(23), 14-18.

Demirtaş, N. (2010). Yaşamda anlam ve yılmazlık (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erpay, T. (2017). Solitude and the relationship between the preference for solitude, loneliness, meaning in life, and shyness. (Unpublished master's thesis). Ankara, Turkey.

Güngör, A. (2001). Utangaçlık Ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(15), 17-22. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

Hollenhorst, S. J. ve Jones, C. D. (2001). Wilderness solitude: Beyond the social-spatial perspective, USPA, Forest Service Proceedings, RMRS-P-20 (pp. 56-61). Fort Collins: CO.

Long, C. R. (2000). A comparison of positive and negative episodes of solitude (Unpublished master's thesis). Massachusetts Amherst University, USA.

Long, C. R. ve Averill, J. R. (2003). Solitude: An exploration of benefits of being alone. Journal for the Theory of Social Behaviour, 33(1), 21-44. doi:10.1111/1468-5914.00204

Long, C. R., Seburn, M., Averill, J. R. ve More, T. A. (2003). Solitude experiences: Varieties, settings, and individual differences. Personality and Social Psychology Bulletin, 29(5), 578-583. doi:10.1177/0146167203251535

Nance, W. Z. ve Meys, M. (2013, March). Exploring the role of time alone in modern culture. Paper presented at the American Counseling Association Conference, Cincinnati, OH.

Rokach, A. (2011). From loneliness to belonging: A review. Psychology Journal, 8, 70-81. http://resolver.ebscohost.com/ adresinden alınmıştır.

Storr, A. (1988). Solitude: A return to the self. New York: Ballantine Books.

Wang, Y. (2006). Culture and solitude: Meaning and signifiance of being alone (Unpublished master's thesis). Massachusetts Amherst University, USA.

(18022)Turizm Eğitiminin Endüstri 4.0'a Uygunluğunun Değerlendirilmesi

SADIK SERÇEK
DİCLE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Döviz girdisi sağlayarak ihracat etkisi gösteren turizm, son yıllarda hızla gelişen ve önem verilen endüstrilerden biri haline gelmiştir. Turizm endüstrisinin emek yoğun bir sektör olmasından dolayı istihdam da önem kazanmakta ve turizm eğitim almış bireylere daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

Turizm endüstrisi; yarattığı katma değer, istihdam ve yatırımlar bakımından dünya hizmet endüstrisi içerisinde en büyük paya sahiptir (Pehlivan, 2008:1). Gelişmekte olan ülkelerde sanayinin alternatifi, ekonomik gelişmenin ve kalkınmanın itici güçlerinin en önemlisi olarak turizm sektörü görülmektedir. Turizm sektöründeki hızlı gelişme trendiyle birlikte diğer sektörlerdeki ekonomik mal ve hizmet üretiminde olmadığı kadar, turistik mal ve hizmet üretiminin kendine özgü özellikleri ve turizm sektörünün emek-yoğun bir özellik göstermesi nedeniyle, turizm sektöründe genel anlamda insan faktörü bir diğer ifade ile eğitilmiş nitelikli işgücü ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Kızılırmak, 2012:1).

Birleşmiş Milletler Dünya Turizm Örgütü (UNWTO) tarafından yayımlanan rapora göre, 2016 yılında uluslararası ziyaretlerin sayısı bir önceki yıla göre yüzde 3.9 oranında artarak 1 milyar 235 milyona ulaşmıştır. 2016'da küresel turizm gelirleri ise 2015 yılına göre yüzde 2 oranında artarak 1 trilyon 220 milyar dolar oldu. Türkiye, 2016 yılında turizmde yaşadığı büyük kayba rağmen 25,3 milyon yabancı; 5,5 milyon yurt dışında ikamet eden vatandaş olmak üzere toplamda 30,9 milyon ile en çok ziyaretçi ağırlayan ülkeler sıralamasında ilk 10'da kalmayı başarmıştır. 2015 yılında listenin 6'ıncı sırasında yer alan Türkiye, 2016'da 4 basamak gerileyerek 10'uncu sırada yer almıştır. Turizm gelirlerinde 2015 yılında 12. sırada yer alan Türkiye, 2016 yılında 5 sıra birden gerileyerek 18 milyar 743 milyon dolarlık gelir ile dünyanın en çok gelir elde eden 17'inci ülkesi olmuştur (World Tourism Highlights, 2017: 2-3).

Turizm birçok gelişmiş ülkede ekonomik ve sanayi hamleleri ile birlikte önemli bir yer tutmaktadır. İleri ülkelerin gelişmişlik düzeyine ulaşabilmesi için gelişmekte olan ülkelerin ekonomi, sanayi ve tarım politikalarının yanı sıra turizme ve turizm alanındaki her türlü yatırıma önem vermesi gerekmektedir. Gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye'nin de ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınması için turizm eğitimine ve kamuoyunun bu konuda bilinçlenmesine büyük önem vermesi bir zorunluluktur (Avcıkurt ve Köroğlu, 2002:3).

Son yılların sanayileşme ve sanayi politikaları tartışmalarında Sanayi 4.0'ın işin içine katılmadığı bir platforma rastlamak neredeyse imkansız olmaktadır. En genel görüntüsü itibariyle otomasyon ve internet/bilişim teknolojilerinin birleşmesiyle filizlenen bu süreç (Soyak, 2017: 69), turizm sektöründe de incelenen bir süreç halini almıştır. "Dördüncü Sanayi Devrimi" olarak tanımlanan Endüstri 4.0 kavramı, dağınık makine ve araçların Nesnelerin İnterneti (Internet of Things), Siber Fiziksel Sistemler gibi destekleyici teknolojilerle bağlanması ve entegre hareket etmesiyle akıllı ürünler ve akıllı hizmetlerin üretilmesi anlamına gelmektedir (Öksüz, Öner ve Öner, 2017). Böylece endüstrideki tüm üretim aşamalarında akıllı yazılım ve sistemler kullanılarak, üretim etkinliği ve güvenilirliği artmaktadır. Bilgiye dayalı ekonomide bilginin üretilmesi ve etkin kullanılması, toplumun refahını ve yaşam standardını artırmaktadır (Özsağır, 2013).

Yükseköğretime Endüstri 4.0'ın beklediği işgücünü yetiştirmek için önemli bir görev düşmektedir. Bu amaçla öğretim elemanlarının da aynı endüstri işgücü gibi kendilerini geliştirmesi gerekmektedir. Böylece öğrencilere gereken becerileri ve yetkinlikleri Teknoloji ile Zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarını kullanarak uygulamalar yaptırarak edindirmeye hazır olacaklardır (Elçi ve Vural, :498).

Turizm sektörü her ne kadar emek yoğun sektör olsa da teknolojiden bağımsız düşünülmemelidir. Özellikle teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamları yaratma konusunda eğitim kurumlarının da Endüstri 4.0'ı analiz ederek turizm endüstrisinin ihtiyaç duyduğu yenilikleri, girişimleri dikkate alarak eğitim programlarını revize etmelidir.

Araştırma Yöntemi

Turizm eğitim programlarının Endüstri 4.0'a uygunluğunu incelemek amacıyla yapılan çalışma doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Belirli bir eylemin, düşüncenin ve davranışın arkasındaki nedenleri anlamanın tek yolu nitel araştırma yöntemi olarak gösterilmektedir (Seaton ve Bennett, 1996). Van Maanen (1979) nitel araştırmayı tanımlama, deşifre, tercüme ve gelen tanımların anlamını araştıran yorumlayıcı bir dizi teknik olarak belirtmektedir. Nitel araştırmanın avantajları; nicel

araştırma teknikleri ile elde edilmesi zor olan düşünce ve motivasyon hakkındaki bilgiye ulaşma, daha önce düşünülmemiş bilgileri keşfedebilme, sorunların detayına inebilme ve daha detaylı tanımlama yapabilme olarak sıralanmaktadır (Seaton ve Bennett, 1996).

Araştırmada görüşme tekniği kullanılacaktır. Görüşmede, söylenenlerin yüzeysel anlamları yanında "gerçek" ve derinliğine anlamaları da çıkartılabilir. Yapmacık cevapların ayıklanabilme ve gerçeklerin ortaya çıkartılabilme olasılığı yüksektir. Araştırmacı, karşılaştığı her karanlık noktayı, anında soracağı sorularla aydınlatma olanağına sahiptir.

Araştırma kapsamında lisans düzeyinde turizm eğitimi veren fakülte dekanları ve yüksekokul müdürleri ile görüşme yapılacaktır. Görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden faydalanılacaktır. 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, 1999: 283). Araştırmada kullanılan görüşme formu yazın taramasına bağlı kalınarak araştırmacı ve veri toplama konusunda uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Araştırmada katılımcılar ile randevu alınarak ortalama bie saat görüşülmesi planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İnci (2017) tarafından yapılan araştırmada, ülkemizde gerek mesleki ortaöğretimde, gerek ön lisans ve lisans eğitiminde verilen derslerin takriben 1/3'ü dijital devrime altyapı özelliğinde olduğu belirtilmektedir. Özellikle dijital çağın istediği teknik eleman tek branşta değil elektrik-elektronik-makine-yazılım hâkimiyeti olan, siber fiziksel sistemleri, otomasyon teknolojileri, iletişim ve kablosuz bilgi ağları konularına hâkim eleman olması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca ders müfredatlarının da buna göre güncellenmesi gerektiği ve Endüstri 4.0'ın tercih değil, zorunluluk olduğu vurgulanmaktadır.

Eğitimde Dönüşüm Vakfı (2017) tarafından hazırlanan "Sanayi 4.0 ve Dönüşen Mesleki Eğitim" adlı raporda, eğitim ile istihdam arasındaki bağlantının güçlendirilmesinin, eğitimin tasarımında ve uygulanmasında işverenleri, sektörleri sürece daha etkin bir şekilde dahil etmekten geçtiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle de eğitimin Endüstri 4.0'ı dikkate almak gerektiği belirtilmektedir.

Araştırmanın verileri toplanma aşamasında olduğundan, daha önce yapılan çalışma sonuçlarının incelenmesiyle turizm sektörü ile eğitim işbirliği, turizm eğitim kurumlarının eğitim programlarını Endüstri 4.0'ı dikkate alarak revize edip etmedikleri ve bu konu ile ilgili düşünceleri ortaya koyulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Turizm eğitimi, turizm eğitim programı, Endüstri 4.0

Kaynakça

Avcıkurt, C. ve Köroğlu, A. (2002), Turizmin Etkilerinin Algılanmasında Turizm Eğitiminin Rolü: Karşılaştırmalı Bir Araştırma, Adnan Menderes Üniversitesi Seyahat ve Turizm Araştırmaları Dergisi, Sayı:2, s. 1-10, Aydın.

Eğitimde Dönüşüm Vakfı (2017). Sanayi 4.0 ve Mesleki Eğitim, Ankara: EDV Yayınları.

Elçi, A. ve Vural, M. (2017). Öğretim Elemanı 4.0: Öğretim Elemanının Değişen Rolü ve Teknoloji ile Zenginleştirilmiş Öğrenme, Mediterranean International Conference on Social Sciences, May 2017, 494-498. Podgorica.

İnci, H. (2017). Mesleki Eğitim Müfredatlarımız Endüstri 4.0'a Hazır Mı?, 4. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sosyal ve Teknik Bilimler Kongresi Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 13 Mayıs 2017, Burdur.

Kızılırmak, İ. (2007) "Meslek Yüksek Okulları Turizm ve Otelcilik Programlarının Günümüz Turizm Sektörünün Beklentileri Doğrultusunda Değerlendirilmesi" https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/147/kizilirmak.htm

Öksüz, M.K., Öner, M. ve Öner, S.C. (2017). Yalın Üretim Tekniklerinin Endüstri 4.0 Perspektifinden Değerlendirilmesi, 4th International Regional Development Conference (IRDC'2017), 21-23 September 2017, Tunceli/Turkey.

Özsağır, A. (2013). Bilgi Ekonomisinde İşgücü. Bilgi Ekonomisi. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Pehlivan, R. (2008). Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Almakta Olan Öğrencilerin Sektör ile İlgili Tutumlarının Mezuniyet Sonrası Kariyer Seçimine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Seaton, A. V. ve Bennett, M. M. (1996). Marketing Tourism Products: Concepts, Issues, Cases. Oxford: Thomson Business.

Soyak, A. (2017). Teknolojiye Dayalı Sanayileşme: Sanayi 4.0 ve Türkiye Üzerine Düşünceler, Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı:11, ss: 68-83.

UNWTO (2017). Tourism Highlights, http://mkt.unwto.org/publication/unwto-tourism-highlights

Van Maanen, J. (1979). Reclaiming Qualitative Methods for Organizational Research: A Preface, Administrative Science Quarterly, 24: 520–526.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

(16022) Beden Eğitimi Öğrencilerinin Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Farkındalık Düzeyinin Belirlenmesi

FATMA ÇELİK KAYAPINAR
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

İLKNUR ÖZDEMİR
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Engellilik WHO (Dünya Sağlık Örgütü) tarafından "Bir yetersizlik veya özür nedeniyle bireyin yaşına, cinsiyetine, içinde bulunduğu sosyal ve kültürel etkenlere bağlı olarak kendisinden umulan görevleri tam anlamıyla gerçekleştirememe durumu olarak tanımlanmıştır (Özer, 2001). Amerikan Zihinsel Gerilik Birliği (AAMR) zihinsel engelin, bireyin hali hazırda bulunan fonksiyonlarındaki önemli derecede geriliği ifade ettiğini belirtmektedir (Ersoy ve Avcı, 2000). Zihinsel engelli bireyler sınıflandırılırken psikolojik ve eğitsel nitelemelere göre 2 grupta incelenmiştir (Ün, 1999). Psikolojik sınıflama yaklaşımının kaynağında zekâ ölçeklerinden aldıkları zekâ bölümü (IQ) puanlarına göre hafif, orta, ağır, çok ağır olmak üzere Zekâ Seviyesine Göre Mental Retardasyonun sınıflaması yapılmıştır (Winnick ve Short 1999). Zekâ geriliği olan bireyler ile down sendromu ve fenilketonüri (zekâ geriliğine neden olmuş ise) hastaları zihinsel engelli olarak sınıflandırılmaktadır (Öztürk, 2011).

Eğitsel sınıflandırmada ise eğitim ihtiyaçlarına göre bölümlere ayrılarak bu ihtiyaçların karşılanmasında öğrenme düzeylerine göre bir sınıflandırma yapılmıştır. Eğitilebilir zihinsel engelliler, öğretilebilir zihinsel engelliler, ağır ve çok ağır derecede zihinsel engelliler olarak ifade edilir (Çiftçi 2001, Ün 1999)

Zihinsel engelli çocuklarda oturma, emekleme ve yürüme gibi temel motor becerilerin bile normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha yavaş geliştiği belirtilmektedir (Özbey, 2006: 271). Motor gelişim bozukluklarını düşük fiziksel aktivite düzeyi takip etmektedir (Hinckson ve Curtis, 2013: 72; Frey ve Chow, 2006: 861). Fiziksel aktivite yetersizliği yaşam kalitesini düşürmekte, toplumla etkileşimi azaltmakta ve bireyin bağımlılığını arttırmaktadır. Zihinsel engelli çocuklarda motor becerilerin geliştirilmesi sağlıklı bir yaşam sürmelerini sağlamaktadır (Vuijk ve ark., 2010: 955). Sportif etkinlikler zihinsel engelli bireylerde yaşam içerisinde eksik kalan ya da aksayan sosyal, duygusal, fiziksel, zihinsel ve hareket gelişimi özelliklerinin kazandırılması bir gruba ya da topluma ait olma duygusunun geliştirilmesi, zihinsel becerilerin kazanılarak fiziksel ve psikolojik sağlığın desteklenmesi gibi amaçlara hizmet eder (İlhan ve Esentürk, 2015). Ayrıca zihinsel engelli bireylerde spor günlük yaşam aktivitelerin sürdürülmesinde ve yaşam kalitelerinin artırılmasında önemli yer tutar. Bu nedenle zihinsel engelli çocuklarda fiziksel aktivite düzeyinin arttırılmasına ve motor gelişimin desteklenmesine yönelik müdahaleler yapılması gerekmektedir (Lin ve ark., 2010: 263; Enkelaar ve ark., 2012: 291). Her spor etkinliği engelliler için toplumsal bir deneyimdir. Bunun yanında spor doğal ortamı içinde bulunan tüm bireyleri farklı şekillerde etkilemekte ve tüm gelişim boyutlarını desteklemektedir (İlhan ve Esentürk, 2015).

Çalışmanın amacı, Zihinsel engelli bireylerin spor uygulamalarına katılmalarının psikomotor gelişim düzeylerine etkisinin üniversite öğrencileri tarafından nasıl algılandığının belirlenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Farkındalık düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği (cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, yaş) betimsel tarama yönteminin kullanıldığı nicel bir çalışmadır. Araştırma grubunu Beden Eğitimi Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören 236 (75 kadın, 161 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Farkındalık düzeyini ölçmek amacıyla İlhan ve Esentürk (2015) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.989 olarak belirtilmiştir. Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Farkındalık Ölçeği tek boyuttur ve 32 maddeden oluşmaktadır. 32 maddelik ölçekten alınabilecek en düşük ve yüksek değerler sırasıyla 32 ve 160 puandır. Ölçeğin sınıflaması ise ; 32 – 74 puan aralığı farkındalık düzeyi düşük, 75 – 117 puan aralığı farkındalık düzeyi orta ve 118 – 160 puan aralığı ise farkındalık düzeyi yüksek olarak belirtilmiştir.

Verilerin analizinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmış, Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Farkındalık Ölçeği puanlarının normallik dağılımına Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testleri ile bakılmıştır. Verilerin normal dağılmadıkları belirlenmiştir. ($p<0,05$). Ölçekten alınan puanlar 3 kategoriye ayrıldıktan sonra cinsiyet, öğrenim görülen lisan bölümü, yaş değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda Kruskal Vallis testi, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların toplam tutum puan ortalaması n=236; 116,4'dir. Farkındalık düzeyi toplam puanları düşük (X1), orta (X2) ve yüksek (X3) olarak 3 kategoriye ayrılmıştır. Kategorik toplam puan üzerinden yapılan değerlendirmede (=178,086; p=,000) anlamlı fark tespit edilmiştir. Grupların sıra ortalamaları karşılaştırmasında ise X1–X3 (U=,000; Z=-2,432; p=,015) ; X1–X2 (U=,000; Z=-2,425; p=,000) ; X2–X3 değerleri arasında (U=,000; Z=-13,233 ; p=,000) fark anlamlıdır (p<0,05). Çalışma sonucunda zihinsel engelli bireylerin spor uygulamaları ile postural duruş, kemik yapısı, kuvvet, yaşam kalitesinin artacağı daha kolay arkadaş edinebilecekleri, algılama- dikkat düzeylerinin, paylaşımcılık özelliklerinin, öz bakım becerilerinin gelişeceği belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde ise spor uygulamalarına katılımın zihinsel engelli bireylerde motor özellikleri geliştireceği (Auxerter ve Pyeer, 1985), sosyal ilişkiyi başlatabilme, ilişkiyi sürdürme, grupla iş yapma, kendini kontrol etme (Pehlevan, 2010) grup faaliyetlerine katılma, paylaşımcılık (İlhan, 2008), aile içi ve sınıf davranışlarında (Gençöz, 1997) olumlu değişikliklerin olacağını yalnızlık duygusunun azalıp Chiang (2003) sosyal kabulün kolaylaşacağını (Mcmahon, 1998) belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel engel, spor

Kaynakça

Auxter , D., & Pyeer, J. (1985). Principles and methods of adated physical education and recration. Toronto: Mosby College.

Chiang, T. (2003). Effects of a therapeutic recreation intervention within a technology-based physical activity context on the social interaction of male youth with autism spectrum disorders.

Çiftçi , C. (2001). 12-16 Yaş eğitilebilir düzeyde zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve spor derslerinin bazı motorik özelliklere etkisi.

Dunn, J., & Fait, H. (1997). Special Physical Education: Adapted,individualized, developmental. (Iowa Dubuque Brown, & Benchmark, Dü)

Eichsteadt,, C., & Lavay, B. (1995). Physical Activity for Individuals with Metal Retardation Compaign. Illinois.

Enkelaar, Lotte, Smulders, Ellen, Lantman-de Valk, Henny van Schrojenstein, Geurts, Alexander C. H, & Weerdesteyn, Vivian. (2012). A Review of Balance And Gait Capacities in Relation To falls in Persons With İntellectual Disabilities. Research in Developmental Disabilities, 33, 291-306.

Ersoy , Ö., & Avcı, N. (2000). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Frey, G., & Chow, B. (2006). Relationship Between BMI, Physical Fitness, And Motor Skills in Youth With Mild Intellectual Disabilities. International Journal of Obesity, 30, 861-867.

Gençöz, F. (1997). The effects of basketball training on the maadaptive behaviours of trainable mentally retarded children, Research İn Developmental Disabilities. 18, 1-8.

Hinckson, Erica ", A., & Curtis, A. (2013). Measuring Physical Activity in Children And Youth Living With Intellectual Disabilities: A Systematic Review". Research in Developmental Disabilities, 34, 72-86.

İlhan, , L., & Esentürk, O. (2015). Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Farkındalık Ölçeği (ZEBSEYFÖ) Geliştirme Çalışması",. CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 9(1), 19-36.

İlhan, E., & Kırımoğlu, L. (2015). Zihinsel Engelli Çocuklarda Özel Atletizm Antrenmanlarının Öz Bakım Beceri Düzeylerine Etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3), 145-160.

İlhan, L. (2008). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Beden Eğitimi ve Sporun Sosyalleşme Düzeylerine Etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(1), 315-324.

Lin, Jin-Ding, Lin, Pei-Ying, Lin, Lan-Ping, Chang, Y.-Y., Wu, Sheng-Ru, & Wu, Jia-Ling. (2010). Physical Activity And Its Determinants Among Adolescents With Intellectual Disabilities. Research in Developmental Disabilities, 31, 263-269.

Mcmahon , D. (1998). Social acceptance of children with developmental handicaps in integrated daycamps. Canada: University of Toronto.

Özbey, Ç. (2006). Çocuk geli

(16415)Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz Yeterlik, Akademik Başarı ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Belirlenmesi

ZEYNEP FİLİZ DİNÇ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

KAMİL DİKİCİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

İLKNUR ÖZDEMİR
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarının amacı kamu ve özel eğitim kurumlarına Beden Eğitimi Öğretmeni, kamu ve özel sektörün spora ilişkin yönetim kademelerine Spor Yöneticisi, turizm sektörüne Spor Animatörü, çeşitli spor branşlarına ise Antrenör yetiştirmektir (Yıldız, 2005; Yıldız ve Özdağ, 2008). Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi veren Yüksek Öğretim Kurumları genel olarak, ülkemiz sporunun ve bireylerinin sağlıklı gelişimine katkıda bulunmak ve bu alana nitelikli eleman kazandırabilmek için gençlerimize üstün nitelikte akademik/pedagojik formasyon bilgi ve becerisini kazandırmayı hedeflemektedir (Yıldız, 2007). Başarılı Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi yapan öğretmen, antrenör ve müsabaka ortamlarını hazırlayan Spor Yöneticilerinin diğer insanlara göre öz yeterlik algısının yüksek olması beklenir.

Yeterlilik, bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin kişisel inançlarıyla alakalıdır (Bandura, 1986). Spor faaliyetlerinde kendini yeterli gören bireyler, genel olarak görev eğilimi, kendine güven duygusu yüksek düzeyde olan kişilerdir (Ersöz, Çetinkalp , & Eklund, 2015).

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri; cana yakın, sosyal ya da her hangi bir konuda sohbeti başlatma ve yönlendirme becerilerine sahip bireylerdir (Avşar, 2004). Başarılı Antrenörler sporcularına teknik, taktik becerileri kazandıran kişiler olmalarının yanında yaşam sürecinde öğretmen, rol model, lider, psikolog, mentor olmak gibi görevleri de vardır (Anshel, 2003; Kuchler, 2008). Beden Eğitimi ve Spor Yüksek okulları, çeşitli spor branşlarında amatör ya da profesyonel spor yaparak okula yerleşen öğrencileri faaliyet alanına uygun çeşitli organizasyonlarda görev alma becerisine sahip bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlar. Öğrenim süreçleri içerisinde öğrencilerin tecrübe ve deneyim kazanmalarını sağlamak için çeşitli okullara, spor kulüplerine ya da organizasyon becerilerini geliştirecek yerlere uzman eğitimciler eşliğinde stajlarını yapmak için gönderilirler. Staj sırasında mesleki tecrübe kazanırken eksik noktalarını ya da olumlu yönlerini fark etmelerini sağlayacak ortamlar da bulunarak kendilerini geliştirirler. Bireylerin becerilerini geliştirme düzeylerini öz yeterlik algısı, akademik başarı ve yaşam doyumu düzeyleri etkilemektedir. İnsanları harekete geçirecek organizasyonlara katılmaları için ikna edecek beceriler (Hentol, Voleybol, Futbol, Basketbol maçlarını izlemek), sporcuların başarılı şekilde rakipleri ile mücadele etmesi için motivasyonel, teknik ve taktik beceriler, eğlenerek öğretmek, spor kültürünün içinde bulunmak isteyen bireyleri harekete geçirecek enerjinin ortaya çıkmasında Beden Eğitimi Öğretmenleri, Antrenörler ve Spor Yöneticilerine önemli bir yük düşmektedir. Bu yükün üstesinden gelebilecek spor adamlarının başarılı, öz yeterlik ve yaşa doyumu yüksek bireyler olması gerekliliğini ortaya çıkarır. Çalışmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz yeterlik algılarının akademik başarı ve yaşam doyumu üzerine etkisini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Genel Özyeterlilik Ölçeği: Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen Genel Özyeterlilik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlaması, Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılmıştır. Likert formatındaki yanıtları beş dereceli olarak "hiç" ve "çok iyi" yanıtları arasında değişmektedir. Ölçek 17 madde ve üç (Başlama, Yılmama ve Sürdürme Çabası-Israr) alt boyuttan oluşur. Puan ranjı 17-85 arasında değişebilmekte puanın artması özyeterlilik inancının arttığını göstermektedir.

Yaşam Doyumu Ölçeği: Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen "Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması Dağlı ve Baysal (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçek tek faktörlü ve 5 maddeden oluşan likert tipindedir. Ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlığı Cronbach Alpha Katsayısı 0,88 olarak belirtilmiştir. Ölçekteki ifadelerin puanlanması; "Hiç katılmıyorum (1), ve Tamamen katılıyorum (5)", şeklindedir. Yaşam doyumu ölçeği tek boyutlu ve 5 maddelik bir ölçme aracıdır.

Akademik Öz-Yeterlilik Ölçeği: Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe' ye uyarlanan tek boyuttan ve 7 ifadeden oluşur. Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,79'dur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 7 ve en yüksek puan 28'dir. Elde edilen puanın yüksekliği, öz-yeterliğin yüksekliğine işaret etmektedir. Araştırmada kullanılan bu ölçekte dörtlü Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme, "bana hiç uymuyor (1) ve bana tamamen uyuyor (4) şeklinde yapılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmış, Ölçek toplam puanlarının normallik dağılımına Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testleri ile bakılmış ve verilerin normal dağılmadıkları belirlenmiştir (p<0,05). Ölçekten alınan puanlar ile öğrenim görülen lisan bölümüne göre yapılan karşılaştırmalarda Kruskal Vallis testi, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi p<0,05 olarak kabul edilmiştir.

Özet

Beden Eğitimi Spor Yüksekokulları; Beden Eğitimi Öğretmeni, Antrenör, Spor Yöneticisi ve Rekreasyon alanında uzman bireyler yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarıdır. Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü'nde öğrencilere genel kültür, öğretmenlik formasyonu ve alan bilgisine yönelik eğitim öğretim verilip kamu ve özel kurumlar için Beden Eğitimi Öğretmeni yetiştirilir (Yıldız, Özdağ, & Yaman, 2008). Antrenör; ağırlıklı olarak antrenman (hareket) eğitimi ve genel kültür alanlarında eğitim öğretim alan kamu ve özel spor örgütlerinin çeşitli branşlarına nitelikli sporcu yetiştirilmesi için eğitim veren kişidir (Efe, 2010). Spor Yöneticisi; Beden Eğitimi ve Spor alanlarında amaçlanan hedeflere ulaşılabilmesi ve işlerin yerine getirilebilmesi için, spor kurumlarında çalışan insanları teşkilâtlandıran, emirler veren, grup çalışmalarını aynı amaca yönlendirip düzenleyen, her türlü sorumluluğu üzerine alan ve işleyişi denetleyen kişidir. Spor Yöneticisi, spor hizmet ve faaliyetlerinin sevk ve idaresinde çeşitli şekillerde görev alan ve spor teşkilâtlarını, kuruluş amaçları doğrultusunda başarıya götürecek işleri yürüten yetkili ve sorumlu kişidir (Yetim & Şenel , 2001).

Beden Eğitimi, organizmanın bütünlüğü ilkesine dayalı tüm kişiliğin gelişmesi, bedensel etkinlikler aracılığıyla eğitimin sağlanmasıdır. Bedensel etkinlikler kişinin bedence sağlam fikirce uyanık ve ruhen sağlıklı olmasını amaçlar. Beden Eğitimi ve Spor kavramı teorik olarak farklılıklar içerir. Beden Eğitiminde pedagojik eğitimin amacı "rekor kırma veya şampiyon olma" değil, kişiliğin oluşumu ve bunların bütünlük içerisinde düzenlenmesi için eğitimin bir aracı olarak çalışma ve dinlenme biçiminde yaşam içine alınmasıdır. Beden Eğitimi mümkün olduğunca yarışmadan kaçınır ya da oyun-mücadele-ağır kas çalışmalarım en az düzeye indirerek hafifletir. Çalışmanın ölçüsünü ayarlar. Spor ise fiziksel yeteneklerin limitine yaklaşmak ve maksimal verimi elde etmek için insanı çekinmeden eziyet ve zorlamaya sokarak şampiyon olma, rekor kırma gibi kesin rekabete dönüştüren bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak nerede Beden Eğitimi nerede Sporun başlayıp bittiği kesin çizgilerle belirlenememiştir (Akkoyunlu, 1996). Başarılı antrenörler sporcularına teknik, taktik becerileri kazandıran kişiler olmalarının yanında yaşam sürecinde öğretmen, rol model, lider, psikolog, mentor olmak gibi görevleri de vardır (Anshel, 2003; Kuchler, 2008). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri; sosyal ortama uygun hareket eden, kendinden emin, başka bireylerin duyuşsal imalarını doğru ve tam olarak yorumlayabilen, başka bireyler tarafından duyuşsal olarak çabuk etkilenen, başkalarının duyuşsal durumlarını empatik olarak ifade edebilen, cana yakın, sosyal ya da her hangi bir konuda sohbeti başlatma ve yönlendirme becerilerine sahip bireylerdir (Avşar, 2004). Başarılı Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi yapan Öğretmen, Antrenör ve müsabaka ortamlarını hazırlayan Spor Yöneticilerinin diğer insanlara göre öz yeterlik algısının yüksek olması beklenir. Öz yeterlilik, bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin kişisel inançlarıyla alakalıdır (Bandura, 1986). Yeterlilik; bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreci bileşenlerinden oluşur. Başarı, başarısızlık gibi yaşanan tüm deneyimler; heyecan, korku gibi fiziksel ve duygusal durumlar; sosyal modeller tarafından sağlanan gözleyerek başarı ya da başarısızlara şahit olma gibi dolaylı yaşantılar ve kişiye ailesi, arkadaşları, meslektaşları vb. tarafından yapılan sözel iknalar yeterlik düzeyini etkilemektedir (Bandura, 1995). Spor faaliyetlerinde kendini yeterli gören bireyler, genel olarak görev eğilimi, kendine güven duygusu yüksek düzeyde olan kişilerdir (Ersöz, Çetinkalp , & Eklund, 2015). Performansa odaklanan sporcuların genel fiziksel yeterlik algılarının olumlu olması, kişilerin kendi performanslarına odaklanmasından kaynaklanabildiği gibi; fiziksel yeterlik duygularının yüksek olmasının onları görev yönelimli davranmaya meyilli hale getirmiş olmasından da kaynaklanabilir. Kendine güveni düşük olan sporcular sahip olduğu başarısını arttırma konusunda kendilerine güvenmedikleri için var olan performansının altına düşmeme yönünde davranış sergilerler. Kavussanu ve Harnisch (2000) yaptıkları bir çalışmada görev yönelimi yüksek olan sporcuların görev yönelimi düşük olanlara göre daha fazla kendine güvenli olduğunu tespit etmişlerdir. Elliot , Sheldon , & Church (1997) kişisel amaçlara ulaşmada kaçınma yönelimi olan bireylerin yaşam doyumlarının düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Bireyin kendi yaşamına ilişkin sahip olduğu genel yargı ve değerlendirmeler Yaşam doyumu olarak tanımlanmaktadır (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). Yaşam doyumu ve cinsiyet arasında; kadınların erkeklerden daha fazla yaşam doyumu düzeyine sahip olduğunu (Wood , Rhodes , & Whelan , 1989) (Pedišiü , Greblo, Phongsavan , Milton, & Bauma, 2015) (Ersöz, Çetinkalp , & Eklund, 2015) farklılık olmadığını (Gündoğar , Gül , Uskun, Demirci , & Keçeci, 2007) belirten çalışmalar vardır. Kadın ve erkeklerde başarı hedefine yönelimde farklılık belirtmeyen çalışmalar (Fouladchang , Marzooghi , & Shemshiri, 2009; Ersöz, Çetinkalp , & Eklund, 2015) vardır. Elit sporcuların elit olmayan sporculara göre (Toros, 2001) yaşlı sporcuların genç sporculara göre daha fazla yaşam doyumuna sahip olduklarını (Toros, 2002) ve profesyonel sporculuk süresi ile yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Tabuk, 2009). Yaşam doyumunu sporda etkileyen önemli etmenlerden biride Antrenörün, Öğretmenin tecrübesidir. Deneyimli Antrenörlerin sporcu beklentilerini daha fazla karşıladığı sporcu tatmininde sporcunun niteliklerinin yanı sıra antrenörün deneyiminin de önemli olduğu belirtilmektedir. Antrenörünün deneyim süresi 10 yıl üstü olan sporcuların bireysel tatmin düzeylerinin 1 yıldan az deneyime sahip olan Antrenör ile çalışan sporcular daha yüksek olduğunu, sporcuların en yüksek tatmini; takım, sonra sırasıyla bireysel ve Antrenör tatmininden aldıklarını belirtmiştir (Şirin, Bilir, Günseli, & Sangun,

2016). Diğer taraftan Antrenörlerin Teknik Direktörlük yaşı ile sporcu doyumu arasında istatistiksel bir farklılık bulmadığını bildiren çalışmalarda vardır (Türksoy, 2007).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların sırasıyla yaşam doyumu, akademik başarı ve öz yeterlik toplam puan ortalamaları (15,28; 21,35; 45,91) olarak belirlenmiştir. Cinsiyete göre yapılan analizde kadınlarda (n=44) toplam puan sıra ortalaması, yaşam doyumu: 103,34 akademik başarı: 94,69 öz yeterlik: 84,58 erkeklerde (n=132) ise 83,55; 86,44; 89,81 olarak belirlenmiştir. Kadınların yaşam doyumu puanları sıra ortalaması istatistiksel olarak anlamlı şekilde erkeklerden yüksektir. Ortalamalar arasında bölümlere göre yapılan karşılaştırmada yaşam doyumu puan ortalaması Beden Eğitimi Öğretmenliği (93,96) Antrenörlük Eğitimi Bölümü (85,09) Spor Yöneticiliği (84,73) akademik başarı sırasıyla (89,61; 81,32; 103,65) öz yeterlik inancı ise (90,72; 95,42; 66,58) olarak belirlenmiştir. Yapılan karşılaştırmada Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencilerinin öz yeterlik inancı istatistiksel olarak anlamlı şekilde Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümünden düşük tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, öz yeterlik, akademik başarı, yaşam doyumu

Kaynakça

Akkoyunlu, Y.(1996).Beden Eğitimi ve Spor. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,1(1), 80.

Anshel, M.(2003).Sport Psychology: From Theory To Practice (4th Edition b.) San Francisco.

Avşar, Z.(2004). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,17(2),111-130.

Bandura, A.(1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. New Jersey: Prentice Halı.

Bandura, A.(1995).Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Bandura (Ed.) Self -efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Pres.

Dağlı, A., & Baysal , N.(2016). Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,15(59),1250-1262.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R.,& Griffin, S.(1985). The satisfaction with life scale. Journal of Personality Assessment,49(19),71-75.

Efe, A. (2010). Avusturya ve Türkiye'de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi Müfredatlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Elliot, A.,Sheldon, K.,& Church,M.(1997). Avoidance personal goals and subjective well-being. Personality and Social Psychology Bulletin, 23(9), 915-927.

Ersöz, G., Çetinkalp, Z.,& Eklund, R.(2015).Kadın ve Erkek Sporcularda Başarı Hedeflerini Öngörmede Kendini Fiziksel Algılama ve Yaşam Doyumunun Rolü. Spor Bilimleri Dergis, 26(2),65-76.

Fouladchang, M., Marzooghi, R., & Shemshiri, B.(2009).The effect of gender and grade level differences on achievement goal orientations of Iranian undergraduate students. Journal of Applied Sciences,9(5),968-972.

Gündoğar, D., Gül , S., Uskun, E., Demirci , S., & Keçeci, D.(2007).Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. Klinik Psikiyatri,10(1),14-27.

Kavussanu, M.,& Harnisch, D.(2000). Self-esteem in children: Do goal orientations matter? British Journal of Educational Psychology,70(2),229-242.

Kuchler, W. (2008). Perceived Leadership Behavior and Subordinates' Job Satisfaction in Midwestern NCAA Division III Athletic Departments. The Sport Journa,11(2).

Pedišiü, Ž., Greblo, Z., Phongsavan, P., Milton, K., & Bauma, A.(2015).Are total, intensity-and domain-specific physical activity levels associated with life satisfaction among university students? Plos one,10(2),1-21.

Şirin, Y., Bilir, P., Günseli, Ö., & Sangun, L. (2016).Üniversiteler Arası Türkiye Güreş Şampiyonasına Katılan Sporcuların Demografik Özelliklerine Göre Sporcu Tatmin Düzeylerinin Belirlenmesi. Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi,7(2),113-119.

Tabuk, E. (2009). Elit Sporcularda İş-Aile Çatışması ve Yaşam Tatmini İlişkilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Toros, T. (2001). Yaşam Doyumu Açısından Elit ve Elit Olmayan Sporcuların Değerlendirilmesi. Spor Bilimleri Dergisi,11.

Toros, T. (2002).Elit ve Elit Olmayan Erkek Basketbolcularda Hedef Yönelimi, Güdüsel (motivasyonel) İklim ve Yaşam Doyumu. Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi,13(3),24-36.

Türksoy, A. (2007). Futbolda Sporcu Tatmini İle Antrenörlerden Beklenilen ve Gerçekleşen Liderlik Davranışlarının Tespiti. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Wood, W., Rhodes , N., & Whelan, M.(1989).Sex differences in positive well-being: A consideration of emotional style and marital status.Psychological Bulletin, 106(2),249-264.

Yetim, A., & Şenel , Ö. (2001).Türkiye'de Spor Yöneticisi Yetiştirme Faaliyetlerinin Görünümü. Milli Eğitim Dergisi,150.

Yıldırım, F., & İlhan, Ö.(2010).Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması.Türk Psikiyatri Dergisi,21(4),301-308.

Yıldız, M., Özdağ, S., & Yaman, Ç.(2008). Beden eğitimi ve spor eğitimi veren yükseköğretim kurumları ve istihdam durumlarına yönelik öğrenci algılamaları. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,5(2), 1-10.

Yıldız, S.(2007).Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Eğitim Hizmetleri Kalitesini Etkileyen Faktörler. Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi,15(1),451-462.

Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G.(2007).Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,33,253-259.

(16091)İŞİTME KAYIPLI BİR ÇOCUK VE İŞİTEN KARDEŞİNİN ÇEŞİTLİ BAĞLAMLARDA ETKİLEŞİMLERİNİN İNCELENMESİ

Arş. Gör. MERVE KAYMAZ - Prof. Dr. YILDIZ UZUNER - Arş. Gör. HİLAL ATLAR

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - ANADOLU ÜNİVERSİTESİ - ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Problem Durumu

En genel anlamda iletişim, canlı ve cansız varlıkların duygu, düşünce veya bilgilerini akla gelebilecek her türlü yolla aktardığı bir olgudur. Çeşitli sesler, hareketler ya da semboller aracılığıyla sağlanan haberleşme ve bilgi aktarımından, aile içi ilişki tarzlarına kadar insanlar arasında gerçekleşen her türlü duygu, düşünce ve bilgi paylaşımı kişilerarası iletişim olarak kabul edilmektedir. Karşılıklı etkileşimlerin öğeleri kaynak-alıcı, iletiler, kanal, geri bildirim, gürültü, deneyim alanı ve iletişim bağlamıdır. Bütün bunlar incelendiğinde etkileşim kişilerin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Hayat boyu kişiler çevreleriyle etkileşim gerçekleştirirler. Bu etkileşimlerin ilk başladığı yer doğumdan itibaren aile bağlamıdır. Aile; anne, baba ve çocuklardan oluşan toplumun en küçük birimlerinden biridir ve her bireyin yaşamında önemli bir role sahiptir. Birçok kaynakta ailenin, toplumun temel taşı olarak görüldüğü ve içinde bulunduğu toplumun koyduğu kurallarla koruma altına alındığı belirtilmektedir. İşlevsel bir aile yapısı için aile üyeleri arasında iletişim şarttır. Aileye yeni bir bireyin katılması aile içindeki iletişimi etkilemektedir. Normal gelişim gösteren bir bireyin bile aileye yeni katılımı iletişimi ve aile dengelerini etkilemekteyken işitme kayıplı bir bireyin katılımı aile bağlamı içindeki bütün dengeleri değiştirmektedir. Bunun sonuncunda aile bağlamındaki iletişim ve kişilerarası karşılıklı etkileşim de etkilenmektedir. Engelli çocuğa sahip olmanın etkileri, bütün aile içinde hissedilir ve aile bu farklı duruma uyum sağlamak zorundadır. Ailede engelli bir çocuğun doğumu, aile üyelerinin yaşamlarını, duygularını ve davranışlarını olumsuz yönde etkilediği gibi kardeş etkileşimlerini de etkilemektedir. İşitme kayıplı bir kardeşin aileye katılmasıyla aile ve kardeşler arasındaki etkileşimler bu beklenmedik durumdan etkilenmektedir. Engelli bir kardeşle büyümek, normal gelişim gösteren kardeşlerin günlük yaşamlarında birçok yönden değişikliğe yol açmakta, uyum ve gelişimlerinde güçlükler yaşamalarına neden olmaktadır Bu anlamda uluslararası alanyazın tarandığında anne-çocuk etkileşimine yeterince rastlanmasına rağmen kardeş etkileşimine yönelik araştırmalara az rastlandığı görülmüştür. Alanyazındaki uluslararası araştırmalardan yola çıkıldığında kardeş etkileşiminin doğasının, dinamiklerinin ve niteliğinin anlaşılması için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Türkiye'de ise normal işiten kardeş araştırmalarına yeterince rastlanamazken işitme kayıplı kardeşi olan normal işiten kardeşlerin psikolojik durumlarını inceleyen bir araştırmaya rastlanmıştır. Bu bağlamda işitme kayıplı kardeş etkileşimlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmanın amacı, İşitme kayıplı bir çocuk ve işiten kardeşinin çeşitli bağlamlarda etkileşimlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1) İşitme kayıplı çocuğun içinde bulunduğu ailenin özellikleri nelerdir?

2) İşitme kayıplı çocuk ve işiten kardeşinin etkileşimleri hangi bağlamlarda ve nasıl gerçekleşmiştir?

3) İşitme kayıplı çocuk ve işiten kardeşinin aralarında gerçekleşen etkileşimlerin türü nedir? Ve bu etkileşimler hangi sıklıkla gerçekleşmiştir?

4) İşitme kayıplı çocuğun ve işiten kardeşinin etkileşim başlatma ve sonlandırma stratejileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma amacı doğrultusunda işitme kayıplı bir çocuğun işiten kardeşiyle etkileşim becerilerinin derinlemesine incelenmesi gereğince durum çalışması (Case Study) olarak desenlenmiştir. Durum çalışması, bir ya da birkaç olayın, durumların, bireylerin, bağlamların veya oluşan süreçlerin ayrıntılarıyla araştırılarak, bu durumu etkileyen etmenlerin bütüncül bir bakış açısıyla incelenerek ilgili durumu nasıl ve ne yönde etkiledikleri üzerine yoğunlaşan nitel araştırma desenidir. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmanın katılımcıları; İşitme kayıplı 6 yaş bir aylık bir erkek çocuk ve 3 yaş iki aylık normal işiten erkek kardeş ve ailesidir. Araştırmanın verileri; katılımcı gözlemler, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, belgeler ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanmıştır. Araştırmada altı hafta süresince katılımcı gözlemlerle video kamera kaydı alınmıştır. Bu araştırmada video kamera kayıtlarının kullanılması birçok noktadan araştırmaya katkı sağlamıştır. Video kamera kayıtları araştırma bağlamında gerçekleşen etkileşimlerle ilgili daha ayrıntılı ve içerikli veriler toplanmasını desteklemektedir. Çekilen video kamera kayıtları beş aşamada analiz edilmiştir. Birinci basamak: anne ile doğrulama, İkinci aşama: temsili teyp kayıtlarının belirlenmesi, Üçüncü aşama: temsili teyp kayıtlarının betimlenmesi ve özetlenmesi, Beşinci aşama: temsili kayıtlardan temaların belirlenmesidir. Araştırma da toplanan tüm veriler, araştırma süreci sırasında ve sonunda gerektiğinde tümevarımsal gerektiğinde betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz türünde en önemli amaç araştırma verilerinde elde edilen bulguların özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde aktarılmasıdır. Tümevarım analizindeyse kodlamalar yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Ortaya çıkan kodlar arasındaki ilişkiler (temalar), verilerin altında yatan olguyu ya da kuramı açıklamada kullanılan temel taşlar olarak görev yapmaktadırlar.

Özet

İŞİTME KAYIPLI BİR ÇOCUK VE İŞİTEN KARDEŞİNİN ÇEŞİTLİ BAĞLAMLARDA ETKİLEŞİMLERİNİN İNCELENMESİ

Problem Durum

En genel anlamda iletişim, canlı ve cansız varlıkların duygu, düşünce veya bilgilerini akla gelebilecek her türlü yolla aktardığı bir olgudur. Çeşitli sesler, hareketler ya da semboller aracılığıyla sağlanan haberleşme ve bilgi aktarımından, aile içi ilişki tarzlarına kadar insanlar arasında gerçekleşen her türlü duygu, düşünce ve bilgi paylaşımı kişilerarası iletişim olarak kabul edilmektedir. Karşılıklı etkileşimlerin öğeleri kaynak-alıcı, iletiler, kanal, geri bildirim, gürültü, deneyim alanı ve iletişim bağlamıdır. Bütün bunlar incelendiğinde etkileşim kişilerin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Hayat boyu kişiler çevreleriyle etkileşim gerçekleştirirler. Bu etkileşimlerin ilk başladığı yer doğumdan itibaren aile bağlamıdır. Aile; anne, baba ve çocuklardan oluşan toplumun en küçük birimlerinden biridir ve her bireyin yaşamında önemli bir role sahiptir. Birçok kaynakta ailenin, toplumun temel taşı olarak görüldüğü ve içinde bulunduğu toplumun koyduğu kurallarla koruma altına alındığı belirtilmektedir. İşlevsel bir aile yapısı için aile üyeleri arasında iletişim şarttır. Aileye yeni bir bireyin katılması aile içindeki iletişimi etkilemektedir. Normal gelişim gösteren bir bireyin bile aileye yeni katılımı iletişimi ve aile dengelerini etkilemekteyken işitme kayıplı bir bireyin katılımı aile bağlamı içindeki bütün dengeleri değiştirmektedir. Bunun sonuncunda aile bağlamındaki iletişim ve kişilerarası karşılıklı etkileşim de etkilenmektedir. Engelli çocuğa sahip olmanın etkileri, bütün aile içinde hissedilir ve aile bu farklı duruma uyum sağlamak zorundadır. Ailede engelli bir çocuğun doğumu, aile üyelerinin yaşamlarını, duygularını ve davranışlarını olumsuz yönde etkilediği gibi kardeş etkileşimlerini de etkilemektedir. İşitme kayıplı bir kardeşin aileye katılmasıyla aile ve kardeşler arasındaki etkileşimler bu beklenmedik durumdan etkilenmektedir. Engelli bir kardeşle büyümek, normal gelişim gösteren kardeşlerin günlük yaşamlarında birçok yönden değişikliğe yol açmakta, uyum ve gelişimlerinde güçlükler yaşamalarına neden olmaktadır Bu anlamda uluslararası alanyazın tarandığında anne-çocuk etkileşimine yeterince rastlanmasına rağmen kardeş etkileşimine yönelik araştırmalara az rastlandığı görülmüştür. Alanyazındaki uluslararası araştırmalardan yola çıkıldığında kardeş etkileşiminin doğasının, dinamiklerinin ve niteliğinin anlaşılması için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Türkiye'de ise normal işiten kardeş araştırmalarına yeterince rastlanamazken işitme kayıplı kardeşi olan normal işiten kardeşlerin psikolojik durumlarını inceleyen bir araştırmaya rastlanmıştır. Bu bağlamda işitme kayıplı kardeş etkileşimlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmanın amacı, İşitme kayıplı bir çocuk ve işiten kardeşinin çeşitli bağlamlarda etkileşimlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1) İşitme kayıplı çocuğun içinde bulunduğu ailenin özellikleri nelerdir?

2) İşitme kayıplı çocuk ve işiten kardeşinin etkileşimleri hangi bağlamlarda ve nasıl gerçekleşmiştir?

3) İşitme kayıplı çocuk ve işiten kardeşinin aralarında gerçekleşen etkileşimlerin türü nedir? Ve bu etkileşimler hangi sıklıkla gerçekleşmiştir?

4) İşitme kayıplı çocuğun ve işiten kardeşinin etkileşim başlatma ve sonlandırma stratejileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma amacı doğrultusunda işitme kayıplı bir çocuğun işiten kardeşiyle etkileşim becerilerinin derinlemesine incelenmesi gereğince durum çalışması (Case Study) olarak desenlenmiştir. Durum çalışması, bir ya da birkaç olayın, durumların, bireylerin, bağlamların veya oluşan süreçlerin ayrıntılarıyla araştırılarak, bu durumu etkileyen etmenlerin bütüncül bir bakış açısıyla incelenerek ilgili durumu nasıl ve ne yönde etkiledikleri üzerine yoğunlaşan nitel araştırma desenidir. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmanın katılımcıları; İşitme kayıplı 6 yaş bir aylık bir erkek çocuk ve 3 yaş iki aylık normal işiten erkek kardeş ve ailesidir. Araştırmanın verileri; katılımcı gözlemler, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, belgeler ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanmıştır. Araştırmada altı hafta süresince katılımcı gözlemlerle video kamera kaydı alınmıştır. Bu araştırmada video kamera kayıtlarının kullanılması birçok noktadan araştırmaya katkı sağlamıştır. Video kamera kayıtları araştırma bağlamında gerçekleşen etkileşimlerle ilgili daha ayrıntılı ve içerikli veriler toplanmasını desteklemektedir. Çekilen video kamera kayıtları beş aşamada analiz edilmiştir. Birinci basamak: anne ile doğrulama, İkinci aşama: temsili teyp kayıtlarının belirlenmesi, Üçüncü aşama: temsili teyp kayıtlarının betimlenmesi ve özetlenmesi, Beşinci aşama: temsili kayıtlardan temaların belirlenmesidir. Araştırma da toplanan tüm veriler, araştırma süreci sırasında ve sonunda gerektiğinde tümevarımsal gerektiğinde betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz türünde en önemli amaç araştırma verilerinde elde edilen bulguların özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde aktarılmasıdır. Tümevarım analizindeyse kodlamalar yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Ortaya çıkan kodlar arasındaki ilişkiler (temalar), verilerin altında yatan olguyu ya da kuramı açıklamada kullanılan temel taşlar olarak görev yapmaktadırlar.

Sonuç

İşitme kayıplı bir çocuk ve işiten kardeşin çeşitli bağlamlarda sözel olan ya da sözel olmayan iletişim kanallarıyla iki farklı şekilde etkileşim kurduklarını göstermiştir. Bunlar; ortak ilginin olduğu ve ortak ilginin olmadığı etkileşimlerdir. Ortak ilginin olduğu etkileşimlerde senkronize bakış davranışı söz konusudur. Ortak ilginin olmadığı davranışlarda da senkronize olmayan bakış ve ortak bakış davranışları gözlenmiştir. Bu etkileşimlerde bağlama göre sözel olan ve sözel olmayan iletişim kanallarıyla etkileşim başlatma ve sonlandırma davranışlarında farklılıklar gözlenmiştir. Bağlama göre değişen rollerde nadiren işitme kayıplı kardeş diğer zamanlarda normal işiten kardeşin daha aktif rol aldığı gözlemlenmiştir. Aralarında

gerçekleşen etkileşimler çoğunlukla anlık kısa ve iletişim döngüsü tamamlanmamış olarak gerçekleşmiştir. Bu durumun Erdem'in işitme kaybından değil işitmeye ek bir probleminin olmasından ve gelişimini etkilemesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı ve ayrıca işitme kayıplı çocuk ailelerine ve öğretmenlerine kardeş etkileşimleri ile ilgili olarak öneriler getirebileceği düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İşitme kayıplı bir çocuk ve işiten kardeşin çeşitli bağlamlarda sözel olan ya da sözel olmayan iletişim kanallarıyla iki farklı şekilde etkileşim kurduklarını göstermiştir. Bunlar; ortak ilginin olduğu ve ortak ilginin olmadığı etkileşimlerdir. Ortak ilginin olduğu etkileşimlerde senkronize bakış davranışı söz konusudur. Ortak ilginin olmadığı davranışlarda da senkronize olmayan bakış ve ortak bakış davranışları gözlenmiştir. Bu etkileşimlerde bağlama göre sözel olan ve sözel olmayan iletişim kanallarıyla etkileşim başlatma ve sonlandırma davranışlarında farklılıklar gözlenmiştir. Bağlama göre değişen rollerde nadiren işitme kayıplı kardeş diğer zamanlarda normal işiten kardeşin daha aktif rol aldığı gözlemlenmiştir. Aralarında gerçekleşen etkileşimler çoğunlukla anlık kısa ve iletişim döngüsü tamamlanmamış olarak gerçekleşmiştir. Bu durumun Erdem'in işitme kaybından değil işitmeye ek bir probleminin olmasından ve gelişimini etkilemesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı ve ayrıca işitme kayıplı çocuk ailelerine ve öğretmenlerine kardeş etkileşimleri ile ilgili olarak öneriler getirebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ailede ilişkiler, İşitme kayıplı çocuklar, Kardeş etkileşimi.

Kaynakça

Ahmetoğlu, E. ve Aral, N. (2004). "Zihinsel Engelli Çocukların Kardeş İlişkilerinin Anne ve Kardeş Algılarına Göre Değerlendirilmesi", Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu, Bilimsel Araştırma ve İncelemeler, Yayın No: 6, Ankara.

Burke, P. (2003). Brothers and Sisters of Disabled Children, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Creswell, J.W. (2008). Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. (3. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Curtis, A. and Cheng, L. (1998). Video as a source of data in classroom observation. ThaiTESOL Bulletin, 11 (2), 1-4.

Gargiulo, R.M. (1985). Working With parents of Exceptional Children: A Guide for Proffessionals. Boston: Houghton Migglin Co.

Karaca, M. (2016). Sosyolojik Perspektiften İletişim. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15 (57).

Konuk-Er, R. (2011). Aile ve kardeş eğitimi programının engelli çocuğa yönelik tutum ve davranışlara etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.

McHale, S.M. and Gamble, W.C. (1989). Sibling relationships of children with disabled and nondisabled. Brothers and Sisters. Developmental Psychology, 25 (3), 421-429.

Turan, Z. (2009). Ailede ruh sağlığı. Uzuner, Y. (Eds.), Çocuk ruh sağlığı ve kişilerarası iletişim becerileri içinde (s. 71-85). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Uzuner, Y. (2009). Kişilerarası iletişim becerileri ve gelişimi. Uzuner, Y. (Eds.), Çocuk ruh sağlığı ve kişilerarası iletişim becerileri içinde (s. 190-210). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. (1994). Case study research: Design and methods. (2. baskı). Thousand Oaks, California: Sage Pub.

(15971)Ergenlerin Öz-Yeterlikleri İle Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

YELİZ YAZICI — SİNOP UNIVERSITESI
HATICE KUMCAĞIZ — ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITESI

ÖZET

Problem Durumu

Bireylerden yaşamları süresince karşılaştıkları zorlu yaşam koşulları ile baş edebilmeleri için psikolojik yönden sağlam olmaları beklenilmektedir. Bu mücadele için bireye yapılacak çevre desteği kadar bireyin kendini yeterli hissetmesi de bir o kadar önemlidir. Bu nedenledir ki bu araştırmanın temelini psikolojik sağlamlık ve öz-yeterlik kavramları oluşturmaktadır. Her iki kavramında ergenlik dönemi için önemi büyüktür. Bu kavramları ayrı ayrı inceleyecek olursak psikolojik sağlamlık tanımına bakıldığında tek bir boyutun olmadığı görülmektedir. Norman (Garmezy, 1974:14-90) psikolojik sağlamlık başlığında üç önemli noktaya değinmiştir. Bunlardan ilki psikolojik sağlamlığın durağan bir süreç ya da özellik olmadığıdır. Psikolojik sağlamlık bireyin etkileşime girdiği çevre ile sürekli olarak değişen ve gelişen bir süreç ve bu sürecin sonunda meydana gelen değişimlerdir. Psikolojik kavramın bir süreç olarak ele alınması gerektiği ve bir gerçeklikten kaynaklandığının dikkate alınması gerekmektedir.

Psikolojik sağlamlığa ilişkin bir diğer özellik ise bireyin olumsuz yaşantılar ile karşılaşması ve bu yaşantılardan beklenenin üstünde bir performansla baş etmesi beklenmektedir. Psikolojik sağlamlık sürecinde bireyin olumsuz ve zorlu yaşam koşulları olarak tanımlanabilecek anne-baba kaybı, şiddet, yoksulluk, doğal afet, savaş, terör gibi örnekler verilebilir (Faircloth, 2017:12-14). Birey bu olumsuz yaşam koşullarında kendilerinden beklenen ya da olası sonuçlar olarak tahmin edilen olumsuz koşullar ile yüzleştiğinde kendisi için iyi olan olumlu sonuçlar ortaya çıkarabiliyorsa psikolojik olarak sağlamlık düzeyinin diğer olası sonuçları yaşayan bireylere göre daha yüksek olduğu söylenebilir (Rutter, 1985:598-611). Bir diğer önemli nokta ise risk faktörleridir. Garmezy (1981:196-269) bireyin karşılaştığı risk faktörlerinin ne kadar fazla olursa psikolojik sağlamlığın da o kadar fazla risk altında olduğunu savunmuştur. Bu durumda risk faktörü olarak tanımlanan genetik, çevresel ve sosyal faktörlerin yanı sıra günümüzde bu gerçekliğin yanında sanal gerçeklik ortamlarında da aynı risk faktörlerinin bireyin psikolojik sağlamlığını tehdit ettiği unutulmamalıdır.

Araştırmanın bir diğer başlığı olan öz-yeterlik kavramı ise psikolojik sağlamlık ile oldukça yakın ilişki içerisindedir. Her iki kavramın da ortaya çıkış tarihine bakıldığında birbiri ile oldukça yakın bir tarih aralığına sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra içerik olarak da bu iki kavram birbirini destekleyen ve etkileyen bir sürece sahiptir denilebilir. Öz-yeterlik 1970'li yıllarda Bandura ve takibindeki diğer araştırmacılar tarafından ortaya atılan bir kavram olmakla birlikte genel olarak bireyin kendi davranışları ve yaşamındaki etkin olayları kontrol etme kapasitesini tanımlamaktadır (Bandura, 1977:191-215). Öz-yeterlik tıpkı psikolojik sağlamlık gibi dinamik ve değişen bir yapıdır. Kişinin karşılaştığı olaylar çerçevesinde değişir ve gelişir. Öz-yeterlik motivasyonu arttıran, kişinin görev seçimini, çabasını ve hedefe yönelik davranışlarını etkileyen bir süreç ve yetenektir. Öz-yeterlik kaynakları ve arttıran faktörler Bandura (1994:71-81) tarafından üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar: Doğrudan yaşantılar yoluyla elde edilenler, kendi kendini motive etme ve sosyal olarak bireyin desteklenmesini içermektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında psikolojik sağlamlık şüphesiz ki öz-yeterlik ile yakından ilişkilidir. Öz-yeterlik seviyesi yüksek olan bireylerde psikolojik sağlamlık ve istenilen olumlu davranışları göstermesi de muhtemel tepkiler arasındadır. Araştırmanın içeriğini oluşturan bu iki kavramı incelemek ve psikolojik sağlamlık ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi anlamak ve hangi faktörlerin birbirini etkilediğini belirlemek açısından faydalı olacaktır. Bu kapsamda bu çalışmada ergenlerin öz-yeterlik ile psikolojik sağlamlıkları düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma ergenlerin öz-yeterlikleri ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla planlanan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Herhangi bir değiştirme yapmadan var olan durum ortaya koymaya çalışıldığı için tarama modeli seçilmiştir (Karasar, 2009:54). Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Sinop ili merkezindeki liselerde okuyan (toplam öğrenci sayısı: 3000) öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen Sinop il merkezindeki liselerde öğrenim gören toplam 469 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin yaş ortalaması 16.13±1.19 olup minimum yaş 12, maksimum yaş 20'dir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Öz-yeterlik Ölçeği ve Ergen Psikolojik Dayanıklık Ölçeği araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile beraber uygulanmıştır. ölçeklerden Genel Öz-yeterlik ölçeği 5'li Likert tipi ölçke olup; "1" için "Hiç"; "5" için "Çok iyi" şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Ölçekten alınan yüksek puan ergenin öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna işaret ederken; ölçekten alına düşük puan ise bu düzeyin düşük olduğunu göstermektedir. Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek iseErgen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'dir. Anket 29

maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bütünü için güvenirlik katsayısı 0.87'dir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan ise 116'dır. Anket 4'lü likert tipi ve seçenekleri "1" için "Bana hiç uygun değil"; "4" ise "Bana Çok Uygun" şeklinde düzenlenmiştir. "Bana Hiç Uygun Değil" seçeneğine "1" puan verilirken, "Bana Çok Uygun" seçeneğine "4" puan verilmektedir. Ölçekte bazı sorular ters kodlanmıştır. Ölçekten alınan puan ne kadar yüksekse kişinin psikolojik dayanıklılığı da o kadar yüksektir. Kişisel bilgi formu; yaş, cinsiyet, okul, sınıf, anne -baba eğitimi gibi değişkenleri belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Özet

Bu araştırma, Sinop il merkezinde öğrenime devam eden ortaöğretim okullarındaki ergenlerin öz-yeterlikleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır.

Araştırmada 2015-2016 eğitim öğretim yılında Sinop il merkezinde ortaöğretime devam eden 9, 10, 11 ve 12.sınıf öğrencilerinden 222 kadın ve 247 erkek olmak üzere toplam 469 kişinin verileri değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından çalışmaya katılanların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulmuş kişisel bilgi formu, çalışmaya katılanların öz-yeterliklerini tespit etmek amacıyla Genel Öz-Yeterlik Ölçeği ve psikolojik dayanıklılığı belirlemek için de Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır.

Öğrencilerin öz-yeterlikleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon testi, ergenlerin öz-yeterlikleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul, anne-baba eğitim düzeyi açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla MANOVA testi uygulanmıştır. MANOVA sonucunda çıkan farkın nedenini belirlemek amacıyla da ANOVA uygulanmıştır ve elde edilen veriler incelenmiştir. Veriler SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda yapılan veri analizlerinden elde edilen bulgulara göre ergenlerin öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlıkları arasında bir ilişki olmasına rağmen, bu ilişkinin cinsiyete göre, sınıf düzeyine göre ve anne eğitim düzeyine göre herhangi bir farklılaşma göstermemiştir. Bu ilişkinin değişiklik gösterdiği tek faktör baba eğitim düzeyidir. Bu sonuca göre baba eğitim düzeyindeki farklılaşmalar babası ortaokul mezunu olanlar ile lise mezunu olanlar ve babası ilkokul mezunu olanlar ile lise mezunu olanlar arasında görülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada ergenlerin öz-yeterlikleri ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. buna göre araştırma sonucunda ergenlerin öz-yeterlikleri ile psikolojik sağlamlıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.Araştırmanın ikinci denencesinde ergenlerin öz-yeterlikleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin cinsiyete göre anlamlı bir değişme göstermediği bulunmuştur. Araştırma kapsamında sınıf düzeyinin öz yeterlik ve psikolojik sağlamlık üzerine etkisine bakıldığında ise istatiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. aynı şekilde anne eğitim düzeyinin de herhangi bir anlamlı ilişkisinin olmadığının saptandığı araştırmada, baba eğitim düzeyinin ise anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: ergenlik dönemi, öz-yeterlik, psikolojik sağlamlık

Kaynakça

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Towards a Unifying Theory Behavioural Change. Psychological Review, 2(84), 191-215. doi:10.1016/0146-6402(78)90002-4

Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. Encyclopedia of Human Behaviour(4), 71-81.

Faircloth, A. L. (2017). Resilience as a Mediator of the Relationship Between Negative Life Events and Psychological Well-Being. Resilience as a Mediator of the Relationship Between Negative Life Events and Psychological Well-Being, 1-56. Georgia, USA. http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/1373 adresinden alındı

Garmezy, N. (1974). Children at risk: The research for the antecedents of schizophrenia. Schizophrenia Bulletin, 9, 14-90. 05 12, 2016 tarihinde http://schizophreniabulletin.oxfordjournals.org/ adresinden alındı

Garmezy, N. (1981). Children Under Stress: Perspectives on Antecedents and Correlates of Vulnerability and Resistance to Psychopathology. A. Rabin, J. Aronoff, A. Barclay, & R. Zucker içinde, Further Exploration in Personality (s. 196-269). New York: Wiley-Interscience.

Karasar, N. (2009). Blimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık

Rutter, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorders. British Journal of Psychiatry, 6(147), 598-611. doi:10.1192/bjp.147.6.598

(16884)Öğretim elemanlarının açık uçlu soru yazma beceri düzeylerinin incelenmesi

FAZİLET TAŞDEMİR
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ

BAHAR SARKIN
OKAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim ve öğretim planlamasının başında, süreçte ve sonucunda yer alan sınavlar tüm eğitim kurumlarının vazgeçilmez unsurlarıdır. Ölçme ve değerlendirmenin doğruluğunun son derece önem kazandığı günümüz eğitim sisteminde öğrenci ile ilgili verilen kararların önemi de ortaya çıkmıştır. Bu araştırma, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en üst düzeyde gerçekleştirildiği üniversitelerde görev alan öğretim elemanlarının öğrencileri üst düzey düşünmeye yönlendirecek sorular yazma becerisini geliştirmesi bakımından önemlidir. Uluslararası sınavlarda Türkiye'yi temsil eden öğrencilerin üst düzey olarak görülen açık uçlu sorulara yanıt oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Klasik ve kompozisyon türü sorular açık uçludur. Kişinin özgün ve yaratıcı düşünme gücünü, yazılı anlatım becerisini, belli konulardaki görüşünü, ilgi ve tutumunu ölçmede açık uçlu soru türleri kullanışlıdır. Ayrıca araştırmalar, bu türde hazırlanmış sınavların öğrencileri sürekli ve anlayarak çalışmaya yönelttiğini göstermektedir. Üniversiteler düşünen ve alanındaki sorunlara çözüm önerileri getirebilen, alanını geliştiren ve araştırmalar yapabilen bireyler yetiştirmek amacı da taşıyan kurumlardır. Üniversite öğrencilerinin edindikleri teorik bilgiyi uygulamaya aktarabilmesi için doğru ölçme ve değerlendirmelerle eğitim ve öğretimin çıktı aşamasına gelmiş olmaları beklenmektedir. Daha çok nedir, kimdir, ne, hangisi vb. türden sorular yerine öğrencileri düşünmeye, tartışmaya, analitik düşünmeye yönlendiren soruların sınavlarda kullanılması mezun edilen yani çıktı aşamasında ki öğrencinin mesleki kalitesini de artırabilir. Dolayısıyla açık uçlu soruların eğitim-öğretim sisteminde yerinde, zamanında kalıcı bilgilerle kullanım gerekliliği oluşmuştur. Açık uçlu soru yazımı üniversitelerin de öğretim elemanlarından geliştirmelerini bekledikleri önemli bir konudur. Öğretim elemanın akademik kimliğinin yanı sıra bir diğer önemli kimliği öğretmenliktir. Bildiğini öğretemeyen ya da öğrettiklerini objektif olarak ölçüp değerlendirmeyen bir akademisyenin de üniversitede öğrenim alan öğrencilerin gelişiminde sorun oluşturduğu düşünülmektedir.

Bu gerekçe ve sorunlardan dolayı üst düzey zihinsel becerilerin ortaya çıkarılması amacı ile kullanılan açık uçlu soruların yazım ve puanlamasına yönelik öğretim elemanlarının bu becerilerinin geliştirilmesi gerekliği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problemini, öğretim elemanlarının yazılı sınav soruları yazma becerileri düzeylerinin sorgulanması oluşturmaktadır.

Araştırmanın genel amacı, üniversitede yer alan öğretim elemanlarının yazılı sınav soruları yazma becerilerini geliştirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaç sorularına yanıt aranmıştır;

1.Yazılı sınav soruları (açık uçlu soruları) avantajlı ve dezavantajlı yönleri nelerdir?

2. Eğitim sonrasında öğretim elemanlarının yazılı yoklama soru türü ile ilgili görüşleri nasıl değişmektedir?

Araştırma sonunda öğretim elemanlarının soru yazmadaki farkındalıklarının geliştirilmesi lisans programlarının ölçme ve değerlendirme açısından sorgulanmasına imkan sağladığından önemli olduğu görülmüştür.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelenmesi, hemen her araştırma için önemli olan bir veri toplama tekniğidir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Eğitim alanında ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler, vb. doküman olarak incelenebilmektedir (Bogdan ve Biklen 1992).

Çalışma grubu belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme ise, araştırmacının ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmayı amaçlar (Cohen ve Manion, 1998; Ravid,1994). Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2017 yılları arasında, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi öğretim elemanları oluşturmuştur. Öğretim elemanlarının kullandıkları açık uçlu soruları hazırlama ilgili görüşlerinin alındığı görüşme formu, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine göre hazırlanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan görüşme formundan alınan bilgiler doğrultusunda bir durum tespiti yapılmış ve

sonrasında öğretim elemanlarına açık uçlu soru yazma ile ilgili teorik bilgi ve uygulama eğitimi verilmiştir. Bu eğitimde ölçme ve değerlendirmenin temel ilkeleri ve soru-hedef davranış ilişkisinin nasıl sağlanacağı belirlenmiştir. Teorik olarak tanıtılacak olan ve bilişsel gelişim basamaklarına (PIRLS okuma becerileri ve Bloom Taksonomisi'ne ve Haladayna'ya) dayalı olarak hazırlanan örnek sorularla ilgili bilişsel düzeyler incelenmiş, mevcut sorular bu basamaklara göre sınıflandırabilmeleri için örnek açık uçlu soru yazma etkinlikleri düzenlenmiştir.

Özet

Araştırmanın genel amacı, üniversitede yer alan öğretim elemanlarının yazılı sınav soruları yazma becerilerini geliştirmektir. Bu araştırmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2017 yılları arasında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Su Ürünleri Fakültesi'nde görevli olan öğretim elemanları oluşturmuştur. Öğretim elemanlarının kullandıkları açık uçlu soruları hazırlama ilgili görüşlerinin alındığı görüşme formu, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine göre hazırlanmıştır.

Araştırma sürecinde öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme alan bilgilerinin ve becerilerinin geliştirmelerine imkân sağlanmıştır.

Üniversitelerin kendi kendini denetlemesi, sorunlarını çözmesi ve sorunların giderilmesinde yine kendi öğretim elemanlarının iş gücünden yararlanması ile örnek bir uygulama çalışması olması sebebiyle kurum içinde gelişim ve denetim mekanizmasının aktif hale getirilebileceği de görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretimin çıktı sürecinde verilen bilgiyi bir üst düzeye, düşünme şekline öteleyemeyen öğrencilerin toplumsal yaşamda edindikleri mesleği de tam olarak yapmaları beklenemez. Özellikle üniversitelerde yazılı yoklama türünde yazılan sorulara daha fazla yer verilmesi ile öğrencilerin ezber bilgiden arındırılması sağlanabilir.

Araştırma sonucunda yazılı sınav sorularının avantajlı ve dezavantajlı yönleri nelerdir sorusunun yanıtında, öğretim elemanlarından alınan görüşlerden %49'unun avantajlı, %51'inin ise dezavantajlı olduğunu düşündükleri görülmüştür.

Araştırma sürecinde öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme alan bilgilerinin ve becerilerinin geliştirmelerine imkân sağlanmıştır.

Üniversitelerin kendi kendini denetlemesi, sorunlarını çözmesi ve sorunların giderilmesinde yine kendi öğretim elemanlarının iş gücünden yararlanması ile örnek bir uygulama çalışması olması sebebiyle kurum içinde gelişim ve denetim mekanizmasının aktif hale getirilebileceği de görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: açık uçlu soru, bilişsel düzey, öğretim elemanı

Kaynakça

Anıl, D. & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (2), 44-61.

Archer,J., & McCarthy, B. (1988). Personal biases in student assessment. Educational Research,30,142-145.

Berberoğlu, Demirtaşlı, İş Güzel, Ç., Arıkan,S. & Özgen Tuncer, Ç. (2010). Okul dışı etmenlerin okul başarısı ile ilişkisi.Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama. Ocak-Mart 2010,Sayı 7, 27-38.

Bloom,B. S. (1995). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. çev. Durmuş A. Özçelik. İstanbul.

Crocker, L. M., & Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern test theory. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Çelikkaya, Karakuş & Demirbaş (2010).Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,11,Sayfa 57–76.

Demirtaşlı,Ç. N. (2010). Açık uçlu soru formatı ve öğrenci izleme sistemi akademik gelişimi izleme ve değerlendirme modülündeki kullanımı.Cito Eğitim:Kuram ve Uygulama.Ankara.

E.Aslanoğlu,A. & Kutlu,Ö. (2003).Öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubrıc) kullanılmasına ilişkin bir araştırma. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,36,1-2.

Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-145.

Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985).Item response theory: Principles and applications. Boston: Kluwer.

Haladyna, T. M. (1997). Writing test items to evaluate higher-order thinking. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Kan, A.(2005). Yazılı yoklamaların puanlanmasında puanlama cetveli ve yanıt anahtarı kullanımının (farklı) puanlayıcı güvenirliğine etkisi. Eurasian Journal of Educational Research,19 pp.

Kutlu, Ö., Doğan, D. & Karakaya, İ. (2010). Öğrenci başarısının belirlenmesi. Ankara: Pegem Akademi.

Kutlu, Ö., Doğan,C. D., & Karakaya, İ. (2010). Öğrenci başarısının belirlenmesi: performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Özçelik, D. A. (1998). Ölçme ve değerlendirme. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Ravid, R. (1994). Practical statistics for educators. New York: University Pres in America.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004). Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003. Paris: OECD.

Snow, R.&Lohman,D. (1989). Implications of cognitive psychol for educational measurement, Mental Measurements,3rd Edition.

Tekin, H. (2000).Eğitimde ölçme ve değerlendirme..Ankara: Yargı Yayınları.

Theodory, G. C., & Day, R. C. (1985).The association of professors' style, trait anxiety and experience with student grades. American Educational Research Journal, 22, 123-133.

Towsend, A.R., Michael Lee Yong Kek and Bryan F.Tuck (1989). The effect of mood on the reliability of essay assesment.British Journal of Educational Psychology. Vol 59.

Towsend, A.R. Michael, Lynley Hicks, Jacquilyn D.M. Thompson, Keri M.Wilten, Bryan F.Tuck and Dennis W. Moore (1993). Effects of ıntroduction and conclusion in assesment of student essays. Journal of Education Psychology. Vol.85, No:4.

Turgut, M. F.(1992). Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları. Ankara: Saydam Matbaacılık.

Üstüner, A. & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin türkçe öğretimine olumsuz etkileri,Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 14:197-208.

Wainer, H., & Thissen, D.(2001) Estimating ability with the wrong model. Journal of Educational Statistics, 12, 339–368.

Yıldırım, A. & Şimşek,H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara.

Yıldırım, C. (1999). Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Ankara: ÖSYM Yayınları.

(17352) 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Dijital Okuryazarlık Becerileri

BEKİR DİREKCİ
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ

SERDAR AKBULUT
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Son dönemlerde her geçen gün birçok yeni teknoloji hayatımıza girmektedir. Bunlar içerisinde ilk akla gelenler kablosuz internet teknolojileri ile mobil teknolojilerdir. Özellikle internet teknolojileri ile birlikte günlük hayatımızda yer eden ve bireylerin farklı amaçlarına ulaşmasını sağlayarak, bireylere kolaylık sağlayan, çok sayıda web sayfası bulunmaktadır. Son dönemde bireysel internet kullanımının eğitim, sağlık, iş ve özel sektörlerde yaygınlaşması göze çarpmaktadır. Bireylerin sosyal ağları kullanma, belli bir gruba üye olma, haber okuma, görüşlerini dile getirme, müzik dinleme, film izleme vb. gibi birçok faklı amaçlar doğrultusunda internet kullandığı gözlenmektedir. Ancak bu web sayfaların hepsi aynı derece güvenilir olma özelliğine sahip değildir. Bununla birlikte, internette gezinirken farklı amaçlara hizmet etmekte olan kullanıcı profili ile karşılaşmak da mümkündür. Bu web sayfalarında gezinen bireyler, çevrimiçi hırsızlık, dolandırılma, yanlış yönlendirilme, sanal zorbalık, kişisel bilgilerin paylaşımı, zararlı yazılımlar istismar vb. istenmeyen davranışlara maruz kalabilmektedir (Telekomünikasyon İletişim Başkanlığı, TİB, 2012). Benzer şekilde, okuduğumuz bir haberin kaynağının güvenirliği, o konu hakkındaki tavır ve tutumumuzu belirlemede önemlidir. Herkes gibi özellikle, ergenlik çağındaki bireyler ile çok fazla internet deneyimi olmayan bireylerin; internette karşılaştıkları kullanıcı profilleri, gezindikleri sitelerden elde ettikleri bilgiler ve sosyal ağlarda tanıştıkları bireyler ile iletişimde bulunurken dikkat etmesi gerekmektedir. Bu durum bireylerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmasını gerekli kılmaktadır.

"Okuryazar olma durumu" (TDK, 2011) olarak tanımlanan "okuryazarlık" sözcüğü günümüzde farklı sözcüklerin sonuna bir tamlama olarak eklenerek fonksiyonel okuryazarlık anlamının dışında kullanılmaktadır. "Okuryazarlık" sözcüğü, ilgili alanda temel bilgi ve becerilere sahip olmaktır. Bilgisayar okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, web okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık gibi kavramlar bu konuda verilebilecek örnekler olarak dikkat çekmektedir.

Dijital okuryazarlık, farklı teknolojilerin doğru kullanılabilmesi ile birlikte doğru bilgiye ulaşma, üretme ve paylaşımda bulunabilme ve öğrenme-öğretme süreçlerinde teknolojiyi kullanabilme becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir.

Öğrencilere istendik davranışları kazandırmada temel yol gösterici öğretim programıdır. "Öğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir" (Demirel, 2012:6). Bu tanım da göstermektedir ki öğretim programı, öğrencilerin edindiği kazanımlar üzerinde doğrudan ve büyük bir etkiye sahiptir. Tural'a (1991) göre öğretim programları yalnızca okulla ilgili değildir aynı zamanda toplumda yaşama ve öğrenme şartlarını geliştirmeyi de amaçlar, yani bu programlar toplumun problemleri ve ihtiyaçlarıyla da ilgilidir (akt. Koçak, 1993, 204).

"Günümüzün sosyal ve ekonomik koşullarında etkin rol oynayabilecek bireyler yetiştirebilmek, ülkelerin uluslararası alanda rekabet edebilirliği ile doğrudan ilişkilendirilmektedir. Bu durum; ülkeleri sorumluluk sahibi, problem çözebilen, karar verme becerileri gelişmiş, eleştirel ve inovatif düşünebilen bireyler yetiştirmeye imkân sağlayacak bir eğitim modeli arayışına yönlendirmektedir" (MEB, 2017:3). Bu bakımdan öğretim programları; çağın gereklerine uygun, öğrencinin ihtiyaç duyacağı becerileri edindirici nitelikte olmalıdır. Bu becerilerden biri de dijital okuryazarlıktır. Bu çalışmada, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan dijital okuryazarlığa yönelik unsurları belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) dijital okuryazarlık açısından ne tür etkinliklere, önerilere yer verildiğinin değerlendirilmesini amaçlayan nitel araştırma desenli betimsel bir çalışma olacaktır. Betimsel araştırmalar, bir konudaki herhangi bir durumu saptamayı hedefleyen araştırmalardır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık becerilerine ne düzeyde yer verildiğini ortaya çıkarmak için yapılacak doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılanacaktır. İçerik analizi; metinlerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve metinlerden teorik sonuçlar çıkarılmasından oluşan bir araştırma tekniği olarak kullanılmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison (2007). Bu çalışmada içerik analizi, bu yönlerinin yanı sıra birbirlerine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayacağı biçime dönüştürmesi nedeniyle tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışmanın verileri 2018 yıllında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) incelenerek elde edilecektir. Bu kapsamda programın her sınıf düzeyinde kazanımları incelenecek, temalar ve örnek etkinlikler incelenecektir. Önerilen metin türleri, eksik kalan yönleri ayrı ayrı incelenerek bir değerlendirme yapılmaya çalışılacaktır.

Çalışma sonunda çıktı olarak, 2018 yılında yayımlanmış olan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) dijital okuryazarlık becerileri açısından incelenerek programa göre hazırlanacak ders kitapları için veri tabanı oluşturması hedeflenmektedir.

Özet

Teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin yaşantımıza girmesi hayatın her alanında değişimlere yol açmıştır. Bu gelişmeler, okuryazarlık tanımını değiştirdiği gibi yeni okuryazarlık türlerini de ortaya çıkarmıştır. "Okuryazarlık", ilgili alanda temel bilgi ve becerilere sahip olmaktır. Bilgisayar okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, web okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık gibi kavramlar son dönemlerde sıkça kullanılan kavramlardır. Dijital okuryazarlık, farklı teknolojilerin doğru kullanılabilmesi ile birlikte doğru bilgiye ulaşma, üretme ve paylaşımda bulunabilme ve öğrenme-öğretme süreçlerinde teknolojiyi kullanabilme becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir. Öğretim programlarının güncel ve öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmış olması gerektiği düşünüldüğünde dijital okuryazarlık becerilerine programlarda yer vermenin gerekliliği ortadadır. Bu çalışma, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) dijital okuryazarlık açısından ne tür etkinliklere, önerilere yer verildiğinin incelenmesini amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Doküman incelemesi yoluyla elde edilecek verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2018 Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde açıklamalar, ilkokul kazanımları ve ortaokul kazanımları bölümlerinde dijital okuryazarlığa yeterince yer verilmediği görülmektedir. Programın temalar kısmında "Okuma Kültürü" ve "Bilim ve Teknoloji" temalarında bu beceriyi geliştirebilecek unsurların yer alması planlanmıştır. Bu temalar programda her sınıf düzeyi için belirlenen ortak zorunlu temalar arasında yer almamaktadır. Program mevcut haliyle öğrencileri dijital okuryazar yapma konusunda zayıftır. Dijital okuryazarlık aynı zamanda dijital vatandaşlığında gereğidir. Kamusal birçok hizmetin, iş başvurularının, haberleşmenin ve sosyalleşmenin bu denli önem kazandığı bilgi çağı olarak nitelenen çağımızda bu büyük bir eksik olarak görülmelidir. Ayrıca bu durum çağın gereklerine uygun hazırlanması gereken öğretim programlarının doğasına tezat bir durum teşkil etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuryazarlık, Bilgi Okuryazarlığı, Öğretim Programı

Kaynakça

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research met¬hods in education (6th ed.). New York, NY: Routledge.

Çubukçu, A. ve Bayzan, ş. (2013). Türkiye'de Dijital Vatandaşlık Algısı ve Bu Algıyı İnternetin Bilinçli, Güvenli ve Etkin Kullanımı ile Artırma Yöntemleri. Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 5, 148-174.

Demirel, Ö. (2012). Eğitimde program geliştirme. İstanbul: Pegem Akademi.

Gülbahar, Y. ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42 (2), 93-111.

Hamutoğlu, N. B., Canan Güngören , Ö., Kaya Uyanık, G., Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe 'ye uyarlama çalışması. Ege Eğitim Dergisi , 2017(18) 1: 408- 429.

Karasar, N. (2014).Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayınları, Ankara.

Koçak, K. (1993). Eğitim Programı. Türkçe öğretimi ve sorunları. Türk Eğitim Derneği 11. Toplantısı 25-26 Ağustos 1993.Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

MEB Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi. (2017).Türkçe Dersi Öğretim Programı.

http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? Computers & Education, 59, 1065-1078.

Prior, D. D., Mazanov, J., Meacheam, D., Heaslip, G., & Hanson, J. (2016). Attitude, digital literacy and self efficacy: Flow-on effects for online learning behavior. The Internet and Higher Education, 29, 91-97.

Sönmez, E. E.,ve Gül, H. Ü. (2014). Dijital Okuryazarlık ve Okul Yöneticileri. 19. Türkiye'de İnternet Konferansı. http://inet-tr.org.tr/inetconf19/ozet/69.html adresinden 14.01.2018 tarihinde elde edilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(17328)6. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dilbilgisi Terimlerinin 2006 Ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Kazanımlarına Göre İncelenmesi

SERDAR AKBULUT
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

BEKİR DİREKCİ
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

BİLAL ŞİMŞEK
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Türkçe öğretimiyle anlama ve anlatma becerilerini yetkin bir biçimde kullanabilen bireyler yetiştirmek amaçlanır. Bu nedenle dili doğru kullanmak, dilin zenginliklerini ve inceliklerini duyumsatabilmek, dil bilinci kazandırmak öğretim sürecinin ana noktalarını oluşturur. Dil bilgisi, her ne kadar dört temel dil becerisinin yanında yardımcı bir çalışma alanı olarak kabul edilse de bir dilin tüm yönleriyle öğrenilebilmesi için önemli bir etkendir (Karagöz ve Oryaşın, 2014).

"'Anadilimizi dilbilgisi olmadan konuşabildiğimiz için, anadili öğretiminde dilbilgisi o kadar da önemli değildir' görüşü" oldukça yaygın bir görüştür (Aydın, 1996: 1). Bu görüşün aksine dili doğru ve etkili kullanma sürecinde dil bilgisi kuralları, çok önemli bir görev üstlenir. Etkili konuşma veya yazma için dil bilgisi kurallarının bilinmesine ve uygulanmasına ihtiyaç vardır. Dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) gelişimi, dil kurallarının iyi derecede bilinmesi ve uygulanması ile doğrudan alakalı olduğu için dil bilgisi kuralları diğer dil becerileriyle birlikte bütüncül bir şekilde öğretilmelidir (Göçer ve Sayın, 2014).

Dil bilgisi öğretiminin gerekçelerini Hudson (Akt. Aytaş ve Çeçen 2010: 83) şu şekilde sıralamaktadır:

• Dilsel özsaygıyı, özgüveni oluşturmak

• Ölçünlü dil öğretimine yardımcı olmak

• Başarımı (performans) arttırmaya yardımcı olmak

• Yabancı dilleri öğrenmeye yardımcı olmak

• Dilsel ve kültürel hoşgörüyü artırmak

• Bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretmek

• Dili kötüye kullananlara karşı korunmak

• Dil sorunlarını anlamaya yardımcı olmak

• Dil hakkında genel bilgiyi derinleştirmek

Geçmişten günümüze kadar dil ve dil bilgisi öğretiminde pek çok yöntem ve teknik uygulanmıştır. Bu uygulamalarla dil ve dil bilgisi öğretiminin hangi yöntem ve tekniklerle daha iyi öğretilebileceği anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu arayışlar, yapılan araştırma ve uygulamalar ile günümüzde de devam etmektedir (Göçer ve Sayın, 2014). Son yıllarda Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretiminde sezdirme yöntemi benimsenmiştir. Eğitim programları, ders ve çalışma kitapları da buna uygun şekilde hazırlanmıştır. Elbette Türkçe kitaplarında terim, tanım, açıklama yerine öğrencileri araştırmaya, tartışmaya, düşünmeye yönlendirecek, onların yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak etkinliklerin yer alması tercih edilmelidir. Bununla birlikte terim, tanım ve açıklamalardan bütünüyle soyutlanmış bir ders kitabı, eğitim ve öğretim açısından doğru olmadığı gibi mümkün de değildir. Bu nedenle dil bilgisi terimlerinin öğrenci çalışma kitaplarındaki yerini ve durumunu tespit etmek önemlidir. Bu amaçla bu çalışmada 6. Sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi terimlerinin 2006 ve 2015 Türkçe Öğretimi Programlarındaki kazanımlar çerçevesinde incelemesi yapılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 6. sınıf Türkçe dersinde kullanılan farklı yayınevlerine (Başak ve MEB) ait öğrenci çalışma kitaplarının dilbilgisi terimlerinin sıklığı açısından incelenmesini amaçlayan nitel araştırma desenli betimsel bir çalışma olacaktır. Betimsel araştırmalar, bir konudaki herhangi bir durumu saptamayı hedefleyen araştırmalardır. Dil bilgisi terimlerinin öğrenci çalışma kitaplarında ne düzeyde yer bulduğunu ortaya çıkarmak için yapılacak doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılanacaktır. İçerik analizi; metinlerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve metinlerden teorik sonuçlar çıkarılmasından oluşan bir araştırma tekniği olarak kullanılmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison (2007). Bu çalışmada içerik analizi, bu yönlerinin yanı sıra birbirlerine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayacağı biçime dönüştürmesi nedeniyle tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışmanın verileri, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 6. sınıf Türkçe dersinde kullanılan öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi terimlerinin sıklığı 2006 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının kazanımları doğrultusunda incelenerek elde edilecektir. Bu kapsamda iki programında 6. sınıf düzeyinde dil bilgisi kazanımları incelenecek, öğrenci çalışma kitaplarında nelerin yer alması gerektiği ve hangi kavramların ön plana çıkarılması gerektiği belirlenecektir. İki ayrı öğrenci çalışma kitabı bulunduğu için bu kitaplarda yer alan dil bilgisi terimleri incelenecek ve bu terimler hem programların kazanımlarıyla hem de kitaplar birbiriyle bu terimler açısından karşılaştırılarak bir değerlendirme yapılacaktır.

Özet

Türkçe öğretiminin amacı anlama ve anlatma becerilerini yetkin bir biçimde kullanabilen bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle öğrencilerin dili doğru kullanma, dilin zenginliklerini görebilme ve dili etkili kullanabilme becerilerini kazandırmanın yanında öğrencilere dil bilinci kazandırmak da öğretim sürecinin ana noktalarını oluşturur. Dil bilgisi, her ne kadar dört temel dil becerisinin yanında yardımcı bir çalışma alanı olarak kabul edilse de bir dilin tüm yönleriyle öğrenilebilmesi için önemli bir etkendir. Geçmişten günümüze kadar dil ve dil bilgisi öğretiminde pek çok yöntem ve teknik uygulanmıştır. Son yıllarda Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretiminde sezdirme yöntemi benimsenmektedir. Eğitim programları, ders ve çalışma kitapları da buna uygun şekilde hazırlanmaktadır. Elbette Türkçe kitaplarında terim, tanım ve açıklama yerine öğrencileri araştırmaya, tartışmaya, düşünmeye yönlendirecek, onların yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak etkinliklerin yer alması tercih edilmelidir. Bununla birlikte terim, tanım ve açıklamalardan bütünüyle yoksun bırakılmış bir ders kitabı düşünmek de doğru değildir. Birçok öğrenci ders malzemesi olarak hala sadece ders kitaplarını kullanmaktadır. Bu kitaplarda yer almayan terimleri öğrenci sezdirme yöntemiyle fark etse bile öğrenmenin kalıcı olması için sezdiği bir yapının adını koyması ve bu kavramı zihninde yapılandırması gerekmektedir. Bu nedenle her öğrencinin zorunlu olarak kullandığı ortak ders malzemesi olan öğrenci çalışma kitaplarındaki dil bilgisi terimlerinin yerini ve durumunu tespit etmek önemlidir. Bu amaçla bu çalışmada 6. Sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi terimlerinin 2006 ve 2015 Türkçe öğretimi programlarındaki kazanımlar çerçevesinde incelemesi yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkçe derslerinde dilbilgisi öğretiminde; metne dayalı dil bilgisi öğretimi ve sezdirme yöntemi esas alınmaktadır. Bu yöntemde öğrencilerin dilin kurallarını kavraması daha kolaydır. Dil incelemelerinin, dil bilgisi konuları kavratmanın en doğru yolu metinden hareket ederek inceleme yapmak ya da konuları kavratma yoludur (Sağır, 2002: 7). Metin çözümlemeleri, kelime dağarcığının zenginleştirilmesi, okuma, metninin dilinin, anlatımının ve türünün incelenmesi Türkçe dersinin etkinlikleridir. Bütün bu çalışmalar nasıl birbiri içinde veriliyorsa, dil bilgisi çalışmalarının da bunlarla birlikte, bu etkinlikler içinde, onlarla iç içe verilmesi gerekirken genelde bu gerçekleşememektedir (Sağır, 2002: 601). Ancak 2017-2018 yılında 6. Sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin kullanımına sunulan ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olarak zorunlu iki ders malzemesi vardır. Ders kitabında sadece metinler yer almakta diğer tüm etkinlikler ayrı bir kitap olan çalışma kitabında bulunmaktadır. Bu nedenle çalışma kitabında yer alan dil bilgisi etkinlikleri ve terimlerinin amaçlanan dil öğretimi başarısını getirmeyeceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil Bilgisi, Çalışma Kitabı, Öğretim Programı

Kaynakça

Aytaş, G., Çeçen, M. A. (2008). Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Haziran. Cilt: V, Sayı: I, 133-149.

Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, 27, Bahar 2010,77-89.

Burdurlu, İ. Z. (1961). Gramer öğretiminde metot (Bir Cevap). Türk Dili, 119, 837-839.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research met¬hods in education (6th ed.). New York, NY: Routledge.

Ergin, M. (1995). Türkçe ve dil bilgisi öğretimi. Türk Kültürü, 33 (382), 65-67.

Göğüş, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Gül Yayınevi.

Göçer, A., Sayın, H., (2014). "6, 7 ve 8. sınıf Türkçe kılavuz kitaplarındaki metinlerin dil bilgisi öğretimindeki yeterliliği ve kullanım durumlarının incelenmesi". Journal of European Education, vol.4, no.2, pp.11-28.

Karagöz, M., Oryaşın, U. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin metinlerle ilişkisi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Mayıs. Cilt:3 Sayı:2, 187-194.

Korkmaz, Z. (2007). Gramer terimleri sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2015). İlköğretim Türkçe Dersi (1- 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: MEB Yayınları.

Sağır, M. (2002). Türkçe dil bilgisi öğretimi, Ankara: Nobel Yayınları.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(17016) Bilişsel farkındalık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkileşimli Sesli Okuma Stratejisinin Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

FUNDA AMANVERMEZ

MARMARA ÜNV

ÖZET

Problem Durumu

21. yüz yılda eğitim sistemlerinin amacı, neyi nasıl öğreneceğini bilerek değişen dünya koşullarıyla uyum sağlayabilen bireyler yetiştirebilmektir. Bir kişinin bir problemi ya da kavramı anlamaya çalışırken neler yaptığını bilmesi, öğrenme için önemli bir husustur. Bu bakımdan öğretim programları, kendi kendine öğrenmenin temelinde yer alan anlama, kavrama, yorumlama, değerlendirme gibi süreçlerle birlikte işleyen ve okuma becerilerini geliştirmeye yardımcı olan bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanımını destekleyici nitelikte yapılanmalıdır. Bu durumda hangi stratejilerin, hangi durumlarda etkili olacağının belirlenmesi gerekmektedir.Millî Eğitim Bakanlığının 21. Yüz Yıl Öğrenci Profil hedefi "1. Yaratıcı ve yenilikçi düşünebilen ve bu düşünme biçimine açık olan 2. Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerine sahip 3. Öğrenme stratejilerini kullanma/ Öğrenmeyi öğrenme ve üst bilişsel becerilerle kendini değerlendirme" gibi düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmektir (EARGED, 2011, s. 291). Kuhn (2000, s. 178) bir kişinin kendi bildikleriyle yeni bir bilgiyi işleme sürecinde uygulanan stratejilerin nasıl çalıştığı ve üst düzey strateji kontrolünün nasıl yapıldığına dair bilişsel farkındalığının geliştirilmesinin, önemli bir gelişimsel ve eğitsel hedef olduğunu belirtmektedir. OECD'nin de 21. yüz yılda eğitim sisteminden beklentisi neyi nasıl öğreneceğini bilerek değişen dünya koşullarıyla uyum sağlayabilen bireyler yetiştirebilmektir. Bu beceriye sahip öğrenciler yetiştirerek başarıya ulaşmak için eğitimcilere önerdiği dört boyutlu eğitimin bileşenlerini "bilgi, beceri, kişisel özellikler ve bu özelliklerin bütünüyle ortaya çıkan üst bilişsel öğrenmeye" dayalı bir öğretim oluşturmaktadır (Fadel, Bialink ve Trilling, 2015, s.1). Pressley ve Afflerbach (1995) de bu konuyla ilgili literatürü taramış ve iyi okuyucuların okuma sürecinde kullanmış olduğu stratejileri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan stratejiler olmak üzere üçe ayırmıştır (Pressley, 2002, s. 294-297; McCormick, Dimmitt ve Sullivan, 2013, s. 76; Nokes ve Dole, 2004, s. 164; Griffith ve Ruan, 2005, s. 9; Duffy, 2009, s. 19-23). Hattie vd. (1996, s. 101) strateji eğitiminde genelleştirilmiş beceriler yerine bilişsel farkındalığı ve kendi kendini düzenleme becerilerini belli bir okuma görevine yönelik olarak okuma öncesi, sırası ve sonrasında birbiriyle bağlantılı şekilde sunan bütüncül stratejilerin kullanılmasıyla daha olumlu ve etkili sonuçların alınabileceğini belirtmiştir. Bu çalışma 6. Sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde etkileşimli sesli okuma stratejisinin kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Etkileşimli sesli okuma eğitimi alan öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığı genel okuma stratejileri nelerdir?
2. Etkileşimli sesli okuma eğitimi alan öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığı problem çözme stratejileri nelerdir?
3. Etkileşimli sesli okuma eğitimi alan öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığı okuma sürecini destekleyen stratejiler nelerdir?

4.Etkileşimli sesli okuma eğitimi alan öğrencilerin uygulamaya ilişkin genel görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması "ne", "nasıl" ve "niçin" sorularını temel alan araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelenmesine olanak veren bir nitel araştırma yöntemidir. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Durum çalışmaları kararlar veya karar verme süreçleri, programlar veya belirli uygulama süreçlerine yönelik yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 83).Çalışma 36 kişilik bir sınıfta gerçekleşen 8 haftalık deneysel uygulamanın ardından gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmak isteyen 16 öğrenci ile gerçekleşmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yoluyla deney gruplarındaki öğrencilerden uygulamalara kesintisiz olarak katılan öğrenciler örnekleme dâhil edilmiştir. Örnekleme Türkçe dersi 1. dönem sonu başarı notu 50 puan ve üzerindeki öğrenciler gönüllülük esasına göre dâhil olmuştur. Böylelikle farklı düzeylerdeki öğrencilerin görüşlerinden yararlanarak çeşitlilik oluşturulmaya çalışılmıştır Örnekleme dahil olan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadaki nitel veriler "yarı yapılandırılmış görüşme" formu yoluyla elde edilmiştir. Görüşme formu süreç içerisinde hazırlanmıştır yani nicel sonuçları daha iyi açıklamak için forma son şekli nicel sonuçlardan sonra verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sayesinde araştırmacı soruları sorarken katılımcıya esneklik sağlar. Böylelikle araştırmacı olaylar

hakkında detaylı bilgiye sahip olmaktadır (Barbour ve Schosta, 2005, s.42). Her bir görüşme 10-20 dk. arasındadır. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve sonrasında yazıya aktarılmıştır.Görüşme kayıtları yazılı hale getirilerek incelenmiştir. Öğrencilerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde "MAXQDA 12" programı kullanılarak betimsel ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

Özet

Bu çalışma 6. Sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde etkileşimli sesli okuma stratejisinin kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma 36 kişilik bir sınıfta gerçekleşen 8 haftalık deneysel uygulamanın ardından gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmak isteyen 16 öğrenci ile gerçekleşmiştir. Çalışmada etkileşimli sesli okuma yönteminin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerisini ne şekilde etkilediği ve stratejiye ilişkin genel görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ses kayıt cihazıyla toplanan veriler yazıya aktarılmıştır. Elde edilen veriler "MAXQADA 12" programı kullanılarak çözümlenmiş, betimsel ve içerik analizi yapılarak öğrencilerin etkileşimli sesli okuma stratejisinin bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmedeki rolü belirlenmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak Etkileşimli Sesli Okuma stratejisinin öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasına ilişkin bilişsel farkındalığına farklı yönlerden katkı sağladığı görüşmeye katılan . öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Yapılan uygulamadan sonra öğrenciler okuma öncesinde en çok okuma amacı belirleme stratejisini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin birçoğu uygulamadan önce böyle bir stratejiden haberdar olmadığını ifade etmişlerdir. Okuma sırasında anlamadıkları veya zorlandıkları bir yer olduğunda tekrar okuma stratejisine başvurduklarını ifade etmişlerdir. Okuduklarını anlamalarına, hatırlamalarına yardımcı olması için de sözlük ve diğer kaynaklardan yararlanma ve önemli yerleri işaretleme yuvarlak içine alma stratejisinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin en çok genel okuma stratejilerine başvurduğu görülmüştür. Öğrencilerin hepsi yapılan uygulamanın mevcut Türkçe derslerinden farklı olduğunu ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: bilişsel farkındalık, okuma stratejileri, etkileşimli sesli okuma

Kaynakça

Barbour, R. S. & Schostak, J. (2005). Interviewing and focus groups. In B. Somekh & C. Lewin (Eds), Research methods in social sciences (pp. 41-49). London: Sage.

Duffy, G. G. (2009). Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills and strategies. New York: The Guilford Press

Fadel, C., Bialink, M., Triiling, B. (2015). Four dimensional education: The competencies learners need to succeed. Center for Curriculum Redesign, http://curriculumredesign.org/our-work/four-dimensional-21st-century-education-learning-competencies-future-2030/.

Griffith, P. L. &Ruan, J. (2005). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction. In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman,&K. K. Welsch (Eds.), Metacognition in literacy learning. Theory, assessment, instruction and professional Development (pp. 3-19). New Jersey: LEA Publishers.

Hattie, J., Biggs, J., &Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. Review of Educational Research, 66(2), 99-136.

Hodges, G.C. (2011). Textual drama: The value of reading aloud, English Drama Media, 19, 19-26.

Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. Current Directions in Psychological Science, 9, 178-181.

McCormick, C. B., Dimmitt, C., &Sullivan, F. R. (2013). Metacognition, learning and instruction. http://people.umass.edu/florence/meta.pdf,

MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). (2011). MEB 21. Yüzyıl öğrenci profili. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı

Nokes, J. D.,&Dole, J. A. (2004). Helping adolescent readers through explicit strategy instruction. In T. J. Letton&J. A. Dole (Eds.), Adolescent literacy research and practice (pp. 162-182). New York: Guilford Press.

Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Fartsrup& S. J. Samuels (Eds.), What research has to say about reading instruction (pp. 291-310). USA: International Reading Association.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(17459) 4-5 Yaş Çocukların Gözünden Okul Kalitesi

NESRİN IŞIKOĞLU ERDOĞAN
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

MERVE CANBELDEK
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çocuğun öğrenme ile ilgili ihtiyaçlarının karşılanması, çocuğa temel alışkanlıkların kazandırılması ve çocuğun yaşama iyi bir şekilde hazırlanması ailede verilen eğitimin yanı sıra kaliteli bir okul öncesi eğitimi ile gerçekleştirilebilmektedir. Kaliteli okul öncesi eğitim ise iyi hazırlanmış bir program, iyi düzenlenmiş eğitim ortamı, iyi yetişmiş öğretmen, işbirliğine dayalı aile katılımı gibi önemli unsurları içerisinde barındırmaktadır. Araştırmalar kaliteli okul öncesi eğitimin çocukların gelişim alanlarını olumlu yönde desteklediğini göstermektedir (Burchinal, Vandergrift, Pianta & Mashburn, 2010; Canbeldek & Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Pianta, Barnett, Burchinal & Thornburg, 2009). Araştırma sonuçları kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarının, çocukların gelişim ve öğrenmelerini olumlu etkilediğini göstermektedir.

Okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanan çocuklar, aileler, yöneticiler, denetçiler, araştırmacılar gibi farklı paydaşlar kendileri için önemli gördükleri unsurlara göre kaliteyi ise farklı tanımlamaktadırlar (Ishimine, 2009; Işıkoğlu, 2007). Alanyazında kalite kavramı ve kalite göstergelerinin tanımlanmasına yönelik araştırmalar incelendiğinde öne çıkan yaklaşımlardan birisi; kalite göstergelerinin yapısal ve işlevsel boyutlar olarak incelenmesidir (Ishimine & Tayler, 2014; Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford, & Barbarin, 2008). Diğeri ise kalitenin ikiden daha fazla boyutta ele alınması gerektiğini savunan Katz 'in (1993; 2003) kalitede çoklu bakış açısı verdiği yaklaşımıdır. Çoklu bakış açıları ise (1) yukarıdan aşağıya bakış açısı, (2) aşağıdan yukarıya bakış açısı, (3) iç bakış açısı, (4) dış-iç bakış açısı ve (5) toplumsal bakış açısı olarak belirtilmiştir. Aşağıdan yukarıya bakış açısı çocukların okula olan memnuniyetlerini ve okulda bulunduklarında hissettiklerini dikkate almayı gerektirir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırmalarda sıklıkla; ailelerin (Howes & Pianta, 2010; Howes & Pianta, 2010; Kıldan, 2012; Sevinç, 2006; Seyfullahoğulları, 2012; Şimşek & İvrendi, 2014), öğretmenlerin (Kıldan, 2012) ve araştırmacıların (Göl-Güven, 2009; Kalkan, 2008; Solak, 2007; Tekmen, 2014) bakış açılarına göre okul öncesi eğitimde kalite belirlenmeye çalışılmıştır. Doğrudan Katz'inde tanımladığı "çocuk bakış açısından" okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini inceleyen sınırlı sayıda araştırma mevcuttur (Koçyiğit, 2014; Müller & Isbell, 2011; Wiltz & Klein, 2001). Bu çalışmaya okul öncesi eğitimin kalitesine yönelik Katz (2003)'ün belirttiği beş bakış açısından aşağıdan yukarıya bakış açısı teorik temel oluşturmaktadır. Aşağıdan yukarıya bakış açısı, çocukların bakış açısı olarak ifade edilmiş ve uygulanan programın etkisinin belirlenmesi için çocukların kurumda yaşadıkları deneyimlere odaklanmıştır. Çocuğun okuldaki rahatlığı, etkinliklere katılım düzeyi gibi öğeleri kapsamaktadır (Katz, 1993; 2003).

Çocukların hakları olan bireyler olarak kabul edilip, öğrenmek üzere zamanlarını geçirdikleri okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin, onlar için önemli olan özelliklerin belirlenmesi de önemli bir ihtiyaçtır. Çocukların kurumdan beklentilerinin ve arzu etmedikleri özelliklerin saptanması, sunulan hizmetleri çocuklar için de değerli kılacak ve çocukların bireysel görüş ve düşünceleri dikkate alınmasını sağlayacaktır. Bu nedenle okul öncesi eğitiminin kalitesini "çocuk bakış açısı" ile inceleyen bu çalışmanın alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece okul öncesi eğitim kalitesi ile ilgili "çocukların seslerinin" duyurulması sağlanacaktır.

Bu araştırmanın temel amacı, çocukların gözüyle devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumununun kalitesini incelemek ve çocukların iyi bir okuldan neler beklediklerini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmaya çalışılmıştır.

Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesine yönelik görüşleri nedir?

Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında hoşlarına giden ve gitmeyen durumlar nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim kurumunda kaliteyi derinlemesine incelemeyi amaçlayan araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Fenomoloji geleneğine dayalı yapılan araştırmada çocukların iyi bir okula yönelik algıları incelenmiştir. Fenomenoloji çevremizdeki fenomenler hakkında insanların deneyimlerini, algılarındaki farklılıkları açığa çıkarmaya odaklanan ampirik bir çalışmadır. Bir olguyu daha iyi tanımaya ve anlamaya yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve deneyimler ortaya koyabilir. Böylece hem bilimsel literatüre hem de uygulamaya yönelik önemli katkılar sunabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu amaçla Denizli merkezde

bulunan bir bağımsız anaokuluna devam eden 5 kız 5 erkek toplam 10 çocuk "amaçlı örneklem" yaklaşımıyla saptanmıştır (Merriam, 2013; Patton, 2014).

Araştırma verileri Clark ve Moss tarafından geliştirilen "çok metotlu yöntem (Mosaic Approach)" ile toplanmıştır. Yöntemin amacı "çocuk seslerinin" duyurulmasını ve aynı zamanda çocukların yetkinliklerinin fark edilmesini sağlamaktır (Clark & Moss, 2011). Araştırmada çok metotlu yöntem tekniklerinden çocuk fotoğrafları, resim çizdirme ve görüşme kullanılmıştır. Araştırma öncesi araştırmacı, öncelikle kuruma gidip çocuklarla yarım gün zaman geçirerek çocukların kendisine yabancılık çekmemesini sağlamıştır. Veri toplama aşaması yaklaşık olarak 2 hafta sürmüştür. Araştırmada, araştırmacı katılımcı-gözlemci rolü üstlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde katılarak gözlem olarak da adlandırılan bu gözlem türü gözlemcinin kendisinin araştırmanın içinde olduğu bir türdür (Karasar, 2013). Verilerin analizinde tekrar eden konuların, problemlerin ve kavramların ayrıştırılması, sayılması ve yorumlanılması (Denzin & Lincoln, 1998) olarak tanımlanan içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim kurumunda "kaliteyi derinlemesine" incelemeyi amaçlayan araştırma önemli bulgular ortaya koymuştur. Araştırmanın bulguları çocukların okul öncesi eğitim kurumlarndan bekledikleri temel özelliğin oyun olduğunu göstermiştir. Çocuklar yapılan görüşmelerde, çektikleri fotoğraflarda ve çizidikleri resimlerde, oyunla öğrenmek istediklerini açık bir biçimde dile getimişlerdir. Oyuna parelel olarak çocuklar sınıflarında, daha fazla oyuncak ve materyalin olması gerektiğini belirmiştir. Ayrıca, çocuklar bazen tek başlarına bazen de arkadaşlarıyla birlikte etkinlikler yapmak istediklerini vurgulamışlardır. Çocukların okul öncesi eğitim kurumunun kalitesi ile ilgili belirttikleri en önemli unsurun oyun oynama fırsatı ve materyallerin sağlanması olduğu göze çarpmıştır. Sonuçlar, çocukların gözünden iyi bir okulun oyun oynama fırsatları sunan, zengin oyun materyalleri olan ve özgür olabildikleri ortamlar olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulguları ışığında oyun temelli öğrenme fırsatlarının okul öncesi eğitiminde daha fazla kullanılması, etkinliklerin oyun yoluyla öğretimi içermesi ve çocuklara daha fazla oyun oynama özgürlüğü sunulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimde kalite, mozaik yaklaşım, yapısal kalite, işlevsel kalite, çocuk sesleri

Kaynakça

Burchinal, M., Vandergrıft, N., Pıanta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low income children in pre-kindergarten programs. Early Childhood Research Quarterly, 25,166–176.

Canbeldek, M. & Isikoglu Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3), 792-809.

Clark, A. & Moss, P. (2011). Listening to young children: the mosaic approach. London:National Children's Bureau Enterprises Ltd.

Denzin N.K.&Lincoln Y.S. (1998). Introduction entering the field of qualitative research. In Denzin NK, Lincoln YS (Eds) Strategies of Qualitative Inquiry.Thousand Oaks,Sage Publications.

Göl- Güven, M. (2009). Evaluation of the early childhood classrooms in Turkey. Early Childhood Development and Care,179(4),437-451.

Howes, C.&Pianta, R. (2010). Quality of prekindergarten:what families are looking for in public sponsored programs?Early Education and Development,17(4),619–642.

Howes, C. , Burchinal, M. , Pianta, R., Bryant D., Early D., Clifford R. & Barbarin O.(2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs.Early Childhood Research Quarterly,23,27–50.

Ishimine, K. & Tayler, C.(2014). Assessing quality in early childhood education and care.European Journal of Education,49(2),272-290.

Ishimine, K.(2009). Quality and Early Childhood: the impact on children's social skills (Saarbrucken, Germany,VDM Verlag Dr. Muller).

Işıkoğlu, N.(2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite.Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi,9(18),37-47.

Kalkan, E. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Hacettepe Üniversitesi,Ankara

Katz, L. (1993). Multiple perspectives on the quality of early childhood programs.ERIC Document Reproduction Service No:ED355-041.

Katz, L. (2003). What is basic to all our children:A contemporary perspective.OMEP, World Counsel and Conference, Kuşadası,20-34.

Karasar, N. (2013). Bilimsel araştirma yöntemleri.Ankara:Nobel.

Kıldan, O. (2012). Okul öncesi eğitimin amacına yönelik öğretmen ve veli görüşleri.Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(1),135-150.

Koçyiğit, S. (2014). Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim.Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,36(2),203-214.

Merriam, S.B.(2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. S.Turan(Çev. Ed.).Ankara: Nobel.

Muller, K.G.& Isbell, R. (2011). Children's perspectives on their everyday lives in child care in two cultures: Denmark and the United States.Early Childhood Education Journal,39,17-27.

Patton, M.Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. M. Bütün ve S. B. Demir(Çev. Ed.).Ankara: Pegem.

Pianta, R., Barnett, S., Burchınal, M. & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base and what we need to know. Psychological Science,10,49–88.

Sevinç, M. (2006). Okul öncesi eğitimi alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri.Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,13(1),218-225.

Seyfullahoğulları, A. (2012). Ailelerin anaokullarından beklentileri üzerine bir araştırma.The Journal of Marmara Social Research,(2),1-15.

Solak, N. (2007). Adana il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Çukurova Üniversitesi,Adana.

Şimşek, Z. C. ve İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,29(2),240-254.

Tekmen, B. (2014). Structural quality in preschools: environmental indicators.Asian Journal of Instruction,2(1), 128-134.

Wiltz, N.W.& Klein, E.L. (2001). “What do you do in child care?” Children’s perceptions of high and low quality classrooms.Early Childhood Research Quarterly,16(2),209-236.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.Ankara:Seçkin Yayıncılık.

(16286) Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Örneği)

ŞENGÜL İLGAR
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

ÇİĞDEM KARAKURT
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüz toplumunda, kendi bilgi ve becerilerini sürekli geliştiren bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu da öğrenmenin sadece okul hayatı boyunca değil, tüm hayat boyu gerçekleşmesinin gerekliliğini gösterir. Bireyin hayat boyu öğrenmelerine ve akademik başarısına etki eden en önemli faktörlerden biri olan öz düzenleme, temelinde dikkatli, kasıtlı ve düşünceli öğrenci davranışlarını barındıran derin ve içsel bir mekanizmadır. Öz düzenleme, öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreçtir.

Öz düzenleyici öğrenme sürecini açıklayan pek çok teorik yaklaşım mevcuttur. Bu yaklaşımların her biri farklı bir teorik perspektiften hareketle öz düzenleyici öğrenme süreçlerine açıklamalar getirmektedir. Bu açıklamaların yanında her bir teorik bakış açısı farklı araştırma metodolojileri ile öz düzenleyici öğrenme araştırmalarına büyük bir zenginlik katmaktadır.

Araştırmalar öz düzenleme becerilerinin daha ileri yaşlarda da eğitim yoluyla geliştirebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerde öz-düzenlemeyi geliştirebilmek için öğretmenler öğrencilerini bilişsel stratejilerin bulunduğu ortamlara teşvik etmelidir. Eğitim ortamlarının bu yönüyle düzenlenmesinin yanında, öğretmenin bazı özelliklerinin ve becerilerinin geliştirilmesi buna paralel olarak öğretmenin rol model olması önem arz etmektedir.

Öz düzenleme bir kimsenin bir şeyi yapma ve yapmama konusunda kendi güdülerini kontrol altına alabilme kapasitesidir. Öğrenme sürecine bu şekildeki bir yaklaşım bireyin sorumluluk bilincinin gelişmesine, hayatını kontrol edebilmesine, bağımsız kalabilmesine, kendini gerçekleştirebilmesine ve başarılı olmasına da temel teşkil eder. Öğrenenlerin öz düzenleyici öğrenme sürecinde elde ettikleri kazanımların, güdülenme ve başarı düzeylerinin artmasında önemli rol oynadığını gösteren çalışmaların katkısıyla, öz düzenleyici öğrenme becerilerinin desteklendiği öğrenme ortamlarının geliştirilmesinin önem kazandığı da görülmektedir. Buna göre öz düzenleyici öğrenme becerileri yüksek olan öğrenciler, sınıf ortamlarının, öğrendikleri bilimsel bilgileri yaşamlarıyla ilişkilendirmede, bilimin değişken yapısını kavramada, sahip oldukları fikirleri sınıf içerisinde beyan etmede, kendi öğrenme ortamlarını tasarlayacak fikirler belirtmede ve herhangi bir bilimsel konuda arkadaşları ile tartışmalara dahil olmada kendilerine fırsatlar verdiğini ve kendilerini bu gibi davranışları göstermede özgür kıldığını düşünmektedirler.

Bu nedenle, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi için gerekli öğrenme ortamlarının hazırlanmasında öğretmene bir takım görevler düşmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler öğrenenlerin etkili öğrenme ortamı hazırlamaları ve yapılandırmaları için rehberlik ederek, öğretimi ve etkinlikleri bilişsel ve üstbilişsel süreçleri kolaylaştıracak şekilde düzenleyerek, öğretimsel hedefleri ve geribildirimleri kullanarak öğrencilere kendilerini izleme fırsatları sunarak, öğrenenlere sürekli olarak kendilerini değerlendirmeleri hakkında bilgilendirmeleri ve kendilerini değerlendirmeleri için fırsatlar sağlayarak öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadırlar. Bu nedenle eğitimde aktif rol oynayacak olan öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmiş olmaları, bu becerileri öğrencilerinde geliştirmelerine, böylece yeni kuşağın hem başarısının artmasına hem de bu becerilere sahip bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada betimsel yöntem kullanılarak nicel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesinde, 2017-2018 öğretim yılında öğrenim gören, Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Eğitimi, Temel Eğitim, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Eğitim Bilimleri, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Özel Eğitim ve Yabancı Diller Eğitimi bölümlerine devam eden birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi bu öğrencilerden gönüllülük ilkesine göre belirlenmiştir.

Araştırmada Turan (2009) tarafından geliştirilen, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç belirleme, strateji kullanımı ve değerlendirme, öğrenmede bağımlılık alt boyutlarından oluşan "Öz düzenleyici Öğrenme Becerileri (ÖDÖB) Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 41 madde ve 4 alt boyuttan oluşan beşli likert tipi değerlendirmeyi içermektedir.

Alınabilecek en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205'dir. Ayrıca, araştırmada öğretmen adaylarının okudukları bölüm, mezun oldukları lise, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba öğrenim durumu ve kardeş sayısı bilgilerini saptamak amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilmiş "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Verilerin analizinde Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği 'nin alt boyutlarının ve ölçeğin tümünden alınan puanların aritmetik ortalaması, frekans ve standart sapma değerlerine ek olarak ikili grup karşılaştırmalarında bağımsız gruplar için t-testinden, ikiden fazla gruplar arasında karşılaştırma yapmak için ise tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) SPSS 20 paket programı kullanılarak yararlanılmıştır.

Özet

Eğitimde aktif rol oynayacak olan öğretmenlerin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç belirleme, strateji kullanımı ve değerlendirme, öğrenmede bağımlılık alt boyutlarından oluşan öz-düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmiş olmaları, bu becerileri öğrencilerinde geliştirmelerine, böylece yeni kuşağın hem başarısının artmasına hem de bu becerilere sahip bireylerin yetişmesine dolayısıyla nitelikli eğitime katkı sağlamasına neden olacaktır.

Bu çalışmanın amacı; öğretmen adaylarının, öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin bir betimleme yapmak, ayrıca öğretmen adaylarının güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç belirleme, strateji kullanımı ve değerlendirme, öğrenmede bağımlılık alt boyutlarından oluşan öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile öğretmen adaylarının okudukları bölüm, mezun oldukları lise, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba öğrenim durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılığı ortaya koymaktır.

Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerini ortaya çıkarmak için nicel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesinde, 2017-2018 öğretim yılında öğrenim gören, Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Eğitimi, Temel Eğitim, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Eğitim Bilimleri, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Özel Eğitim ve Yabancı Diller Eğitimi bölümlerine devam eden birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışmada Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği ve öğretmen adaylarının kişisel özelliklerini saptamak amacı ile geliştirilmiş "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilecek olan analiz sonuçlarında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinin "Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme", "Planlama ve amaç belirleme", "Strateji kullanımı ve değerlendirme" ve "Öğrenmede bağımlılık" alt boyutları ile öğretmen adaylarının okudukları bölüm, mezun oldukları lise, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba öğrenim durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılık ortaya çıkacağı beklenmektedir. Öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinden alınan toplam puanların öğretmen adaylarının okudukları bölüm, mezun oldukları lise, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba öğrenim durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılık göstereceği beklenmektedir. Araştırmadan elde edilecek olan verilerin analizinde SPSS 20 paket programından yararlanılacaktır.

Anahtar Kelimeler: öz-düzenleyici öğrenme, öğretmen adayları, öğretmen eğitimi

Kaynakça

Abar, B., & Loken, E. (2010). Self-regulated learning and self-directed study in a pre-college sample. Learning and individual differences, 20(1), 25-29.

Bembenutty, H., White, M. C., & Vélez, M. R. (2015). Developing self-regulation of learning and teaching skills among teacher candidates. Springer.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2005). Self-regulation: A foundation for early learning. Principal, 85(1), 30-35.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. Handbook of self-regulation, 41-84.

Gömleksiz, M. N., & Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. University of Gaziantep Journal of Social Sciences, 11(3).

Haşlaman, T., & Aşkar, P. (2015). Öğrencilerin Özdüzenleyici Öğrenmelerinin ve Öğretmenlerin Özdüzenleyici Öğrenmeyi Destekleyen Davranışlarının Ölçülmesi The Measures of Students' Self-Regulated Learning and Teachers' Supportive Self-Regulated Learning Behaviors. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(1), 106-121.

Sağırlı, M. Ö., & Azapağası, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenmede özdüzenlemeyi öğrenme becerilerinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 129-161.

Turan, S. (2009). Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, Ankara.

Turan, S., & Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe üniversitesi tıp fakültesi örneği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(38).

Üredi, I., & Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. EDU7, 2(4).

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of educational psychology, 81(3), 329-339.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. Educational psychologist, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. Educational psychologist, 30(4), 217-221.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives, 2, 289-307.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into practice, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. American educational research journal, 29(3), 663-676.

(17113) Parçalanmış Aileye ve Aileye Sahip Öğrencilerde Sürekli Öfke, Yalnızlık ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi

TURNEL ALTAN MEB

NURAN BAYRAM ARLI ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

KÜBRA YAŞAR YILMAZ MEB

ÖZET

Problem Durumu

Lise öğrenim çağındaki öğrenciler gelişim dönemi açısından ergenlik döneminde bulunmaktadır. Ergenlik dönemi yaşam dönemleri içinde en karmaşık dönemlerden biri olmakla birlikte birçok sosyal biyolojik değişimin olduğu yetişkinliğe geçiş dönemidir (Smith ,Cowie ve Blades, 2003; Akt.:Kaplan, 2012).

Ergenlik dönemi pek çok duygunun yoğun olarak yaşandığı bir dönemdir. Bu duygulardan biri de öfkedir. Öfke, karşılanmayan beklentilere ve isteklere, istenmeyen sonuçlara ve engellenmelere karşı verilen son derece doğal ve evrensel bir duygudur (Soykan, 2003). Bu evrensel duyguyu Spielberger, 'durumsal öfke' ve 'süreklilik öfke' şeklinde kavramsal olarak ayırmıştır. Ona göre durumsal öfke; amaca yönelmiş davranışın engellenmesi veya haksızlık karşısında gerginlik, kızgınlık ya da hiddet gibi duyumsamaların yaşandığı duygu durumudur. Sürekli öfke ise, durumsal öfkenin genelde ne sıklıkta yaşandığını ifade eder. Bir başka ifade ile; bireyin yaşamında, daha sık öfke duygusu yaşama eğiliminde bulunmasıdır (Akt.: Özer, 1994). Ergenlik dönemindeki birey duygusal açıdan çeşitli değişiklikler yaşaması ve bu değişikliklere sağlıklı bir şekilde uyum sağlayamaması nedeniyle öfke patlamaları yaşayabilmektedir (Koçak, 2008). Alan yazında öfkenin depresyon, akranlar tarafından reddedilme, sigara ve alkol kullanımıyla, hatta intihar davranışıyla ilişkili olduğu bildirilmektedir (Sütçü ve diğerleri, 2010). Ergenlik döneminde öfkenin olumsuz sonuçları düşünüldüğünde ergenlerin bu dönemde kendilerini yalnız hissedebilecekleri de düşünülebilir.

Yalnızlık; kaygı, öfke, üzüntü ve diğerlerinden kendini farklı hissetme duygularının eşlik ettiği istenmeyen bir deneyim olarak açıklanmakta ve ergenler ile genç yetişkinler arasında sıklıkla ortaya çıkmaktadır (Jones, Freemon ve Goswick, 1981; Russell, Peplau ve Cutrona, 1980, Ditomasso ve Spinner, 1997; Akt.: Çeçen, 2008). Ergenlik döneminde sıklıkla yaşanan sürekli öfke ve yalnızlık durumunun ergenlerin yaşam doyumlarını olumsuz etkileyebileceği düşünülebilir.

Yaşam doyumu; Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından bireyin kendi belirlediği kriterler çerçevesinde yaşamı olumlu değerlendirmesi olarak tanımlanmıştır. Christopher (1999) ise yaşam doyumunu, bireyin iyi bir yaşama ilişkin kendi oluşturduğu kriterlerle yaşamının aile, okul, arkadaş ve iş gibi alanlarındaki niteliğini bir bütün olarak değerlendirmesi şeklinde açıklamıştır. Açıklamalardan ergenlik dönemindeki bireylerin yaşam doyumlarının, yalnızlık ve sürekli öfke düzeylerinin akran ve aile gibi çeşitli çevresel niteliklerden etkilenebileceği çıkarılabilir.

Günümüzde parçalanmış aile denilen sadece anne ile çocuktan veya sadece baba ile çocuktan oluşan aile yapılarına rastlanmaktadır. Ergenlik dönemindeki bireylerden boşanmış aileye sahip olanların anne babası boşanmamış olanlara göre psikolojik uyum açısından dezavantajlı olduğu yönünde araştırmalar (Akyol, 2013; Erürker, 2007) bulunurken, bir takım araştırmada da aile niteliğinin ergenlik dönemindeki önemi vurgulanmıştır (Tezcan, 1996, Bayraktar, 2016). Alan yazında boşanmış aileye sahip bireyler ve boşanmamış aileye sahip bireyleri ele alan araştırmalara rastlanmakta iken parçalanmış aile olarak da adlandırılabilen anne veya babası ölmüş, anne ve babası boşanmış bireyler ile aileye sahip bireylerin karşılaştırıldığı araştırmalar sınırlıdır. Bu çalışmada; özellikle liselerde yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları ve ebeveynlere yönelik konsültasyon hizmetlerine bir yön verebilmek için parçalanmış aileye ve aileye sahip öğrencilerin sürekli öfke, yalnızlık ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, parçalanmış aileye ve aileye sahip öğrenciler sürekli öfke, yalnızlık ve yaşam doyumu düzeylerini inceleyen betimsel bir çalışmadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Çalışma grubunu bir meslek lisesine devam eden 174'ü (%44.8) kız, 214'ü (%55.2) erkek toplam 388 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerden anne babası birlikte olan 328 (%84.5), anne ve babası boşanmış 47 (%12.1), annesi ölmüş 5 (%1.3) ve babası ölmüş 8 (%2.1) öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada, ilk olarak frekans ve yüzde hesapları yapılmış Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, t- Testi, Tek yönlü varyans analizi ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile aşağıda belirtilen ölçekler kullanılmıştır:

Sürekli Öfke-Öfke Tarzı Ölçeği: Spielberger ve arkadaşları (1983) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Özer (1994) tarafından yapılmıştır. Toplam 34 maddeden oluşan ölçek, Likert tipi dörtlü derecelendirmeye dayalıdır. İlk 10 madde Sürekli Öfke'yi ölçen ifadelerden oluşmaktadır Sürekli öfke (SL-Öfke) ölçeğinin iç tutarlık katsayısının .67 ile .92 arasında olduğu gözlenmiştir.

Yaşam Doyumu Ölçeği: Genel yaşam doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçek beş maddeli bir ölçektir (Diener ve diğ. 1985). Ölçeğin Türkçe geçerlik, güvenirlik çalışması Köker (1991) ve Yetim (1993) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.86 olarak bildirilmiştir (Yetim 1993; Akt. Gündoğar ve diğ., 2007).

UCLA Yalnızlık Ölçeği: Ölçek, bireylerin yalnızlık düzeylerini ölçmek amacıyla Russell, Peplau ve Ferguson tarafından geliştirilmiştir. UCLA Yalnızlık Ölçeği Demir tarafından 1989 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır. 20 maddeden oluşan ölçek, 4 lü likert tipi derecelendirmeye dayalıdır. Ölçeğin benzer ölçek geçerliği .67, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır (Demir, 1989).

Özet

Bu çalışmanın amacı, parçalanmış aileye ve aileye öğrencilerinin sürekli öfke, yalnızlık ve yaşam doyumu düzeylerini incelemektir. Çalışma grubunu bir meslek lisesine devam eden 174'ü (%44.8) kız, 214'ü (%55.2) erkek toplam 388 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri; Sürekli Öfke-Öfke Tarzı Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Araştırmada; ilk olarak frekans ve yüzde hesapları yapılmış Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, t- Testi, Tek yönlü varyans analizi ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, parçalanmış aileye ve aileye sahip öğrencilerin sürekli öfke, yalnızlık ve yaşam doyumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir. Ayrıca anne veya babası okuryazar olmayan, anne veya babası ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin sürekli öfke, yalnızlık ve yaşam doyumu düzeyi birbirinden anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Araştırma sonuçlarının; özellikle liselerde yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları ve ebeveynlere yönelik konsültasyon hizmetlerine bir yön verebilmek için önemli olduğu söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada öncelikle parçalanmış aileye ve aileye sahip öğrencilerin sürekli öfke, yalnızlık ve yaşam doyumu düzeyleri farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Buna göre parçalanmış aileye ve aileye sahip öğrencilerin sürekli öfke, yalnızlık ve yaşam doyumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ($p>.05$). Cinsiyete göre sürekli öfke, yalnızlık ve yaşam doyumu düzeyleri farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmiş; buna göre kız ve erkek öğrencilerin sürekli öfke, yalnızlık ve yaşam doyumları birbirinden anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür ($p>.05$). Ayrıca anne veya babası okuryazar olmayan, anne veya babası ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin sürekli öfke, yalnızlık ve yaşam doyumu düzeyi birbirinden anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Ayrıca yaşam doyumunu; sürekli öfke ve yalnızlığın yordayıp yordamadığı sınandığında sürekli öfke ve yalnızlığın yaşam doyumunu %23 oranında açıkladığı görülmektedir. Standardize edilmiş katsayılar olan Beta katsayıları incelendiğinde ise yaşam doyumunu açıklamada; yalnızlığın sürekli öfkeden daha önemli bir değişken olduğunu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Parçalanmış aile, lise öğrencileri, sürekli öfke, yalnızlık, yaşam doyumu

Kaynakça

Akyol, S. U. (2013). Boşanmış ve boşanmamış aileye sahip ergenlerin yalnızlık, yaşam doyumu, sosyal destek ve bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Christopher, J.C. (1999). Situating psychological well-being: Exploring the cultural roots of its theory and research. Journal of Counseling and Development, 77 (2), 141-153.

Demir, A. (1989). UCLA yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. Psikoloji Dergisi, 7(23), 14-18.

Diener, E.D., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. Journal of personality assessment, 49(1), 71-75.

Erürker, B. (2007). Aileye ve parçalanmış aileye sahip 5-6 yaş çocuklarının bilişsel işlevlerinin karşılaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Gündoğar, D., Gül, S.S., Uskun, E., Demirci, S. ve Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. Klinik Psikiyatri, 10(1), 14-27.

Kaplan, B. (2012). Ergenlerde Bağlanma ve Saldırganlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Koçak, E. (2008). Ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Özer, A. K.(1994). Sürekli Öfke (SL-ÖFKE) ve Öfke İfade Tarzı (ÖFKE-TARZ) Ölçekleri Ön Çalışması. Türk Psikoloji Dergisi, 9 (31), 26-35.

Özer, M. ve Karabulut, Ö.Ö. (2003).Yaşlılarda yaşam doyumu. Geriatri, 6(2), 72-74.

Sütçü, S. T., Aydın, A. ve Sorias, O. (2010). Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmak için bilişsel davranışçı bir grup terapisi programının etkililiği. Türk Psikoloji Dergisi, 25(66), 57-67.

(17267) Üniversite Öğrencilerinin Evliliğe Bakışlarının Sahip Oldukları Değer Yönelimleri ve Bağlanma Düzeyleri Açısından İncelenmesi

HALİL EKŞİ
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ZEYNEP NUR NALBANT
MEB

NESLİHAN YAMAN
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

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). Pesechkian (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, toplumun en küçük öğesi 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 (Özuğurlu, 2013; Tuzcu, 2017). Aynı zamanda evlilik kişilerin duygusal, davranışsal, biyolojik ve cinsel doyumun karşılıklı olarak sağlandığı ilişkidir (Çakır, 2008).

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 at all, 2000).

İnsanların ihtiyaçlarının bilişsel temellerini oluşturan değerler (Schwartz, 1992), içinde bulunulan koşullardan bağımsız olarak kişilerin davranışlarını yönlendiren üst düzey yapılar olarak tanımlanmaktadır (Schwartz,1996. Akt. Demirutku-Sümer, 2010). 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 ilkelerdendir (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 temelinin 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 & Boyd, 2009; Feeney & Van Vleet, 2010).

Alan yazında 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 & Gerlsma, 2003; Uluyol, 2014).

Bu araştırmanın amacı, cinsiyet, yaş gibi demografik değişkenlerin, sahip olunan değer yönelimlerinin ve bağlanma düzeylerinin üniversite öğrencilerinin evliliğe bakışlarını yordayıp yordamadığının incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

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 241 öğrenci oluşturmaktadır.

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 düzeylerini incelemek amacıyla Brennan, Clark ve Shaver (1998) tarafından geliştirilmiş; Selçuk, Günaydın, Sümer ve Uysal (2005) tarafından uyarlanmış "Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (YİYE)" kullanılmıştır.

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 çözümleyerek bir olayı anlamaya çalışan araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Çalışmada öncelikli olarak, katılan bireylerin, kişisel özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yüzdeler ve frekanslar kullanılacaktır. Bir sonraki aşamada ise demografik değişkenlerin, sahip olunan değer yönelimlerinin ve bağlanma düzeylerinin üniversite öğrencilerinin evliliğe bakışlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılacaktır. 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).

Özet

Bu çalışma, cinsiyet, yaş gibi demografik değişkenlerin, sahip olunan değer yönelimlerinin ve bağlanma düzeylerinin üniversite öğrencilerinin evliliğe bakışlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 3. ve 4. Sınıf öğrencileri arasından 241 kişi katılmıştır. Araştırmada, Portre Değerler Anketi ve Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (YİYE) öğrencilerin sahip oldukları değer yönelimleri ve bağlanma düzeylerini, Evliliğe Bakış Tarzları Ölçeği ise evliliğe nasıl baktıklarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın analizleri çoklu regresyon yapılarak gerçekleştirilecektir. Araştırma, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları değerler ve bağlanma biçimleri doğrultusunda evliliği nasıl değerlendirdiklerini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilecek sonuçlarda, üniversite öğrencilerinin evliliğe bakışlarında sahip olunan değer yönelimleri ve bağlanma düzeylerinin belirleyici bir unsur olabileceği öngörülmektedir. Aynı zamanda, Portre Değerler Anketi ve Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (YİYE) alt boyutlarının Evliliğe Bakış Tarzları Ölçeği alt boyutları ile ilişkisinde anlamlı yordayıcı boyutlarla karşılaşılması beklenmektedir. Bununla birlikte, cinsiyet, yaş, partnerin var olup olmaması gibi kategorik değişkenlerin bireylerin evliliğe yaklaşım biçimleri üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. 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. Araştırma, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları değerler ve bağlanma biçimleri doğrultusunda evliliği nasıl değerlendirdiklerini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Değer yönelimi, Bağlanma, Evliliğe bakış

Kaynakça

Akın, A., Sarıçam, H., Yıldız, B., Akın, Ü., Kaya, M., Arıcı, N., …Sahranç, Ü. (2014). Evliliğe bakış tarzları ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. 2. Kadın Araştırmaları Sempozyumu, 2-4 Mayıs, Eskişehir, 2014.

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), Ocak-Mart 2005.

Bacanlı, H. (1999). Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri. Kısmen V. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Ankara, 15-17 Eylül, 1999.

Bee, H. & Boyd, D. (2009). The developing child. Boston: Pearson International.

Bosma, H. & Gerlsma, C. (2003). From early attachment to relations to the adolescent and adult organization of self. In J. Valsiner, & K. J. Connolly (Eds.), Handbook of developmental psychology, London: Sage, pp. 450–488.

Bowlby, J. (1980). Attachment and loss. Volume 3: Loss. New York: Basic Books.

Büyüköztürk, Ş. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (20.Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & 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 anketinin türkçe uyarlaması. Türk Psikoloji Yazıları, Haziran 2010, 13 (25), 17-25.

Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (4), 55-72.

Feeney, B. C. & Van Vleet, M. (2010). Growing Through Attachment: The Interplay of Attachment and Exploration in Adulthood. Journal of Social and Personal Relationships, 27, 226–234.

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), 2015, 25-35.

Özuğurlu, K. (2013). Evlilik Raporu. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Pesechkian, N. (1999). Pozitif Aile Terapisi, İstanbul, Beyaz Yayınları.

Solmus, T. (2008). Bağlanma ve Aşkın İki Yüzü. (1. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Tao. S., Dong. Q.,Pratt, M.W., Hunsberger. B. & 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). Evli 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. Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2014.

(17212) Okul Psikolojik Danışmanlarının Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

TURNEL ALTAN MEB
HÜLYA ŞAHİN BALTACI PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
ERCAN ALTAN RAM

ÖZET

Problem Durumu

Bilişim teknolojileri her geçen gün hayatımızda daha büyük bir yer edinmektedir. Günlük hayatta bilgisayar, tablet, akıllı telefonlar ve diğer teknolojik araçlar bireylerin kolaylıkla ve yaşamın pek çok alanından internete bağlanabilmesini sağlamakta ve zaman zaman işlerin kolaylıkla halledilebilmesine yardımcı olmaktadır. Bilişim ve iletişim teknolojilerinin getirdiği bu kolaylıkların yanında aşırı ve kontrolsüz kullanımının çeşitli sorunlara yol açtığı görülmektedir. Bunlar; pornografi, sanal ortamda tanıştığı kişilerle yüz yüze buluşma, bilişim ve iletişim teknolojilerinin aşırı kullanımından dolayı okul başarısının düşmesi, sanal arkadaşlıkları gerçek yaşamdaki sosyal ilişkilere tercih etme, kişisel bilgilerini sanal ortamda paylaşma gibi sorunlardır (Eroğlu, 2014). Bunlara rağmen TÜİK tarafından yapılan "Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması–2017" sonuçlarına göre internet kullanan bireylerin sayısı hemen her yaşta gittikçe artmaktadır (TÜİK, 2017).

İnternet kullanımı çocukluktan itibaren hemen her yaşta yaygın olduğu gibi ergenlik döneminde de yaygındır. Ergenlik döneminde internetin yaygın kullanılması ve ergenlik dönemindeki bireyin henüz psikolojik olgunluğa ulaşmamış olması nedeniyle risk altında olduğunu söylemek mümkündür (Ceyhan, 2008). Ergenlerin interneti sıklıkla kullanmalarının gerçek hayattaki ilişkilerini, iletişimlerini, olumlu veya olumsuz herhangi bir durumu da sanal ortama yansıtabildikleri söylenebilir. Bunlara sanal arkadaşlıklar edinme, internet üzerinden sohbet etme, oyun oynama, ilgisini çektiği birey ya da grupları takip etme gibi durumlar örnek verilebilir. Dolayısıyla da internet aracılığıyla kimliğin gizlenerek zaman ve yere bağımlı olmadan başkalarına mesajlar gönderilebilme (Greene, 2006) imkânının olması başkalarına hakaret edici, aşağılayıcı, tehdit edici veya baskılayıcı mesajların da yayılması kolaylaşmaktadır. Bu sebeple de siber zorbalık ve mağduriyet kavramlarının ergenlik dönemindeki bireyler için problem alanı haline geldiği söylenebilir. Siber zorbalık Belsey (2008) tarafından, bir birey veya grubun bilişim teknolojilerini diğer bireylere zarar vermek amacıyla kötü niyetle kullanması olarak tanımlanmıştır (Akt.: Eroğlu, 2014). Dolayısıyla da siber zorbalıkla ilgili davranışları yapanlar siber zorba, bu davranışlara maruz kalanlar da siber mağdur olarak ifade edilmektedir (Patchin ve Hinduja, 2006). Siber zorbalık ve mağduriyetin ergenlik döneminde yaygın olarak rastlandığı yapılan araştırma sonuçlarında (Topçu, 2008; Topçu, Erdur-Baker ve Çapa-Aydın, 2008; Arıcak ve diğerleri, 2008) görülmektedir. Siber zorbalık ve mağduriyetin yaygın olarak görülmesi okullarda bu problemin önlenmesine yönelik çalışmaların yapılmasını ve probleme müdahale etmeyi gerekli kılmaktadır.

Siber zorbalık ve mağduriyete gerekli müdahaleyi yapma konusunda rehber öğretmenlere (psikolojik danışman) şüphesiz büyük sorumluluk düşmektedir. Siber zorba ya da siber mağdur olan öğrencilerin çeşitli psikolojik uyum sorunları yaşayabileceği düşünüldüğünde ilk başvuracakları kaynaklardan biri okul rehber öğretmeni olacaktır. Bu noktada rehber öğretmenlerin siber zorbalık/ mağduriyetle baş edebilmek için gerekli müdahaleyi yapabilmesi önemli görülmektedir. Yapılan alan yazın taramalarında rehber öğretmenlerin siber zorbalık/mağduriyetle baş etmede kullandıkları müdahale becerilerini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, rehber öğretmenlerin (okul psikolojik danışmanı) siber zorbalık/mağduriyetle karşılaşma sıklıkları; siber zorbalık/mağduriyetle baş etmede kullandıkları müdahale becerileri; veli, okul idaresi ve öğrencilerin beklentileri; siber zorba/mağdur öğrencilerin genel özellikleri konusundaki görüşlerini elde etmek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Rehber öğretmenlerin siber zorbalık/mağduriyetle karşılaşma sıklıkları; siber zorbalık/mağduriyetle baş etmede kullandıkları müdahale becerileri; veli, okul idaresi ve öğrencilerin beklentileri; siber zorba/mağdur öğrencilerin genel özellikleri konusundaki görüşlerini derinlemesine ortaya koymaya çalışan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve dokuman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların olduğu gibi ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir'in Bandırma ilçesinde 8'i lise, 8'i ortaokulda görev yapan toplam 16 rehber öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmadaki katılımcıların tümü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik mezunudur. Araştırmada veriler yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış "görüşme formu"nda yer alan sorular her bir katılımcıya yüz yüze sorulmuş ve cevaplar kaydedilmiştir. Görüşme formunda katılımcıların siber zorbalık/mağduriyetle ne sıklıkta karşılaştıkları; okul idaresi, veli, öğretmen ve öğrencilerin kendilerinden beklentileri; siber zorbalık/mağduriyetle baş etmede kullandıkları müdahale becerileri ve siber zorbalık/mağduriyetle baş etmek için önerileri üzerine odaklanılmıştır. Görüşme formunda, siber zorbalıkla karşılaşma sıklıkları vb soruların yanında 'Siber

zorbalık/mağduriyet ile başa çıkmak için hangi müdahale yöntemlerini kullanıyorsunuz?', 'Siber zorbalık ve mağduriyetle başa çıkabilmek için önerileriniz nelerdir?' gibi sorulara yer verilmiştir.

Çalışmada yapılan görüşmelerde katılımcılara öncelikle çalışmanın amacı ve siber zorbalık/mağduriyet kavramları açıklanmış, ses kaydı için katılımcıların onayı alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Katılımcıların kimliklerinin gizliliği açısından her bir katılımcıya R1...R16 şeklinde kodlar verilmiştir.

Görüşmeleri aynı araştırmacı yapmış, deşifreler içerik analizi yöntemi ile her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Daha sonra üç araştırmacının elde ettiği ortak kodlar üzerinden temalara gidilmiştir.

Özet

Bu araştırmanın amacı, rehber öğretmenlerin (okul psikolojik danışmanların) siber zorbalık/mağduriyetle karşılaşma sıklıkları; siber zorbalık/mağduriyetle baş etmede kullandıkları müdahale becerileri; veli, okul idaresi ve öğrencilerin beklentileri; siber zorba/mağdur öğrencilerin genel özellikleri konusundaki görüşlerini elde etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir'in Bandırma ilçesinde 8'i lise, 8'i ortaokulda görev yapan toplam 16 rehber öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak araştırma desenlerinden "Olgubilim " kullanılmıştır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış 'görüşme formu'nda yer alan soruların yüz yüze sorulması ile elde edilmiştir. Görüşmeleri aynı araştırmacı yapmış, deşifreler içerik analizi yöntemi kullanılarak her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Daha sonra üç araştırmacının elde ettiği ortak kodlar üzerinden temalara gidilmiştir. Araştırma verilerinin analizi tamamlanmamış olmakla birlikte yapılan ön çalışmaya göre; rehber öğretmenlerin (okul psikolojik danışmanının) siber zorba/mağduriyetle baş etmede kullandıkları müdahale becerileri açısından kendilerini yeterli görmediklerini, müdahale yöntemi olarak sıklıkla veli ve öğrenci seminer çalışmaları ile bireysel görüşme yaptıkları, siber zorba/mağdur öğrenci sayılarının cinsiyete göre kız öğrenciler açısından yoğunlukta olduğunu düşünmeleri, genellikle veli ve öğrencilerin siber zorba/mağduriyeti önleme açısından beklentiye sahip olmadıklarını, okul idaresinin ise siber zorbalık/mağduriyetin hiç olmaması yönünde beklentiye sahip olduğu sonuçları beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, rehber öğretmenlerin (okul psikolojik danışmanı) siber zorbalık/mağduriyetle karşılaşma sıklıkları; siber zorbalık/mağduriyetle baş etmede kullandıkları müdahale becerileri; veli, okul idaresi ve öğrencilerin beklentileri; siber zorba/mağdur öğrencilerin genel özellikleri konusundaki görüşlerini elde etmek amaçlanmıştır. Araştırma verilerinin analizi tamamlanmamış olmakla birlikte yapılan ön çalışmaya göre; rehber öğretmenlerin (okul psikolojik danışmanı) siber zorba/mağduriyetle baş etmede kullandıkları müdahale becerileri açısından kendilerini yeterli görmediklerini, müdahale yöntemi olarak sıklıkla veli ve öğrenci seminer çalışmaları ile bireysel görüşme yaptıkları, siber zorba/mağdur öğrenci sayılarının cinsiyete göre kız öğrenciler açısından yoğunlukta olduğunu düşünmeleri, genellikle veli ve öğrencilerin siber zorba/mağduriyeti önleme açısından beklentiye sahip olmadıklarını, okul idaresinin ise siber zorbalık/mağduriyetin hiç olmaması yönünde beklentiye sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Siber zorbalık, siber mağduriyet, psikolojik danışman ve rehber öğretmen.

Kaynakça

Akturan, U. ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.) içinde, Nitel araştırma yöntemleri (ss. 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Arıcak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoğlu, A., Sarıbeyoğlu, S., Çıplak, S., Yılmaz, N., and Memmedov, C. (2008). Cyberbullying Among Turkish Adolescents. CyberPsychology & Behavior, 11 (3), 253-262.

Ceyhan, A.A. (2008). Predictors of Problematic Internet Use on Turkish University Students. CyberPsychology & Behavior, 11 (3), 363-366.

Eroğlu, Y. (2014). Ergenlerde siber zorbalık ve mağduriyeti yordayan risk etmenlerini belirlemeye yönelik bütüncül bir model önerisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Greene, M.B. (2006). Bullying in school: A plea for measure of human rights. Journal of Social Issues 62, 63-69.

Patchin, J.W. & Hinduja, S. (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. Youth Violence and Juvenile Justice, 4 (2), 148-169.

Topçu, Ç. (2008). The Relationship of Cyber Bullying to Emphaty, Gender, Traditional Bullying, Internet Use, and Adult Monitoring. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Topçu, Ç., Erdur-Baker, Ö. ve Çapa-Aydın, Y. (2008). Examination of Cyberbulling Experiences Among Turkish Students from Different School Types. Cyberpsychology & Behavior, 11 (6), 643-648.

Türkiye İstatistik Kurumu (2017). Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. Ankara, Türkiye İstatistik Kurumu.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(16311) Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerde Şiddete Yönelik Tutumlarının Aşka İlişkin Tutumlarıyla İlişkisi

MELTEM YILDIZ
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

JALE ELDELEKLİOĞLU
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Üniversite döneminde sağlıklı bir romantik ilişki yaşamak bireye sosyal destek sağlayıp kendini geliştirmesine yardımcı olmanın(Pistole, 1989; akt.Sarı, 2008) yanında kişisel ve sosyal uyumunu etkileyip, bilişsel gelişimini desteklemekte, benlik saygısını ve başarısını artırmaktadır Romantik ilişkiler bireyin gelişimini ve iyilik halini destekleyen bir yapıda olmasına karşın partnerler arasında saldırgan davranışlar ve şiddet eylemleri görülebilir (Wolfe ve diğ., 2001; akt. Küçük Helvacı, 2012). Duygusal bir beraberlik yaşayan ve evli olmayan, yaşları on altı ile yirmi dört arasında olan kadınların ve erkeklerin birbirlerine veya partnerlerden birinin diğerine uyguladığı şiddet içeren davranışlar ya da tehditler romantik ilişkilerde şiddet ya da flört şiddeti olarak tanımlanmaktadır (Furlong ve diğ., 2004). Üniversitede yaşanan romantik ilişkilerde şiddet olaylarında; fiziksel yaralanmalar, tıbbi yardım aramayı gerektirecek sorunlar, psikolojik sıkıntılar, düşük akademik ortalama, disiplin problemleri ve tekrarlanan hamilelikler görülebilir (Coffey, Leitenberg, Henning, Bennet & Jarkowski, 1996; Jacoby, Gorenflo, Black, Wunderlich & Eyler, 1999; Makepeace, 1986; Reuterman & Burcky, 1989; akt. Fincham, Cui, Braithwaite, & Pasley, 2008).

Bireylerin romantik ilişkilerinde önemli bir yeri olan aşk alan yazında ; benlik genişlemesi (A. Aron & Aron, 1986; akt: Budak, 2011), bir yaşam desteği (Clore & Byrne, 1974; akt: Budak, 2011), duygusallık ve bağlanma (Hazan & Shaver,1987) ve bir renk çarkı kıyaslaması olarak (Lee, 1973, 1988; akt. Atak & Taştan, 2012) tanımlanmıştır. Ayrıca alan yazında aşk kavramını analiz etmek ve tanımlayabilmek için de bir çok kuram geliştirilmiştir. Bunlardan en sık kullanılanlardan biri olan Lee'nin Çok Boyutlu Aşk Kuramı zamanının popüler tek boyutlu aşk kavramını reddederek aşkın renkli bir resminin oluşturulması gerektiğini öne sürmüştür (Özer & Tezer, 2008). Lee doğada bulunan üç temel renkten ve bunların karışımından bütün renklerin oluştuğu fikrinden yola çıkarak üç tane birincil aşk stili olduğunu belirtmiştir: Tutkulu aşk (Eros), Oyun gibi aşk (Ludus), Arkadaşça aşk (Storge). Aşkın ikincil stillerinin ise bunların ikili eşleşmelerinden türediğini belirtir: Tutkulu aşk ve arkadaş gibi aşkın birleşimi özgeci (Agape) aşkı, tutukulu aşkla oyun gibi aşkın birleşimi sahiplenici aşkı (Mania), oyun gibi aşkla arkadaşça aşkın birleşimi mantıklı aşkı (Pragma) meydana getirir (Lee, 1974, 1988; akt. Ercan,2016).

İlgili literatür incelendiğinde romantik ilişkilerde şiddete yönelik tutum ve aşka ilişkin tutumları birlikte ele alan yurt içinde herhangi bir araştırmaya rastlanmadığından araştırma sonuçlarının bu konuda alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada; üniversitede öğrenim gören 18-25 yaş arası ergenlerin romantik ilişkilerde şiddete yönelik tutumları ile aşka ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde şiddete yönelik tutumları ile aşka ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmada; romantik ilişkilerde şiddete yönelik tutum ve aşka ilişkin tutum değişkenleri arasındaki ilişkide korelasyon türü ilişki çözümlemesi yoluyla birlikte değişimin varlığı ve derecesi incelenmiştir.

Araştırma Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören, 18-25 yaş arası (yaş ortalamaları 20.37, standart sapmaları, 1.85) 388 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılanların %69'u kadın %31'i erkektir.

Araştırmada romantik ilişkilerde şiddete yönelik tutumları ölçmek için Terzioğlu ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilmiş "Flört Şiddeti Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .91, alt ölçeklerin iç tutarlık katsayıları .72 - .85'dir. 5'li likert tipinde 28 madde ve beş alt boyuttan oluşan bir ölçektir.

Araştırmada aşka ilişkin tutumları ölçmek için Hendrick, Hendrick ve Dicke (1998) tarafından geliştirilmiş ve Büyükşahin ve Hovardaoğlu (2004) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmış Aşka İlişkin Tutumlar Ölçeği-Kısa Form'u kullanılmıştır. 5'li likert tipinde 24 maddeden ve altı alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Ülkemizdeki uyarlama çalışması sonucunda her bir alt ölçeğin iç tutarlık katsayıları .82- .39 arasında değişmektedir.

Veri toplama işlemi 2017-2018 öğretim yılı güz yarı yılında iki haftalık süre zarfında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden mevcut durumda romantik partneri olan veya geçmişte olmuş olanlardan bilgi toplanmak istendiği belirtilmiş ve gönüllü olanların katılması istenmiştir. Öğrencilerin romantik ilişkilerde şiddete yönelik tutumlarında cinsiyet açısından fark olup olmadığına

İlişkisiz Örneklemler için t-testi; romantik ilişkilerde şiddete yönelik tutum ile aşka ilişkin tutumun alt ölçekleri arasındaki ilişkiye Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile bakılmıştır. İstatistiklerde .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Özet

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde şiddete yönelik tutumları ile aşka ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, 18-25 yaş arası (yaş ortalaması 20.37) 388 üniversite öğrencisi (%69'u kadın %31'i erkek) üzerinde yapılmıştır. Araştırmada romantik ilişkilerde şiddete yönelik tutumlar ve aşka ilişkin tutumları ölçmek için sırasıyla Terzioğlu ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilmiş "Flört Şiddeti Tutum Ölçeği" ve Hendrick, Hendrick ve Dicke (1998) tarafından geliştirilmiş Büyükşahin ve Hovardaoğlu (2004) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmış "Aşka İlişkin Tutumlar Ölçeği-Kısa Form" kullanılmıştır. Hesaplanan korelasyonlar sonucunda, kız ve erkek öğrencilerin romantik ilişkilerde şiddete yönelik tutumları ile aşka ilişkin tutumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler gözlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde şiddete yönelik tutumlarının ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan İlişkisiz Örneklemler için t-testi sonucunda öğrencilerin romantik ilişkilerde şiddete yönelik tutumlarının ve alt ölçeklerinin ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p>.05$).

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde şiddete yönelik tutumları ile aşka ilişkin tutumun alt ölçekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu sonucunda kız öğrencilerin şiddete yönelik tutumları ile oyun gibi aşk stili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=.134$, $p<.05$), sahiplenici aşk stili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=.270$, $p<.05$), özgeci aşk stili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=.240$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin şiddete yönelik tutumları ile oyun gibi aşk stili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=.263$, $p<.05$), mantıklı aşk stili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=.320$, $p<.05$) olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Romantik İlişkilerde Şiddete Yönelik Tutum, Aşka İlişkin Tutumlar, Ergen, Cinsiyet

Kaynakça

Bookwala, J., Frieze, I. H., Smith, C., & Ryan, K. (1992). Predictors of dating violence: A multivariate analysis. Violence & Victims, 7: 297-310.

Büyükşahin, A. (2004). Türkiye'de uyarlama çalışmaları yapılmış ya da Türk kültüründe geliştirilmiş ikili ilişkiler kapsamındaki ölçeklerin kısa tanıtımı. Türk Psikoloji Dergisi, 19: 129-143.

Büyükşahin, A. ve Hovardaoğlu, S. (2004). Çiftlerin aşka ilişkin tutumlarının Lee'nin çok boyutlu aşk biçimleri kapsamında incelenmesi. Türk Psikoloji Dergisi, 19(54), 59-72.

Hendrick, S., & Hendrick, C. (1987). Love and sexual attitudes, self-disclosure and sensation seeking. Joumal of Social and Personal Relationships, 4, 281-297.

Hendrick, C., Hendrick, S., & Dicke, A. (1998). The love attitudes scale: Short form. Journal of Personal and Social Relationships, 15, 147-159.

Joseph, H., Taylor, B. & Mumford, E. A. (2017). Romantic relationship characteristics and adolescent relationship abuse in a nationally representative sample. NORC Working Paper Series, 4, 1-13.

Kalichman, S. C., Kelly, J. A., Hunter, T. L., Murphy, D. A., & Tyler, R. (1993). Culturally tailored HIV-AIDS risk-reduction messages targeted to African-American urban women: Impact on risk sensitization and risk reduction. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61(2), 291-295.

Kalichman, S. C., Sarwer, D. B., Johnson, J. R., Ali, S. A., Early, J., & Tuten, J. T. (1994). Sexually coercive behavior andlove styles: A replication and extension. Journal of Psychology & Human Sexuality, 6(1), 93–106.

Lee, J. A. (1973). The Colors of Love: An exploration of the ways of loving. Toronto: New Pres.

Lee, J. A. (1977). A topology of styles of loving. Personality and Social Psychology Bulletin, 3, 173-182.

Lee, J. A. (1988). Love –styles. R. J. Sternberg, M. L. Barnes (Eds.), The Psychology of Love. New Haven: Yale University Press.

Levy, M. B., & Davis, K. E. (1988). Love styles and attachment styles compared: Their relations to each other and to various relationship characteristics. Journal of Social and Personal Relations, 5, 439- 471.

Lewis, S.F., Travea, L., Fremouw, W.J.(2002). Characteristics of female perpetrators and victims of dating violence. Violence and Victims, 17: 593–606.

Özer, B. U. & Tezer, E. (2008). Aşka ilişkin tutum biçimlerinin olumlu ve olumsuz duyguları yordayıcılığı. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(30), 19-29.

Russell, B.L., & Oswald, D.L. (2002). Sexual coercion and victimization of college men: The role of love styles. Journal of Interpersonal Violence , 17, 273-285.

Sarı, T. (2008). Üniversite öğrencilerinde romantik ilişkilerle ilgili akılcı olmayan inançlar, bağlanma boyutları ve ilişki doyumu arasındaki ilişkiler,Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sarwer, D. B., Kalichman, S. C., Johnson, J. R., Early, J., & Ali, S. A. (1993). Sexual aggression and love styles: An exploratory study. Archives of Sexual Behavior, 22(3), 265-275.

Terzioğlu,F., Gönenç, İ. M., Özdemir, F., Güvenç, G., Kök, G., Yılmaz Sezer, N. & Demirtaş Hiçyılmaz, B. (2016). Flört şiddeti tutum ölçeği geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 19(4), 225-232.

Yumuşak, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin flört şiddetine yönelik tutumları, toplumsal cinsiyetçilik ve narsisistik kişilik özellikleri arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

(17528) Dilin Temel İşlevi ve Türkçenin Yapısı Açısından 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Dil Bilgisi Kazanımlarının Aşamalılığı

ESRA EKİNCİ ÇELİKPAZU

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Dilin iletişim aracı olmaktan öte temel işlevi, insan ile nesne arasında ilişki kurmak suretiyle ve ilk olarak adlandırma yoluyla bilişsel bir etkinlik olan düşüncenin oluşumunu sağlamak ve gerçek dünyayı kurmaca dünyaya aktarmaktır (Börekçi, 2009). Gerçek dünyayı kurmaca denilen dilin dünyasına aktarmak aynı zamanda adlandırma ve anlamlandırma yoluyla göstergeler oluşturmaktır. Dildeki bütün sözcükler birer göstergedir ve düşünmenin temelini oluştururlar. Dil filozofu Victor Klemperer, "Sözler/sözcükler minik arsen tüpleri gibidir, bunlar fark edilmeden yutulurlar; hiç etkileri yokmuş gibi görünürler; ancak bir süre sonra sözcüklerin zehir etkisi ortaya çıkar." demiştir (Kula, 2012: 14). Yapılandırmacı yaklaşıma göre yenilenen ve 2017 yılında ise yeniden düzenlenen Türkçe dersi öğretim programında üzerinde en çok durulan kavram düşünce üretebilen, sorgulayabilen, eleştirebilen, analiz ve sentez yoluyla yeni ufuklara ulaşabilen birey kavramıdır. Kişi ancak dil yoluyla kendini ve kendi dışındaki dünyayı anlayıp anlamlandırabilmekte ve bu sayede bir birey olabilmektedir. Dilin en belirgin özyapısal özelliklerinden biri de öğrenilebilirliktir. Dil öğrenilir, ancak dil öğrenme sadece bir iletişim aracı olarak onu kullanım becerisini edinmeyle sınırlı değildir, dilin taşıdığı kültürde yaratılan bilgileri, değerleri, değersizlikleri de anlamayı ve anlamlandırmayı gerektirir. Böylelikle dil, dünyayı dil kullanıcıları için deneyimlenebilir duruma getirir (Kula, 2012: 11). Bu açıdan bakıldığında dilin öncelikle iletişim aracı olma özelliğinden ziyade bireyin kendisini ve dünyasını diliyle var edebilme özelliği üzerinde durulmalıdır. Dilin anlamayı ve anlamı somutlaştırmayı gerçekleştiren bir dizge olmasına paralel olarak dil öğretimi de bütün öğrenme alanları ile bir bütünlük arz etmektedir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki en önemli farlılık bu yönüyledir. Dil bilgisi, ayrı bir öğrenme alanı olmaktan çıkarılmış ve kazanımları okuma ve yazma alanlarının içerisine yerleştirilmiştir. Dil bilgisi kazanımları okuma ve yazma alanlarının içine yerleştirilmiş etkinliklerle öğrenciye kazandırılmaya çalışılacaktır. Bu sebeple dil bilgisi öğretiminin nasıl ve hangi yöntemlerle yapılacağı kadar dilin kazanımlarla somutlaştırılan ve belirli bir sıraya göre aşamalandırılan yapısı da önemlidir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na(MEB, 2018) bakıldığında sınıf düzeylerine göre yapılan aşamalılığa bağlı olarak dil bilgisi kazanımlarının 5. sınıfta kök ve ek kavramından 8. sınıfta tümce ögelerine ve fiillerin çatı özelliklerine doğru yapılandığı görülmektedir. Alan yazındaki çeşitli araştırmalarda Türkçe dersi Öğretim Programlarındaki dil bilgisi kazanımlarının sırası ve aşamalılığı ile ilgili genellikle benzer sonuçlar elde edilmiştir (Balcı ve Şenyüz, 2015; Ekinci Çelikpazu, 2015; Güven, 2013; Onan, 2012;). Türkçe öğretmenlerinin çoğu kökten başlayıp tümceye doğru giden sıralamanın doğru olduğu konusunda aynı görüştedir. 2017 yılında yeniden hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2018) dil bilgisi kazanımlarına bakıldığında dil bilimsel verilerden yararlanılmadığı ve konu sıralamasının dilin temel işlevi ve Türkçenin yapısı ve yapılandırmacı yaklaşım ile uyuşmadığı görülmektedir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinden ve dil veya dil eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarından alınacak görüşler doğrultusunda Türkçe dersi öğretim programındaki dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığı dilin yapısı ve temel işlevi doğrultusunda değerlendirilecektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma tarama modelinde betimleyici bir araştırmadır. Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılacaktır. Araştırmanın dokümanlarını 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve "açık uçlu anket görüşmesi" (Rubin, 1983'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008) yöntemi ile toplanacak görüşme formları oluşturacaktır. Görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanarak kapsam geçerliliği alan uzmanları tarafından sağlanacaktır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre oluşturulacaktır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç "göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108). Araştırmada örneklemin çeşitliliğine bağlı olarak problemin farklı yönleri ortaya konmaya çalışılacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında farlı illerde ortaokullarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri ve Türkçe eğitimi ve Türk dili alanında çalışan öğretim elemanları oluşturacaktır. araştırma grubuna uygulanacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 2018 Türkçe dersi öğretim programında yer alan dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığı dilin temel işlevi ve Türkçenin yapısı doğrultusunda ele alınacaktır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemlerinden "kategorisel analiz" kullanılacaktır. "Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesini ve ardından bu birimlerin belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasını ifade eder." (Bilgin, 2014: 19). Araştırmanın geçerliliğinin sağlanabilmesi için yapılan kodlamalar ve belirlenen kategoriler alan uzmanı bir öğretim üyesi tarafından kontrol edilecek, metin içerisinde araştırmaya

katılan çalışma grubunun görüşlerinden alıntılar yapılacaktır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için kodlayıcılar arası uyuma bakılacaktır.

Özet

Wilhelm von Humboldt dili iki boyutlu bir dizge olarak ele alır. Dil bir yönüyle o zamana kadar üretilen dil bilgisi, ses bilgisi, söz dizim kuralları ve söz varlığının toplamı anlamında tümlenmiş bir yapıt/ürün, diğer yönüyle de konuşma ve yazmada somutlaşan bir etkinlik/eylemdir (Kula, 2012: 4). Fredric Jameson ise ise dili konuşmaktan çok konuşmayı anlama gücü olarak nitelendirir (2013: 34). Dilin anlamayı ve anlamı somutlaştırmayı gerçekleştiren bir dizge olmasına paralel olarak dil öğretimi de bütün öğrenme alanları ile bir bütünlük arz etmektedir. 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki en önemli farlılık bu yönüyledir. Dil bilgisi, ayrı bir öğrenme alanı olmaktan çıkarılmış ve kazanımları okuma ve yazma alanlarının içerisine yerleştirilmiştir. Bu değişiklik aynı zamanda Türkçe derslerinde kullanılacak ana materyallerde ve ders işleme sürecinde dil bilgisine ayrı bir ders ayırmama gerekliliğinin de bir göstergesidir. Dil bilgisi kazanımları okuma ve yazma alanlarının içine yerleştirilmiş etkinliklerle öğrenciye kazandırılmaya çalışılacaktır. Bu sebeple dil bilgisi öğretiminin nasıl ve hangi yöntemlerle yapılacağı kadar dilin kazanımlarla somutlaştırılan ve belirli bir sıraya göre aşamalandırılan yapısı da önemlidir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na(MEB, 2018) bakıldığında sınıf düzeylerine göre yapılan aşamalılığa bağlı olarak kök ve ekten tümceye doğru giden bir yapı mevcuttur. 5. sınıfta kök ve ek kavramı, yapım ekleri ve işlevlerinden bahsedilmiştir. 6. sınıfta söz varlığı içerisinde çekim ekleri, isimler, sıfatlar, isim ve sıfat tamlamaları, edat, bağlaç ve ünlem, yapılarına göre sözcükler ve zamirler şeklinde bir sıralama vardır. 7. sınıfta söz varlığı içerisinde fiil çekim ekleri ve fiillerde anlam kayması, yapılarına göre fiiller, zarflar ve fiillerin anlam özellikleri, yazma alanı içerisinde ek fiil ve işlevleri; 8. sınıfta ise söz varlığı içerisinde dil bilgisel anlatım bozuklukları ve fiilimsiler, yazma alanı içerisinde tümce ögeleri, tümce türleri ve fiillerin çatı özelliklerine yer verilmiştir.

Alan yazındaki çeşitli araştırmalarda Türkçe dersi Öğretim Programlarındaki dil bilgisi kazanımlarının sırası ve aşamalılığı ile ilgili genellikle benzer sonuçlar elde edilmiştir (Balcı ve Şenyüz, 2015; Ekinci Çelikpazu, 2015; Güven, 2013; Onan, 2012;). Türkçe öğretmenlerinin çoğu kökten başlayıp tümceye doğru giden sıralamanın doğru olduğu konusunda aynı görüştedir. Dildeki sözcüklerin nesnel gerçeklikle ilişkisine değinilmeden ilk olarak onlara eklenen bağımlı biçimbirimleri/ekleri öğretmeye çalışmak öğrencilerin biçimi anlamadan ezberlemelerine neden olmaktadır. Şöyle ki, "Sınıftaki askıda çok mont var." Tümcesindeki var sözcüğünün sonda bulunduğu ve yüklem olduğu için var- eylemi ya da "korkuyor" biçimindeki "-u-" nun fiilden isim yapan yapım eki olduğu konusunda ısrar eden öğrencilerin varlığı göz ardı edilmemelidir[1]. Dil bilgisi öğretimi sürecinde karşılaşılan bu ve benzer durumlar, dil bilgisi öğretimi ile ilgili kazanımların dilin en küçük yapıları olan ekler ile başlamaması gerektiğinin önemli göstergelerinden biri olarak nitelendirilebilir. Aynı zamanda öğretim programında ortaya konan aşamalılığın da yine yapılandırmacılık ile bağdaşmayan biçim odaklı bir yapı arz ettiği görülmektedir. Soyut işlemler dönemine henüz girmiş 5. sınıf öğrencileri için dil sevgisi ve bilinçli bilgi oluşturacak dil bilgisi öğretiminin öncelikle biçim ve kural odaklı olmaması gerektiği düşünülmektedir. Genelde dilin temel işlevi ve özelde ise Türkçenin her düzeyde eklemeliliği tercih eden yapısı ile paralel olacak şekilde dil bilgisi öğretimi sürecinde öncelikle göstergeler ve göstergeler arasında kurulan ilişkilerin nasıl somutlaştırıldığı üzerinde durulmalıdır. Bu bakış açısı öncelikle gerçek dünya/nesneler dünyası ve dilin dünyası karşıtlığından hareketle sözcük türlerini daha sonra sözcükler arasında kurulan anlam ilişkilerini ve bu ilişkilerin hangi biçimlerle somutlaştırıldığını öğrenmeyi gerektirir. Karahan (2009) da eklerden başlayıp tümceye uzanan konu sıralamasını doğru bulmamakta, dil bilgisi öğretim programlarında konu sırasının dilin bir sistem olma özelliği göz ardı edilmeden öncelikle bildirim yüklü bütünü kavramaya yönelik olması gerektiğini vurgulamaktadır.

2017 yılında yeniden hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2018) dil bilgisi kazanımlarına bakıldığında dil bilimsel verilerden yararlanılmadığı ve konu sıralamasının dilin temel işlevi ve Türkçenin yapısı ve yapılandırmacı yaklaşım ile uyuşmadığı görülmektedir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinden ve dil veya dil eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarından alınacak görüşler doğrultusunda Türkçe dersi öğretim programındaki dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığı dilin yapısı ve temel işlevi doğrultusunda değerlendirilecektir.

[1] Verilen örnekler 2016-2017 Bahar döneminde Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında Türkçe derslerinde yapılan gözlemlerden alınmıştır.

Araştırma tarama modelinde betimleyici bir araştırmadır. Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılacaktır. Araştırmanın dokümanlarını 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve "açık uçlu anket görüşmesi" (Rubin, 1983'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008) yöntemi ile toplanacak görüşme formları oluşturacaktır. Görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanarak kapsam geçerliliği alan uzmanları tarafından sağlanacaktır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre oluşturulacaktır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç "göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108). Araştırmada örneklemin çeşitliliğine bağlı olarak problemin farklı yönleri ortaya konmaya çalışılacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında farlı illerde ortaokullarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri ve Türkçe eğitimi ve Türk dili alanında çalışan öğretim elemanları oluşturacaktır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemlerinden "kategorisel

analiz" kullanılacaktır. "Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesini ve ardından bu birimlerin belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasını ifade eder." (Bilgin, 2014: 19).

Alan yazındaki benzer çalışmalara bakıldığında yapılan görüşmelere göre elde edilen bulguların ortaya koyduğu sonuçlar öğretmenlerin kök ve ekten tümceye doğru giden aşamalılığın mantıklı olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Ancak bu aşamalılığın genel olarak dilin temel işlevi ve özel olarak da Türkçenin yapısına paralel olmadığı, yapılandırmacı yaklaşımla da bağdaşmayan biçim odaklı bir sıralamaya göre yapıldığı ve bu sebeple öğrencilerin dil bilgisi konularını tam olarak öğrenemedikleri, ezberledikleri, anlamı doğru yapılandıramayıp anlatma becerilerine aktaramadıkları düşünülmektedir. Çalışma grubunda akademisyenlerin yer aldığı ve konuyla ilgili görüşlerinin ortaya konduğu benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışma sonuçlarının farklılık göstereceği düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığını dilin temel işlevi Türkçenin yapısı doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada genel olarak çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre farklı sonuçlara ulaşılacağı düşünülmektedir. Alan yazındaki benzer çalışmalara bakıldığında yapılan görüşmelere göre elde edilen bulguların ortaya koyduğu sonuçlar öğretmenlerin kök ve ekten tümceye doğru giden aşamalılığın mantıklı olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Ancak bu aşamalılığın genel olarak dilin temel işlevi ve özel olarak da Türkçenin yapısına paralel olmadığı, yapılandırmacı yaklaşımla da bağdaşmayan biçim odaklı bir sıralamaya göre yapıldığı ve bu sebeple öğrencilerin dil bilgisi konularını tam olarak öğrenemedikleri, ezberledikleri, anlamı doğru yapılandıramayıp anlatma becerilerine aktaramadıkları düşünülmektedir. Çalışma grubunda akademisyenlerin yer aldığı ve konuyla ilgili görüşlerinin ortaya konduğu benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışma sonuçlarının farklılık göstereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: dilin temel işlevi, dil bilgisi kazanımları, aşamalılık

Kaynakça

Balcı, A. ve Şenyüz, A. (2015). Ortaokul 6-8. Sınıflar Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Konu Sıralaması ve Konu Tekrarı, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(31), 87-148.

Bilgin, N. (2014). Sosyal bilimlerde içerik analizi. (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Börekçi, M. (2009). Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler. Erzurum.

Ekinci Çelikpazu, E. (2015). Ortaokul 5-8. Sınıf Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir İnceleme, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/15, 333-360.

Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. Dil ve edebiyat eğitimi dergisi. 2 (6), 1-10.

Jameson, F. (2013). Dil hapishanesi yapısalcılığın ve Rus biçimciliğinin eleştirel öyküsü, (Çev. Mehmet H. Doğan), (3. Baskı). Ankara: Yapı Kredi Yayınları.

Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 4/8, 23-30.

Kula, O. B. (2012). Dil felsefesi edebiyat kuramları I, (1. Basım). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1. , 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara.

Onan, B. (2012). Dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar. Murat ÖZBAY. (Ed.). Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi (1. Baskı) içinde (s. 71-102). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (Güncelleştirilmiş geliştirilmiş 6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(17784) Farklı Okul Türlerindeki Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Derslerine Yönelik Tutumlarının Araştırılması

MUSTAFA ALTINKÖK	KIVILCIM KAPLAN	ÖZER MERDAN	BAHADIR DEMİR	YELİZ KAHRAMAN
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	MEB	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sporda da oldukça önemli olan temel eğitim yaklaşımları sağlıklı ve kaliteli bir yaşam sürmeyi esas alır. Eğitim hayatları boyunca öğrenciler farklı gelişim dönemlerine göre çeşitli gelişimsel hedefleri gerçekleştirmek için çalışırlar. Sağlık, zindelik, eğlence, etkilemek, etkilenmek gibi faktörler bu hedeflerden bazılarıdır. Özellikle sporu kapsayan ve temel modern eğitim yaklaşımları içerisinde yer alan estetik, vücudu şekillendirme, performans, kendine güven, macera, sosyal olma, rekreasyon gibi unsurların etkisi; insan yaşam biçimini, kültürünü, bakış açısını ve ahlakını değiştirmede önemlidir. Bu gibi unsurlar alışılagelmiş eğitim biçimini modernize etmede de önemli bir araç olarak yer alabilir. Daha fazla nitelikli, daha insan merkezli, beyin merkezli ve daha sosyal eğilimler, modern eğitim modelinin temelini oluşturur (Pangrazi, 2001; Kasap, 2010; Altınkök, 2012).

Temel olarak, beden eğitimi ve spor, bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimi yerine getirir. Bireyselliğin yanı sıra çevresel faktörlerin etkisiyle birlikte sosyalleşmenin fonksiyonu yerine getirilmiş olur. Bu da genel eğitimin tamamlayıcı bir faktörüdür. (CDC, 2004; AAP, 2000; Pate ve diğerleri, 2002). Ayrıca fiziksel aktivite ve spor olgusuna bakış açısı, sosyal çevreye duyarlı olma gibi kazanımları hedefleyen davranışlar öğrenme-öğretme ortamında beden eğitimi derslerine dahil edilir.

Tutum, bireyin kendi algı dünyasının bir yönü ile motivasyon, heyecan, idrak ve öğrenme süreçlerinin devamlı bir organizasyonudur (Krech ve ark., 1980). Hilgard ve arkadaşlarına (1971) göre tutum bazı nesnelere, kavramlara ve durumlara karşı yaklaşmakla ya da uzaklaşmakla birlikte, bunlara karşı belirli bir davranış göstermeye hazır olmayı ifade eder. Franzoı'a (2003) göre tutum, bireyin bir nesneyi olumlu ya da olumsuz değerlendirmesidir.

Tutum ve tavır birbiri ardına işleyen ve sürekli birbiri ile bağımlı hareket eden kavramlardır. Tutumdaki nitelik tavıra doğrudan etki eder. Ancak tavır unsurunun uzun vadede olumlu yönde gelişim göstermesi öğrencilerin tutarlı ve sürekli bir tutum sürecinden geçmesi yolu ile olur. Beden eğitimi dersleri yapısı gereği öğrencilerin genel eğitimine olan tutumlarını şekillendirebilecekleri en güzel ortamlardan biridir. Bu anlamıyla beden eğitimi dersleri dinamik ve sosyal yapısı göz önüne alındığında eğitim olgusunu modernize etmede oldukça önemlidir denilebilir.

Tutum, bir nesnenin olumsuz veya olumlu değerlendirmesidir (Franzoi, 2003). Öğrencilerdeki Beden Eğitimi derslerine olan pozitif tutum, gelecekte yapacakları başka türdeki faaliyetlerde daha üretken olmalarını, daha verimli bir sınıf oluşturmalarını sağlar. Bununla beraber öğrencilerin bireysel anlamda daha nitelikli sınıflara adapte olmada çaba sarfetmelerine zemin hazırlar. (Silverman & Scrabis, 2004)

Öğrenci tutumları öğretmenler ve program için önemlidir. Diğer alanlarda olduğu gibi okul ortamında da öğrenciler beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlar oluştururlar. Beden eğitimi dersine öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerinde ders öğretmeninin mutlak rolü vardır. Aslında öğretmenin öğrenciyi derse karşı ilgili hale getirmesi, dersin verimli işlenmesini sağlayarak öğretmeni de güdüleyebilir (Demirhan G, Altay F. 2001). Böylece dersin özel ve genel amaçlarına ulaşmak daha da kolaylaşabilir. Ayrıca bu durum öğrencilerin gelecekte çeşitli fiziksel aktivitelere gönüllü katılımlarında önemli rol oynayabilir. (Kaya ve ark. 2010)

Araştırma ile farklı okul türlerindeki ortaöğretim öğrencilerinin Beden Eğitimi dersine yönelik tutumlarını; cinsiyet, okul türü, sınıf, ebeveynlerin öğrenim düzeyi, doğum sırası, spor yapma durumu ve ekonomik durum gibi değişkenlere göre incelemek ve öğrencilerin Beden Eğitimi derslerine yönelik geliştirdiği olumlu veya olumsuz tutumları belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Farklı okul türlerindeki ortaöğretim öğrencilerinin Beden Eğitimi dersine yönelik tutumlarını; cinsiyet, okul türü, sınıf, ebeveynlerin öğrenim düzeyi, doğum sırası, spor yapma durumu ve ekonomik durum gibi değişkenlere göre incelenmesinde nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Antalya'daki farklı okul türlerinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 1376 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler 2017–2018 eğitim–öğretim yılı güz döneminde anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla oluşturulan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgiler (cinsiyet, okul türü, sınıf, aylık gelir durumu, gibi.), ikinci bölümde, öğrencilerin Beden Eğitimi dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği

kullanılmıştır (Güllü & Güçlü 2009). Soru formu ile toplanan veriler SPSS istatistiksel veri analizi paket programı ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov-Simirnov testi yapılmış ve yapılan bu test sonucu verilerin normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için non–parametrik testler tercih edilmiştir. Araştırmada kullanılan Beden Eğitimi dersine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alpha güvenilirlik analizi, kişisel bilgi parametreleri için frekans, yüzde dağılımları, tanımlayıcı istatistikler kullanılır iken yaş ve sınıf başarı ortalaması değişkeni için, en yüksek değer, en düşük değer, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Beden Eğitimi dersine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik ölçeğin geçerliliğinin sınanabilmesi için faktör analizi kullanılırken değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemek için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin genel güvenilirlik analizi sonucu (Cronbach Alpha değeri (74)) buda ölçeğin araştırma için yeteri düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Özet

Öğrenci tutumları öğretmenler ve program için önemlidir. Diğer alanlarda olduğu gibi okul ortamında da öğrenciler beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlar oluştururlar. Beden eğitimi dersine öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerinde ders öğretmeninin mutlak rolü vardır. Aslında öğretmenin öğrenciyi derse karşı ilgili hale getirmesi, dersin verimli işlenmesini sağlayarak öğretmeni de güdüleyebileceği düşünülmektedir.

Araştırma ile farklı okul türlerindeki ortaöğretim öğrencilerinin Beden Eğitimi dersine yönelik tutumlarını; cinsiyet, okul türü, sınıf, ebeveynlerin öğrenim düzeyi, doğum sırası, spor yapma durumu ve ekonomik durum gibi değişkenlere göre incelemek ve öğrencilerin Beden Eğitimi derslerine yönelik geliştirdiği olumlu veya olumsuz tutumları belirlemek amaçlanmıştır.

Farklı okul türlerindeki ortaöğretim öğrencilerinin Beden Eğitimi dersine yönelik tutumlarını; cinsiyet, okul türü, sınıf, ebeveynlerin öğrenim düzeyi, doğum sırası, spor yapma durumu ve ekonomik durum gibi değişkenlere göre incelenmesinde nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Antalya'daki farklı okul türlerinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 1376 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır.Soru formu ile toplanan veriler SPSS istatistiksel veri analizi paket programı ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin Beden Eğitimi derslerine yönelik tutumlarının farklılığı, Beden Eğitimi uygulamalarının çeşitliliği, Beden Eğitimi derslerinin öğrencilere öğretmenler tarafından usulüne uygun olarak yansıması ve öğretmenlerin öğrencileri derslerde daha aktif olarak dahil etmesi ve sosyo-demografik yapıdan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak, bu araştırmada farklı okul türlerindeki ortaöğretim öğrencilerinin Beden Eğitimi derslerine yönelik tutumları belirlemek için, cinsiyet, sınıf, okul türü, aylık gelir durumu, spor yapma durumları, başarı durumu ve spor yapma durumları gibi değişkenler arasındaki farklılıkları ve ilişki düzeylerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Farklı okul türlerindeki ortaöğretim öğrencilerinin Beden Eğitimi derslerine yönelik tutumlarının doğrudan veya dolaylı olarak Beden Eğitimi uygulamalarının çeşitliliği ve zenginliğini sınıflarına uygun şekilde yansıtan Beden Eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin Beden Eğitimi derslerine yönelik tutumlarını olumlu ya da olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Yine aynı şekilde ortaöğretim öğrencilerinin Beden Eğitimi derslerine yönelik tutum puanlarının da okul türü değişkenine göre değişeceği beklenmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin Beden Eğitimi derslerine yönelik tutumlarının farklılığı, Beden Eğitimi uygulamalarının çeşitliliği, Beden Eğitimi derslerinin öğrencilere öğretmenler tarafından usulüne uygun olarak yansıması ve öğretmenlerin öğrencileri derslerde daha aktif olarak dahil etmesi ve sosyo-demografik yapıdan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tutum, ortaöğretim, beden eğitimi

Kaynakça

Altınkök, M. (2012). İşbirliği ile öğretim yöntemine dayalı beden eğitimi derslerinin 9–10 yaş grubu çocukların temel motor becerileri ile problem çözme becerilerinin gelişimine etkisinin araştırılması. M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.

American Academy of Pediatrics. (2000). Physical fitness and activity in schools. Pediatrics, 105:1156–1157

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2004). Participation in high school physical education-- United States, 1991-2003. MMWR. Morbidity and mortality weekly report, 53(36), 844

Demirhan G, Altay F. (2001). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum Ölçeği 2, Spor Bilimleri Dergisi, 12(2): Ankara, s 12,

Franzoi, S.L. (2003). Social Psychology. (Third Edition). Boston: Mc. Graw Hill.

Güllü, M. & Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirilmesi. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi Cilt 3, Sayı 2, 138–151.

Hilgard,L., Ernest R., Atkinson, R.C. and Atkinson, R. L. (1971). Introduction to Psyochology. (Fifth Edition). New York: Harcourt Broce Jovanovich

Kasap, H. (2010). Beden eğitimi ve spor öğretimi; işbirliği içinde öğrenme yaklaşımları. 11. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Semp:3, 10-12 Kasım.

Kaya O, Murathan T, Murathan F. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi dersine İlişkin Tutumları, 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ, ss, 428-430.

Krech, D. & Crutchfield, R. S. (1980). Sosyal Psikoloji. (Çev. Erol Güngör). (Üçüncü Baskı). İstanbul: Ötüken Yayın.,

Pangrazi, R. P. (2001). Dynamic physical education for elementary school. Allyn & Bacon.

Pate, R. R., Freedson, P. S., Sallis, J. F., Taylor, W. C., Sirard, J., Trost, S. G. & Dowda, M. (2002). Compliance with physical activity guidelines: prevalence in a population of children and youth. Ann Epidemiol, 12: 303–308.

Silverman, S. & Scrabis, K. A. (2004). A review of research on ınstructional theory in physical education 2002– 2003. International Journal of Physical Education, 41, (1), 4-12.

(17741) Statik Germe Esneklik Çalışmalarının 13-16 Yaş İleri Düzey Yüzücülerde Omuz İç-Dış Rotasyon Eklem Hareket Genişliğinin İncelenmesi

MUSTAFA ALTINKÖK
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

HÜSEYİN TOLGA ESEN
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

HAMİT ÖKSÜZ
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZER MERDAN
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ALPEREN AKBULUT
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

YELİZ KAHRAMAN
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yüzme spor dalı, kişinin su içerisinde belirli bir mesafeyi kat edebilmesi için yaptığı anlamlı hareketler bütünü olarak adlandırılır iken spor alanı terminolojisinde yüzme, sıvı içerisinde sporcunun belirli mesafeleri serbest, sırt üstü, kurbağalama, kelebek ve karışık teknikler ile en kısa zamanda kat edebilme yeteneği olarak tanımlanır (Hanula & Thornton, 2001). Yüzme spor dalı, egzersiz olarak diğer spor dallarından birçok yönü ile farklıdır. Yüzme spor dalının en belirgin farklarından biri, suyun üzerinde kalmak için kolların ve bacakların aynı anda ve ayrı ayrı kullanılması ile yatay hareketin sağlanması için enerji harcanması olarak değerlendirilebilir. Diğer farklar ise, suyun içerisinde hareketliliği ve ivmelenmeyi kısıtlayan etkenlerden biri olan sürtünme ile başa çıkmak veya su içindeki sürtünmeyi en aza indirmek için alınan önlem ve tedbirler ile birlikte suyun solunum yapmayı yani nefes alıp vermeyi zorlaştıran baskı etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu durumu örneklendirecek olursak "bir mesafeyi yüzmek için gereken enerji aynı mesafeyi koşmak için gereken enerjinin dört katıdır" denilebilir (Çelebi 2008). Yüzme spor dalı sadece müsabaka sporu değil, serbest zaman aktivitesi, güç edinme ve geliştirme, rehabilitasyon ve bazı hastalıkları tedavi etmek amacı ile de kullanılabilmektedir (Çelebi 2008). Ayrıca Yüzme spor dalı, diğer spor dallarına göre farklı olan bir ortamda, su içinde ve farklı olan bir pozisyonda, yatay düzlem pozisyonunda yapılan ve bir spor dalı olma özelliğine sahip olduğu bilinmektedir. Suyun solunum üzerinde, solunumu kolaylaştıran değil zorlaştıran bir etkisi var iken suyun kaldırma kuvveti yer çekimi kuvvetini karşılar. Su içinde yapılan harekette, hava içinde yapılan harekete oranla daha fazla bir direnç ile karşı karşıya kalınır, nefes alma ve nefes vermenin kulaçlara uydurulması gerekir (Akgün 1996). Yüzmenin su direncine karşı yapılan bir spor dalı olması nedeni ile bireyin kuvvet ve kondisyonuna önemli bir katkısı bulunmaktadır (Güler 2000). Yüzme spor dalındaki performansı olumlu yada olumsuz yönde etkileyebilecek motor yeterliliklerden birisi de esnekliktir. Esneklik tıpkı kuvvet ve dayanıklılık gibi kassal performansın parçalarındandır (Demirel ve ark., 2004). Esneklik, eklem ve kas dokusunun mümkün kıldığı optimal hareketlilik olarak tanımlanabilir. Çünkü sadece esnekliğin niceliğini değil optimal hareket genişliğinin mesafesi ve açısal derecesini de içermektedir (Demirel ve ark., 2004; Bozdoğan 2003). Yüzme ve diğer spor dallarında dayanıklılık, kuvvet, sürat, koordinasyon gibi motorsal temel özelliklerin yanı sıra esneklik özelliğinin de alıştırmalarda performansı belirleyici ve geliştirici motorsal temel özelliklerden biri olarak uygulamada kullanılması gerekliliği düşünülmektedir. Uygulanan spor dalındaki verimin büyük bir bölümü esneklik düzeyinin gelişmişliği ile doğrudan ilgilidir. Esnekliğin verimini belirleyen faktörler arasında, çocukluk döneminde olduğu gibi eklem kapsülü, kas kitlesi, eklemin yapısı, tendonların gerilebilirlik derecesi, bağlar ve deri önemli bir rol oynamaktadır (Demirel ve ark., 2004).

Araştırmada, 13–16 yaş ileri düzey yüzücülere statik germe esneklik çalışması uygulanarak, yüzücülerin omuz ve iç-dış rotasyon eklem hareket genişliğini karşılaştırarak, yüzücülerde statik germe esneklik çalışmasının önemini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, statik germe esneklik çalışmalarının 13–16 yaş ileri düzey yüzücülerdeki omuz ve iç–dış rotasyon eklem hareket genişliğini, deney ve kontrol grubu arasındaki gelişimsel farkı ortaya koymak için, bilimsel araştırma modellerinden ön test–son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini, Antalya'daki 13-16 yaş ileri düzey yüzücüler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninin temsil eden ve evrene genelleme yapacağımız örneklem grubunu ise, Akdeniz Üniversitesi ve Kulaç yüzme ihtisas yüzme kulübünde sporcu olan 13-16 yaş ileri düzey yüzücüler oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması; ilk olarak, ön testlerin uygulanması (Akdeniz Üniversitesi ve Kulaç yüzme ihtisas yüzme kulüplerinin ön testleri, birbirini izleyecek şekilde düzenlenerek 2 iş gününe dağıtılarak uygulandı), sonrasında statik germe esneklik çalışmalarının uygulanması ve son olarak son testlerin uygulanması ile sona erdi. Veri toplama aracı olarak goniometri kullanıldı. Omuz iç rotasyonu kişi yüzüstü yatarken omuz 90o horizontal abdüksiyonda, dirsek 90o fleksiyonda iken omuz dış rotasyon ise kişi sırtüstü yatarken omuz horizontal abdüksiyonda dirsek 90o fleksiyonda iken ölçülmüştür.

Elde edilen veriler genel dağılım istatistiklerinden aritmetik ortalama ve standart sapma, en küçük ve büyük değerleri, t testi kullanılarak, istatistiksel paket programında analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Deney ve Kontrol grubu ön test–son test arasındaki farklılığı bulmak için independent t, testi, hem deney hem de kontrol grubunun ön test–son testler arasındaki farklılığı bulmak için ise paired t testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yüzme spor dalında performansı geliştirmek için esnekliğin geliştirilmesine özel olarak önem verilmesi gereken vücut bölgeleri, ayak bilekleri, omurga, omuz ve dizler olarak bildirmiştir.

Araştırma ile 8 hafta uygulanan antrenman ile statik germe esneklik çalışması sonucunda, statik germe esneklik çalışması yapan 13 – 16 yaş ileri düzey yüzücülerde, statik germe esneklik çalışması yapmamış olan ileri düzey yüzücülere göre, omuz eklem hareket genişliği iç – dış rotasyon değerlerinin geliştirdiği görülmüştür.

Sonuç olarak yüzme spor dalı gibi birçok spor dalında 10 ile 30 saniye arasında ve 3 – 5 tekrarlı antrenman sonu statik gerdirme egzersizlerinin eklem hareket genişliğini olumlu yönde etkilediği, yüzme spor dalında planlı ve uzun süreli olarak yapılan statik germe esneklik çalışması programı ile esneklik motorik özelliğinin artması ile birlikte sporcuların performanslarında gelişme kaydedilebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Statik germe, esneklik, yüzme

Kaynakça

Akgün, N. (1996). Egzersiz ve spor fizyolojisi. VI. Baskı, Ege Üni. Basımevi, İzmir.

Bozdoğan, A. (2003). Yüzme fizyoloji, mekanik, metot. İlpress Basım ve Yayın, İstanbul.

Çelebi, Ş. (2008). Yüzme antrenmanı yaptırılan 9–13 yaş gurubu ilköğretim öğrencilerinde vücut yapısal ve fonksiyonel özelliklerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Demirel, N., Yüktaşır, B., Yalçın, B., & Tanesen, B. (2004). Statik germe egzersizlerinin kız çocukların esneklik gelişimi üzerine etkisi. Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 25-30.

Güler, Ç. (2000). 9-12 Yaş grubu yarışmacı yüzücülerde eklem hareket genişliğinin ve antropometrik parametrelerin yüzme performansı ile ilişkisi ve bunu temel alan yeni bir esneklik programının düzenlenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üni. İstanbul,

Hanula, D., & Thornton, N. (2001). The swim coaching bible. Human Kinetics.

(17069) İlkokul Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine Bakışı

NACİYE AKSOY
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZGE NURLU
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÜLKÜ ÇOBAN SURAL
GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Toplumsal cinsiyet rolleri, toplumsal yapılar tarafından tanımlanmış cinsiyetle alakalı beklentilerdir. Bir başka ifade ile geleneksel olarak kadın ve erkeklerle ilişkili olduğu kabul edilen roller olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2017). Bahsin (2003) her toplumun bir erkek ya da kadını, farklı nitelikleri, davranış modelleri, rolleri, sorumlulukları, hakları ve beklentileri olan erkek ve kadına, eril ve dişile yavaş yavaş dönüştürdüğünü öne sürmektedir. Öyle ki, her kültürün kendine özgü bir biçimde kız ve erkek çocuklarını değerlendirme yöntemleri bulunmaktadır ve her kültür, onlara farklı roller, tepkiler ve nitelikler yüklemektedir. Bu kültürel algı ve davranışların doğumdan itibaren kız ve erkek çocuklarına çeşitli kaynaklar ile yüklenmesi, aslında toplumsal cinsiyet rollerinin öğretilmesi ve benimsetilmesidir.

Toplumsal cinsiyet rolleri bir yandan yeni kuşaklar tarafından benimsenir ve toplum içinde yeniden üretilirken, diğer yandan ulusal ve uluslararası mevzuat toplumsal cinsiyet eşitliğinin yasal çerçevesini çizmektedir. Örneğin, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının Kanun önünde eşitlik başlıklı 10. maddesinde yer alan "Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasî düşünce, felsefî inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür. Bu maksatla alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı olarak yorumlanamaz." hükmü ile kadın erkek eşitliği vurgulanmıştır.

Ayrıca cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik en önemli ve uluslararası geçerliği olan doküman, 1979 yılında Birleşmiş Milletler (BM) tarafından kabul edilen Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesidir (CEDAW). Bu belge, taraf devletlerin kadın-erkek eşitliği esasına dayanarak eğitimde erkeklerle eşit hakka sahip olmalarını sağlamak için kadınlara karşı ayrımı önleyen yedi eylem sıralamıştır. Bu eylemlerden:

'Kadın ve erkeğin rolleriyle ilgili kalıplaşmış kavramların eğitimin her şeklinden ve kademesinden kaldırılması ve bu amaca ulaşılması için karma eğitimin ve diğer eğitim şekillerinin teşvik edilmesi, özellikle ders kitaplarının ve okul programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve eğitim metotlarının bu amaca göre düzenlenmesi.' ifadesi özellikle toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında kadın erkek eşitliğini vurgulamaktadır.

Demokratik toplumlarda ulusal ve uluslararası mevzuat ile kadın erkek eşitliği sağlanmaya çalışılsa da çalışmalar toplumsal cinsiyet rollerinin, aile (Leaper, 2014; Witt, 1997), öğretmenler (Asan, 2010), okullar (Esen, 2015) akran grupları (Serbin, Connor, Burchardt ve Citron, 1979), masallar (Sezer, 2004), çocuk programları (Aubrey ve Harriston, 2004; Barner, 1999), reklamlar (Furnham, Babitzkow ve Uguccioni, 2000), çizgi filmler (Kalaycı, 2015), bilgisayar oyunları (Kan, 2012), ders (Gümüşoğlu, 2008; Dökmen, 1995; Esen, 2015) ve resimli çocuk (Çatalcalı-Soyer, 2009; Oskamp, Kaufman ve Wolterbeek, 1996) kitapları gibi birçok şekilde çocuklar tarafından içselleştirildiğini ve toplum içinde yeniden üretildiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlam içerisinde bu çalışmanın genel amacı ilkokul öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açılarını belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Toplumsal cinsiyet rolleri, toplumsal yapılar tarafından tanımlanmış cinsiyetle alakalı beklentilerdir. Tarama modelinde tasarlanan bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin geleneksel olarak kadın ve erkeklerle ilişkili olduğu kabul edilen, toplumsal cinsiyet rollerine nasıl baktıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemek üzere kullanılmaktadırlar (Karasar, 2014). Çalışmada, özellikle Brami ve Billon-Spagnoi'nin 'Erkek/Kız Çocuk Hakları Bildirgesi' kitapçıklarında yer alan liste ve diğer ilgili literatür temel alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan, 'İlkokul Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine Bakışı Anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veriler zihinsel gelişimleri ve aldıkları derslerin veri toplama aracını doldurmaya daha yeterli oldukları düşünüldüğü için 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Ankette yer alan maddelere öğrencilerin daha rahat cevap verebilmelerini sağlamak için maddelerin karşısına kız, kız-erkek ve erkek figürleri konularak görselleştirilmiştir. Veri Toplama aracının okullarda uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmış olmakla birlikte, uygulama esnasında öğrencilerin kendi rızaları da dikkate alınmış ve böylece gönüllü katılımları sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilere anketi nasıl dolduracakları hem anket üzerinde yazılı olarak belirtilmiş hem de araştırmacılar tarafından sözel açıklamalar yapılmış ve örnekle gösterilmiştir. Veriler Ankara ili merkez ilçelerdeki , devlet okullarında 2017-2018 eğitim öğretim yılında bahar döneminde toplanmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler, betimsel istatistiki sonuçlara ulaşmak üzere, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilecektir.

Nicel betimsel modelde tasarlanan bu çalışmada, özellikle Brami ve Billon-Spagnoi'nin 'Erkek/Kız Çocuk Hakları Bildirgesi' kitapçıklarında yer alan liste ve diğer ilgili literatür temel alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan, 'İlkokul Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine Bakışı Anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veriler 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Ankette yer alan maddelere öğrencilerin daha rahat cevap verebilmelerini sağlamak için maddelerin karşısına kız, kız-erkek ve erkek figürleri konularak görselleştirilmiştir. Veri Toplama aracının okullarda uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmış olmakla birlikte, uygulama esnasında öğrencilerin kendi rızaları da dikkate alınmış ve böylece gönüllü katılımları sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilere anketi nasıl dolduracakları hem anket üzerinde yazılı olarak belirtilmiş hem de araştırmacılar tarafından sözel açıklamalar yapılmış ve örnekle gösterilmiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler, betimsel istatistiki sonuçlara ulaşmak üzere, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilecektir.

Araştırmalar öğrencilerin hem okul öncesi gibi oldukça erken yaşlarda toplumsal cinsiyet rollerine başladıklarını (Bian, Leslie ve Cimpian, 2017; Halim ve Ruble, 2010), hem de ilkokul yıllarında kendi cinsiyetlerini üstün görme eğiliminde olduklarını (Cassidy, 2007) ortaya koymaktadırlar. Örneğin, matematikte kızlar mı erkekler mi daha iyidir diye sorulduğunda, kız çocukları kızları, erkek çocukları ise erkekleri daha iyi olarak görmektedirler. Alan yazındaki bu ikilem göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın sonuçlarının var olan durumu tespit edebilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada ilkokul sıralarındaki öğrencilerin, toplumsal cinsiyet rollerine dair inanışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Toplumsal cinsiyet rolleri, toplumsal yapılar tarafından tanımlanmış, kadın ve erkeklerle ilgili beklentilerdir. Araştırmalar öğrencilerin hem okul öncesi gibi oldukça erken yaşlarda toplumsal cinsiyet rollerine başladıklarını (Bian, Leslie ve Cimpian, 2017; Halim ve Ruble, 2010), hem de ilkokul yıllarında kendi cinsiyetlerini üstün görme eğiliminde olduklarını (Cassidy, 2007) ortaya koymaktadırlar. Örneğin, matematikte kızlar mı erkekler mi daha iyidir diye sorulduğunda, kız çocukları kızları, erkek çocukları ise erkekleri daha iyi olarak görmektedirler. Alan yazındaki bu ikilem göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın sonuçlarının var olan durumu tespit edebilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Cinsiyet Rolleri, Cinsiyet Eşitliği, İlkokul

Kaynakça

Asan, H. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin algılarının saptanması. Feminist Eleştiri, 2(2).

Aubrey, J. S., Harriston, K. (2004). The gender-role content of children's favorite television programs and its links to their gender-related perceptions. Media Psychology, 6(2), 111-146.

Barner, R. M. (1999). Sex-role stereotyping in FCC-mandated children's educational television. Journal of Broadcasting& Electronic Media, 43(4), 551-564.

Bhasin, K. (2003). Toplumsal Cinsiyet. Kadınlarda dayanışma Vakfı Yayınevi.

Bian, L.,Leslie, S., Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. Science, 355(6323), 389-391.

Brami, E, Billon-Spagnoi, E. (2017). Erkek Çocuk Hakları Bildirgesi. Burcu Oğuz (Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.

Brami, E, Billon-Spagnoi, E. (2017). Kız Çocuk Hakları Bildirgesi. Burcu Oğuz (Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.

Cassidy, W. K. (2007). Gender differences in cognitive ability, attitudes, and behaviour. David Sadker, Ellen S. Silber (Ed.), Gender in the Classroom içinde (s. 33-72). Newyork: Routledge.

CEDAW Sözleşmesi. https://www.unicef.org/turkey/cedaw/_gi18.html

Çatalcalı-Soyer, A. (2009). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: Stereotipler ve kimlikler. Mehmet Akif Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(1), 13-27.

Dökmen, Z. (1995). İlkokul ders kitaplarının cinsiyet rolleri açısından incelenmesi, Psikiyatri Psikoloji Psikoformoloji Dergisi,3(2), 38-44.

Dökmen, Z. (2017). Toplumsal Cinsiyet ve Sosyal Psikolojik Açıklamalar. Remzi Kitabevi.

Esen, Y. (2015). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Eğitim. Bolu: Kemal Matbaacılık.

Furnham, A.,Babitzkow, M., Uguccioni, S. (2000). Gender stereotyping in television advertisements: a study of French and Dannish television, Genectic, Socialand General PsychologyMonographs, 126(1), 79-104.

Gümüşoğlu, F. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. Toplum ve Demokrasi, 4(2).

Halim, M. L., Ruble, D. (2010). Gender identity and stereotyping in early and middle childhood. Joan C. Chrisler, Donald R. McCreary (Ed.), Handbook of Gender Research in Psycholog yiçinde (s. 495-525). Newyork: Spinger.

Kalaycı, N. (2015). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından bir çizgi film çözümlemesi: Pepee. Eğitim ve Bilim, 40(177), 243-270.

Kan, D. (2012). Yeni medya aracı bilgisayar oyunlarında toplumsal cinsiyetin inşası. TOJDAC, 2(4).

Karasar. N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın.

Leaper, C. (2014). Parents socialization of gender in children. Gender: Early Socialization.

Oskamp, S.,Kaufman, K., Wolterbeek, L. A. (1996). Gender role portrayals in preschool Picture books. Journal of Social Behavior and Personality, 11(5), 27-39.

Serbin, L. A.,Connor, J. M. (1979). Effects of peer presence on sex-typing of children's play behavior. Journal of Experimental Child Psychology, 27(2), 303-309.

Sezer, M. E. (2004). Masallarda Toplumsal Cinsiyet İşlenişi. Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, Md. 10.

Witt, S.D. (1997) Parental influence on children's socialization to gender roles. Adolescence, 32(126).

(17719) Lise 9. Sınıf Öğrencilerinin Almanya Çağrışımları

EMİNE TOK
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Genel olarak yabancı dil, özelde de Almanca algısıdır. Burada yabancı dil dendiğinde elbette ki birinci yabancı dil olarak öğretilen dilden yola çıkılması gerekir ki bu da İngilizcedir. İngilizce, Dünya'da olduğu gibi Türkiye'de de birinci yabancı dil olarak yerini korumaktadır ve tüm dünyada iletişim dili olarak birinci sırada kabil edilmektedir. Dünyanın birçok ülkesinde, gerek coğrafi konum itibariyle gerekse siyasi ve ekonomik ilişkilerden yola çıkılarak İngilizce' den sonra ikinci yabancı dil olarak Almanca gelmektedir. Ülkemizde öğretilen dillere bakıldığında da genel olarak ikinci yabancı dil olarak Almanca' nın yer aldığı görülür. Bu durumun iki ülke arasındaki sıkı ilişkilerden ama özellikle de orada yaşayan ve sayıları yaklaşık olarak dört milyon civarında olan gurbetçi yurttaşlarımızdan kaynaklandığı söylenebilir. Türkiye – Almanya ilişkilerine bakıldığında en fazla ticari ilişkinin Almanya ile olduğu görülmektedir. Turizm, sanayi, otomotiv ilaç sanayi, makine vb. gibi hemen her alanda Alman firmalarının faal olduğu ülkemizde doğal olarak Almanca'nın önemi de giderek artmıştır. Ayrıca birinci yabancı dilin dışında ikinci bir yabancı dilin de bireye katkısı göz önüne alarak lise düzeyindeki devlet okullarının 9. sınıflarından itibaren Almanca ikinci yabancı dil dersi olarak yerini almıştır (bkz. Polat & Tapan, 2005; Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011).

Öğrencilerin çoğunluğu ikinci yabancı dil Almanca dersini almadan önce Almanya hakkında bir fikir sahibi olabilmektedir. Bu fikir doğrudan veya dolaylı yoldan yabancı dili öğrenmeye veya o dilin kültürü hakkında bilgi edinme isteğini etkileyebilmektedir ve genellikle medya aracılığı veya aile bireylerinin aktarımı ile de gerçekleşebilmektedir. Üstelik günümüz koşullarında akıllı cep telefonları aracılığıyla farklı dillerde pek çok farklı kültürlere ulaşabildikleri de göz önüne alınırsa, farklı kültürler hakkında pek çok bilgi, belge. Görsel vd. anında erişim olanağı bulunmaktadır. Bu düşünceden hareketle Almanya ve Alman diline karşı öğrencilerin çağrışımları değişkenlik gösterebilir. Hedef dilin ülkesinde hiç bulunmamış ve ikinci yabancı dil olarak Almanca dersini 9. Sınıfta yeni almaya başlayan öğrencinin algısının ölçülmesi değer bulunmuştur. Başlangıç aşamasındaki bu bilinci dil hakkında henüz farklı edinimlere varmadan ve de herhangi bir unsur tarafından etkilenmeden algı ölçülmesine çok daha yatkındır diye değerlendirilmektedir. Bundan yola çıkılarak, devlet okullarında haftada yalnızca iki ders saati ayrılan ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi kapsamında lise öğrencilerinin Almanya denildiğinde akla gelen çağrışımları saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Devlet okullarında haftada iki ders saati ayrılan ikinci yabancı dil Almanca dersi kapsamında lise öğrencilerinin Almanya hakkındaki çağrışımlarını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemi çerçevesi dahilindedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre nitel bir araştırmanın başlıca özelliği; bir veya birden fazla durumun araştırılabilmesine olanak sağlamasıdır. Bu araştırma yöntemi doğrultusunda fenomenolojik (olgu durumu saptaması veya eylem araştırması) bir durum çalışması gerçekleştirilmiştir. "Fenomenolojik araştırma, insan olgusu üzerine odaklanan, yaşanmış deneyimlerin ifade edilişinin anlamlarını tanımlamayı amaçlayan tümevarımsal betimleyici bir araştırmadır." (Ersoy, 2016:55)

Araştırmanın evrenini 2015 – 2016 Eğitim – Öğretim Yılı, Bahar dönemi Bilecik ili, Osmaneli ilçesinde bulunan 75. Yıl Anadolu Lisesinin 9. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya üç şubeden 55 kız ve 29 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 84 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda; 9. Sınıf öğrencisi olmak ve İkinci Yabancı Dil olarak Almanca dersini alıyor olmak ölçüt kabul edilmiştir. Bir diğer açıdan "kolay ulaşılabilir durum örneklemi" kullanılmıştır. Veri toplama esnasında öğrencilerden cinsiyet ve sınıf haricinde herhangi bir demografik bilgi istenmediğinden (örn. isim) araştırmanın geçerliliği ve güvenirliği açısından bir olumsuzluk teşkil etmemektedir.

Veriler, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde, araştırmacı tarafından hazırlanan görüş formu uygulanarak elde edilmiştir. "Almanya denilince ilk akla gelen" başlığı adı altında oluşturulan tek soruluk anket görüşme formu ile öğrencilerdeki Almanya hakkındaki en baskın çağrışımlarını saptayabilmek için soru ve cevap sayısı genişletilmemiştir ve bu nedenle tek soruya tek cevap istenilmiştir. Elde edilen veriler farklı kategoriler altında toplanılarak içerik analizi ile incelenecektir.

Özet

Coğrafi, siyasi, ekonomik vb. durumlardan ötürü İngilizcenin yanı sıra bir değil, birkaç dil öğrenmenin, bireyin ve toplumların iletişim gereksinimleri için büyük önem taşımaktadır. Bu gereksinim Alman dilini birçok ülkede İngilizceden sonra en yaygın ikinci yabancı dil konumuna getirmiştir. Dili ve o dile ait kültürü gidip yerinde deneyimleme gibi bir imkânı olmayan bireyler ise bu ihtiyaçlarını farklı yollardan giderebilmektedirler. Bunların başında da eğitim gördükleri kurumdaki yabancı dil dersleri gelmektedir. Diğer bir önemli kaynak da elbette yeni medyalardır. Bunlar da en başta akıllı cep telefonları olarak adlandırılan "Smart-Phone", çeşitli bilgisayar uygulamaları vb. sayılabilir. Yüz yüze ders ortamı ise en çok tercih edilen yöntemdir, iletişim açısından. Dersin öğretmeni vasıtasıyla aktarılan ülke bilgisi ve kültürü öğrencinin bakış açısını değiştirebilmekte ve ufkunu genişletebilmektedir. Bu durumdan yola çıkarak öğrencilerin Almanya dendiğinde zihinlerinde uyanan çağrışımlar araştırmaya değer bulunmuştur ve çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İçerik analizinin sonucunda bulgular farklı kategoriler altında gruplandırılacaktır. Bu gruplandırmalar teknoloji, otomotiv, yiyecek, içecek, spor ve ünlü şahsiyetler vb. olarak yapılacaktır. Daha sonrasında bu gruplandırmalar içerisinden çağrışımlar olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrılacak, sebepleri yorumlanmaya çalışılacaktır. Cinsiyet açısından ise farklılıkların gözlemlenebilineceği düşünülmektedir. Öğrencilerin ilgi alanlarının cinsiyet farklılıklarından kaynaklandığı varsayılıp, bu farklılıkların çağrışımlara etki edeceği düşünülmektedir. Kız öğrencilerin daha çok yiyecek, içecek, ünlü şahsiyetler üzerine çağrışımlar yapabileceği düşünülürken, erkek öğrencilerin teknoloji, otomotiv ve spor alanlarında çağrışımlar yapacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çağrışımların yabancı dil olarak Almanca öğrenmeye başlarken öğrencileri olumlu etkileyeceği ve dil öğrenmeye merak uyandıracağı için araştırmamızın başka bir yabancı dil öğrenmeye başlayacak olan öğrenciler için de uygulanabilir olduğu varsayılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Almanya, yabancı dil olarak Almanca öğretimi, çağrışım

Kaynakça

Polat, T., & Tapan, N. (2005, Mai). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Aktuelle Entwicklungen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 10(2).

Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). Öğretim Programı - Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: 20.05.2017 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=169 adresinden alınmıştır

Gencer, Ö. (2009). Eğitim Fakülteleri Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Derslerinde Yabancı Kültürle Karşılaşma ve Önyargılar. Ampirik-Nitel Bir Araştırma, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale 18 Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Işık, Ş. (2012). Kültürlerarası iletişim bağlamında Cumhuriyet Üniversitesindeki gençlerin Almanlara yönelik kalıp yargıları. Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 36(2), 159-191. http://dergi.cumhuriyet.edu.tr/cumusosbil/article/view/1008001949 altında.

Saban, A., & Ersoy, A. (2016). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. Yıldırım, A., & Şimşek, H. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.(S. 51-105) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yordayıcı Değişkenlerin Belirlenmesinde İki Yöntem: Lojistik Regresyon ve Chaıd Analizi

ÇİĞDEM REYHANLIOĞLU-KEÇEOĞLU
MEB

GÖKHAN AKSU
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ

Özet

Bağımlı (yordanan) değişkenin üzerinde etkili olan bağımsız (yordayıcı) değişkenlerin belirlenmesi bilimsel araştırmaların temel odağında yer alan konulardan bir tanesidir. Bu amaçla gerçekleştirilmiş çalışmalarda yordayıcı değişkenlerin belirlenmesinde çeşitli yöntemlerden yararlanılır. Bu yöntemlerin ortak özelliği bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerinin anlamlılığını test etmesidir. Kullanılan yöntemlerin ortak özellikleri kadar birbirinden farklılaşan özellikleri de vardır. Bunlardan en önemlisi yöntemlerin gerektirdiği varsayımlardır. Karşılaması gereken varsayımlara göre yöntemler genel olarak parametrik ve parametrik olmayan yöntemler olmak üzere iki grupta incelenebilirler.

Parametrik koşulların oluşmadığı durumlarda belirli bir amaç doğrultusunda kullanılan parametrik yöntemlere alternatif olarak aynı amaç için kullanılabilen parametrik olmayan metotlar geliştirilmiştir. Ancak alternatif olarak sunulan parametrik olmayan bu yöntemler arasından bir seçim yapmak gerekir. Hangi yöntemin kullanılacağına karar vermek için yöntemlerin sonuçlarının doğrulukları açısından karşılaştırılması gerekir. Bu amaçla gerçekleştirilen karşılaştırma çalışmaları, karar geçerliğinin sağlanması açısından önemlidir. Bu çalışmada öğrenci başarılarına etki eden faktörlerin belirlenmesi için parametrik olmayan iki yöntem olan Lojistik Regresyon analizi ile CHAID analizi yöntemlerinin sonuçları karşılaştırılmıştır. Böylece yordayıcı değişkenlerin belirlenmesinde regresyon temelli iki yöntemden hangisinin daha etkili sonuçlar ortaya koyduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada öğrenci başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla Lojistik Regresyon (LR) ve CHAID analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Mevcut bir durumun sonuçlarının belirlenmesi dolayısıyla çalışma betimsel bir araştırma niteliğindedir. Çalışmada kullanılan veriler PISA 2012 öğrenci anketinde yer alan ve sınavına katılan öğrencilerin ilgi, tutum, özyeterlik, algı, motivasyon, kaygı ve çalışma disiplini alt ölçeklerine verdikleri yanıtlar yardımıyla elde edilmiştir. Çalışmada kullanılan veri dosyası OECD'nin resmi internet sayfası olan http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012database-downloadabledata.htm adresinden elde edilmiştir. Metin belgesi formatındaki veri dosyası SPSS programında ilgili komut (syntax) yardımıyla analiz için uygun formata dönüştürülmüştür.

Çalışmanın evreni PISA 2012 öğrenci anketine katılan ve tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 4818 öğrenciden oluşmaktadır. Ancak çalışma kapsamında kullanılan yedi farklı duyuşsal özellik için gerek kayıp veri oranının yüksek olması gerekse kayıp verilerin tamamen rastlantısal dağılmaması ve bu durumun istatistiksel analiz sonuçlarında yanlılığa yol açabileceği düşünüldüğünden kayıp verilerin analiz dışında bırakılmasına karar verilmiştir (Garson, 2015; Groves, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2014). SPSS programında liste bazında silme yöntemiyle tüm duyuşsal özellikler için kayıp verilerin analiz dışında bırakılması sonucunda analizler tam veriye sahip 1391 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığı araştırılan değişkenler çalışmanın bağımsız (yordayıcı) değişkenlerini oluşturmaktadır. Bunlar öğrencilerin matematiğe olan ilgisi, matematik motivasyonu, matematiğe olan tutumu, matematik ile ilgili özyeterlik algısı, matematik kaygısı, matematik disiplini ve öğrencinin matematik algısı değişkenleridir. Bağımsız değişkenlerin üzerinde etkisinin araştırıldığı matematik başarısı ise çalışmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır.

Verilerin analizi için bağımlı bağımsız değişkenler öncelikle LR analizine göre analiz edilmiş ve soncuna göre öğrencilerin matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olan bağımsız değişkenler belirlenmiştir. İkinci aşamada aynı değişkenler CHAID analizi ile analiz edilmiştir. CHAID analizi sonucunda yine bağımlı değişken ile bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkisi olan bağımsız değişkenlerden bir karar ağacı elde edilmiştir. Son aşamada her iki yöntemden elde edilen sonuçlar doğrultusunda matematik başarısını yordayan ortak değişkenler belirlenmiştir.

LR ve CHAID analizi yöntemlerinin karşılaştırılması öğrencilerin başarı durumuna göre anlamlı etkisi olan değişkenlerin belirlenmesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu değişkenler öncelikli olarak LR analizi ile belirlenmiştir. Analiz sonucunda başarı durumunda tutum, özyeterlik, kaygı ve çalışma disiplininin anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Her bir değişken sırasıyla özyeterlik, tutum, kaygı ve çalışma disiplini şeklinde istatistiksel öneme sahiptir. Bu sonuçların CHAID analizi ile karşılaştırılması amacıyla bir karar ağacı elde edilmiştir.

CHAID analizi sonucunda elde edilen karar ağacında başarı durumunu en iyi yordayan değişkenin matematik özyeterliği olduğu belirlenmiştir. Ağacın bir alt dallanmasında en etkili değişkenin 4 düğüm için tutum, geriye kalan düğüm için çalışma disiplini olduğu belirlenmiştir. Ağacın bir alt dallanmasında ise en etkili değişken tutumdur. CHAID analizi ile elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde başarıyı yordayan değişkenlerin önem dereceleri sırasıyla özyeterlik, tutum,

çalışma disiplini şeklindedir. Buna göre LR'de anlamlı etkiye sahip olan kaygı, üç düzeyli karar ağacında manidar bir etkiye sahip değildir.

Problem Durumu

Bağımlı (yordanan) değişkenin üzerinde etkili olan bağımsız (yordayıcı) değişkenlerin belirlenmesi bilimsel araştırmaların temel odağında yer alan konulardan bir tanesidir. Bu amaçla gerçekleştirilmiş çalışmalarda yordayıcı değişkenlerin belirlenmesinde çeşitli yöntemlerden yararlanılır. Bu yöntemlerin ortak özelliği bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerinin anlamlılığını test etmesidir. Kullanılan yöntemlerin ortak özellikleri kadar birbirinden farklılaşan özellikleri de vardır. Bunlardan en önemlisi yöntemlerin gerektirdiği varsayımlardır.

Uygulanabilmesi için karşılaması gereken varsayımlar açısından yöntemler en genel haliyle parametrik ve parametrik olmayan yöntemler olmak üzere ikiye ayrılır. Parametrik koşulların oluşmadığı durumlarda (nicel değişkenlerin çok değişkenli normal dağılımdan gelmesi, varyans/kovaryans matrislerinin homojenliği... vb.) belirli bir amaç doğrultusunda kullanılan parametrik bir yöntemle aynı amaç için kullanılabilen parametrik olmayan metotların geliştirilmesi ve kullanılması araştırmacılara büyük bir kolaylık sağlamıştır. Kullanılan yöntemleri birbirinden ayıran bir diğer özellik de uygulanabildiği veri türüdür. İstatistiksel metotların bazıları sadece sürekli verilere uygulanabilirken, bazıları kategorik verilere de uygulanabilmektedir.

Kategorik veri analizi eğitim uygulamalarında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Her ne kadar öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için kullanılan ölçme araçları eşit aralık ölçek düzeyinde kabul edilerek, ölçme sonuçları sürekli puanlar olarak elde edilse de, öğrenciler hakkında karar verme sürecinde başarı puanları belli bir ölçüt puana göre başarılı/başarısız şeklinde kategorik verilere dönüştürülmektedir. Böylece öğrenciler aldıkları başarı puanına göre başarılı/başarısız şeklinde sınıflandırılmaktadır.

Öğrenci başarısının belirlenmesinde çoğu zaman bir ölçüt puan kullanılıyor olsa da, öğrenci başarılarına etki eden bir çok faktör vardır. Bu noktada istatistik, bu faktörlerden anlamlı etkisi olanları belirlemekle ilgilenir ve öğrenci başarılarının değerlendirilmesi sürecinde bu faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerekir.

Genel olarak başarı puanlarına etki eden faktörlerin belirlenmesi için regresyon analizinden yararlanılır. Regresyon analizi aralarında iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı, diğerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi matematiksel bir eşitlik yardımıyla açıklamayı amaçlayan güçlü bir istatistiktir (Çokluk, 2012). Ancak doğrusal olan regresyon analizlerinin güçlü varsayımları parametrik koşulları oluşmadığında uygulanmasına izin vermemektedir. Böyle durumlarda regresyon temelli ve parametrik olmayan çok değişkenli istatistiksel yöntemlerden yararlanılır. Bağımlı değişkenin kategorik ya da sınıflamalı olduğu ve bağımsız değişkenlerin dağılımına ilişkin bir varsayımın gerekmediği durumlarda kullanılabilen yöntemlerden biri Lojistik Regresyon analizidir (Mertler ve Vannatta, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2001). Lojistik regresyon analizi, regresyon mantığıyla ve yordayıcı değişkenlerin belirlenmesi amacıyla kullanılan yöntemlere göre daha az varsayım gerektirmesi açısından kategorik veri analizinde önemli bir yere sahiptir (Kılıç, 2000).

Regresyon analizi ile benzer sonuçlar verebilen ve regresyon analizinin varsayımlarını dikkate almayan yöntemlerden biri CHAID analizi yöntemidir. Yöntem, istatistiksel olarak anlamlı olmayan grupları belirleyip, sonuçları açık ve kolay okunabilir ağaç diyagramları ile ifade eder (Geyik, 2000; Akt: Zırhlıoğlu, 2011).

Parametrik koşulların oluşmadığı durumlarda belirli bir amaç doğrultusunda kullanılan parametrik yöntemlere alternatif olarak aynı amaç için kullanılabilen parametrik olmayan metotlar geliştirilmiştir. Ancak alternatif olarak sunulan parametrik olmayan bu yöntemler arasından bir seçim yapmak gerekir. Hangi yöntemin kullanılacağına karar vermek için yöntemlerin sonuçlarının doğrulukları açısından karşılaştırılması gerekir. Bu amaçla gerçekleştirilen karşılaştırma çalışmaları, karar geçerliğinin sağlanması açısından önemlidir. Bu çalışmada öğrenci başarılarına etki eden faktörlerin belirlenmesi için parametrik olmayan iki yöntem olan Lojistik Regresyon analizi ile CHAID analizi yöntemlerinin sonuçları karşılaştırılmıştır. Böylece yordayıcı değişkenlerin belirlenmesinde regresyon temelli iki yöntemden hangisinin daha etkili sonuçlar ortaya koyduğu belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada öğrenci başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla Lojistik Regresyon (LR) ve CHAID analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Mevcut bir durumun sonuçlarının belirlenmesi dolayısıyla çalışma betimsel bir araştırma niteliğindedir.

Çalışmada kullanılan veriler PISA 2012 öğrenci anketinde yer alan ve sınavına katılan öğrencilerin ilgi, tutum, özyeterlik, algı, motivasyon, kaygı ve çalışma disiplini alt ölçeklerine verdikleri yanıtlar yardımıyla elde edilmiştir.

Çalışmanın evreni PISA 2012 öğrenci anketine katılan ve tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 4818 öğrenciden oluşmaktadır. Ancak çalışma kapsamında kullanılan yedi farklı duyuşsal özellik için gerek kayıp veri oranının yüksek olması

gerekse kayıp verilerin tamamen rastlantısal dağılmaması ve bu durumun istatistiksel analiz sonuçlarında yanlılığa yol açabileceği düşünüldüğünden kayıp verilerin analiz dışında bırakılmasına karar verilmiştir (Garson, 2015; Groves, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2014). Dolayısıyla analizler tam veriye sahip 1391 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığı araştırılan değişkenler çalışmanın bağımsız (yordayıcı) değişkenlerini oluşturmaktadır. Bunlar öğrencilerin matematiğe olan ilgisi, matematik motivasyonu, matematiğe olan tutumu, matematik ile ilgili özyeterlik algısı, matematik kaygısı, matematik disiplini ve öğrencinin matematik algısı değişkenleridir. Bağımsız değişkenlerin üzerinde etkisinin araştırıldığı matematik başarısı ise çalışmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır.

Verilerin analizi için bağımlı bağımsız değişkenler öncelikle LR analizine göre analiz edilmiş, soncunda öğrencilerin matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olan bağımsız değişkenler belirlenmiştir. İkinci aşamada aynı değişkenler CHAID analizi ile analiz edilmiştir. CHAID analizi sonucunda yine bağımlı değişken ile bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkisi olan bağımsız değişkenlerden bir karar ağacı elde edilmiştir. Son aşamada her iki yöntemden elde edilen sonuçlar doğrultusunda matematik başarısını yordayan ortak değişkenler belirlenmiştir.

Araştırmanın iç geçerliği yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama derecesiyle ilgili bir durumdur. Bu çalışmada öğrencilerin matematik başarı düzeyleri çalışmanın yordayıcı değişkenleri tarafından açıklanabildiği için araştırmanın iç geçerliği sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliği ise bulguların genellenebilirliği ile ilgili bir durumdur. Bu çalışmadan elde edilen bulguların genellenebilirliği çalışmada kullanılan yöntemler, bağımsız değişekenler ve çalışma grubunun büyüklüğü sınırları içinde değerlendirilmelidir. Bu bağlamda çalışmanın dış geçerliği de sağlanmıştır.

Bulgular

LR ve CHAID analizi yöntemlerinin karşılaştırılması öğrencilerin başarı durumuna göre anlamlı etkisi olan değişkenlerin belirlenmesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu değişkenler öncelikli olarak LR analizi ile belirlenmiştir. Analiz sonucunda başarı durumunda tutum, özyeterlik, kaygı ve çalışma disiplininin anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Her bir değişken sırasıyla özyeterlik, tutum, kaygı ve çalışma disiplini şeklinde istatistiksel öneme sahiptir. Bu sonuçların CHAID analizi ile karşılaştırılması amacıyla bir karar ağacı elde edilmiştir.

CHAID analizi sonucunda elde edilen karar ağacında başarı durumunu en iyi yordayan değişkenin matematik özyeterliği olduğu belirlenmiştir. Ağacın bir alt dallanmasında en etkili değişkenin 4 düğüm için tutum, geriye kalan düğüm için çalışma disiplini olduğu belirlenmiştir. Ağacın bir alt dallanmasında ise en etkili değişken tutumdur. CHAID analizi ile elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde başarıyı yordayan değişkenlerin önem dereceleri sırasıyla özyeterlik, tutum, çalışma disiplini şeklindedir. Buna göre LR'de anlamlı etkiye sahip olan kaygı, üç düzeyli karar ağacında manidar bir etkiye sahip değildir.

Anahtar Kelimeler: CHAID Analizi, Lojistik Regresyon Analizi, Yordayıcı Değişken

Kaynakça

Çokluk Ö., Şekercioğlu G. ve Büyüköztürk Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları. Pegem yayınları, Ankara.

Garson, D. (2015). Missing values analysis and imputation methods. USA: Statistical Publishing Associates.

Groves, R.M. (2006). Nonresponse rates and nonresponse bias in house hold surveys. Public Opinion Quartely, 7(5), 646-675

Kılıç, S. (2000). Lojistik Regresyon Analizi ve Pazarlama Araştırmalarında Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Mertler, C.A. , Vannatta, R. A. (2005). Advanced and Multivariate Statistical Methods: Practical Application and Interpretation (3rd Edition). Glendale, CA: Pyrczak Publishing.

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2001). Using Multivariate Statistics (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn& Bacon.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2014). Using Multivariate Statistics. USA: Pearson Education Limited.

Zırhlıoğlu, G. (2011). İnternet Bağlımlılığının Chaid Analizi Ile Incelenmesi. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 2(2), 182-190.

(17178) Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri

FUNDA ERYILMAZ BALLI SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİ.
MERVE MÜLDÜR SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİ.
AYŞEGÜL BÜYÜKKARCI SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİ.
DERYA COŞKUN SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Formasyon eğitimi öğretmenlerin mesleki gelişiminin bir parçası olarak sosyal, psikolojik, kişisel, bağlamsal ve mesleki gereklilikleri dikkate alan sürekli ve sistematik bir süreçtir (Bolzan, Isaia & Maciel, 2013). Bu sürecin etkili olabilmesi için öğretmen adayları öğrendiklerini farklı bağlamlara aktarabilmelidir. Bu da ancak öğretimde karşılaşılan sorunlarla yüzleşmek ve onları anlamak, müfredatları analiz etmek, eğitimde kullanılan materyallerin etkisinin farkına varmak, mevcut yapılar içinde sosyalleşmek, değişimi deneyimlemek, paydaşlarıyla beraber farklı öğrenme ve öğretme yollarına yönelmek gibi yaşantıları içeren okul deneyimiyle gerçekleşecektir (Bolzan vd., 2013). Gerek yirminci gerekse yirmi birinci yüzyılda öğretmen etkililiği ve öğretmenlerin bilgi kaynaklarına yönelik çalışmalarda (Clarke & Hollingsworth, 2002; Edwards & Ogden, 1998; Tamir, 1991; Tang, 2003) öğretmenin branşına dair bilgisinin yanında pedagojik bilgisinin de önemi vurgulanmıştır ve bu bilgilerin ancak uygulama ile geliştirildiği belirtilmiştir (Ben-Peretz, 2011). Yani okul deneyiminin öğretmen yetiştirme programının en önemli unsuru olduğuna dair genel bir mutabakatın mevcut olduğu söylenebilir (Beck & Kosik, 2002).

Öğretmen adayları öğretmenliğe karşı bazı inanç ve düşüncelere sahip olabilirler ve bu inanç ve düşünceler ilerde onların ders işleyişinden, olay ve durumlara müdahalelerine, öğrencilere yaklaşımları ve öğrencilere karşı tutumlarından öğretmenlik hayatlarındaki prensiplerine kadar birçok şeyi etkileyebilir (Bernstein, Herman & Lysniak, 2013; Doolittle, Dodds, & Placek, 1993). Öğretmen adaylarının kendi faaliyetini analiz etmeleri ve yorumlamaları için uygun koşulları sağlayan formasyon eğitim süreci öğretmen adaylarının teoride öğrendiklerini anlamlandırarak bir araya getirebilecekleri ve öğrendiklerine yenilerini ekleyebilecekleri fırsatlar sunar. Bu bağlamda öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında yaşadıkları deneyimler yoluyla kendi faaliyetlerini analiz etme ve yorumlama ve hatta tercihleri hakkında düşünme fırsatı elde ederler (Bolzan vd., 2013).

Öğretmenlik uygulaması ülkemiz eğitim fakültelerinde 1998 yılından itibaren uygulanmakta olup uygulamanın nitelikli bir şekilde sürdürülebilmesi uygulama öğretmeninin, öğretim elemanının, öğretmen adayının, uygulama okul müdürünün iş birliği içerisinde çalışması ve üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmesine bağlıdır (YÖK, 1998). Bu süreçte pek çok kişi görev almakla birlikte sürecin en temel unsuru öğretmenlik mesleği hakkında tecrübe kazanması gereken öğretmen adayıdır. Bu süreç içerisinde öğretmen adayının etkileşim içerisinde olduğu tüm bireylerin (öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, okul idaresi, öğrenciler) tutum ve davranışları, öğretim elemanı ve uygulama öğretmenince verilen dönütler, öğretmen adayının kendi tecrübeleri gibi pek çok unsur öğretmenlik mesleğine bakış açısını etkileyebilir.

Alanyazında yapılan çalışmalar uygulama sürecindeki unsurların öğrenci algılarını etkilediğini ortaya koymaktadır. Beck ve Kosnik (2002), öğretmen adaylarına göre uygulama öğretim elemanının psikolojik desteği, iş birliği ve geri bildirimin, öğretim içeriği ve yönteminde esneklik tanınması gibi unsurların eğitim kalitelerini etkilediğini tespit etmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlik uygulaması dersi süresince sınıf yönetimi, planlama (Koç & Yıldız, 2012); idare ve uygulama öğretmeni tutumu (Aktağ, 2011), öğretmen fakülte-okul iş birliği, uygulama süresi (Nayır & Çınkır, 2015), öğretim yöntem ve teknikleri kullanımı, adaylar arası ilişki (Çetintaş & Genç, 2005) gibi konularda birtakım sorunlarla karşılaşıldığı görülmüştür. Bu çalışmalardan sınırlı sayıda olanının (Tepeli & Caner, 2014; Nayır & Çınkır, 2015; Biber & Tuna, 2015) pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarıyla yürütüldüğü dikkati çekmektedir. Bu çalışmanın amacı pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının fakülte-okul işbirliği kapsamında yürütülen Öğretmenlik Uygulaması II dersi hakkındaki görüş ve değerlendirmelerini tespit etmektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmanın katılımcıları, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde yürütülen pedagojik formasyon programına devam ederek Öğretmenlik Uygulaması II dersini alan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 20 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşmeden yararlanılmıştır. Görüşmelerin temel amacı, katılımcıların çalışma konusuna ilişkin sahip oldukları bakış açıları, yargı ve anlayışlarını kendi kelimeleri ile açıklayabilecekleri bir çatı sunmaktır (Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş veya görüşme esnasında ortaya çıkan konulara göre yeni soruların da sorulabildiği bir yöntemdir (Güler, Halıcıoğlu & Taşğın, 2013). Bu çerçevede görüşme öncesinde katılımcılara yöneltilecek açık uçlu sorular belirlenmiş; katılımcılardan uygulama öğretmeni, öğretim elemanı, öğrenciler, uygulama okulu idaresi, kendi uygulamalarını, uygulama süresini değerlendirmeleri istenmiştir. Görüşmeler esnasında ortaya çıkan hususlara yönelik sorular da katılımcılara yöneltilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen veriler yazıya aktarılmakla birlikte henüz analiz edilmemiştir. Verilerin analizinde tümevarım içerik analizi uygulanacaktır. Tümevarım içerik analizinde araştırmacı nitel veriyi düzenledikten sonra açık kodlama, kategoriler yaratma aşamalarını izler. Kategorileri oluşturduktan sonra kategorileri geniş başlıklar altında toplamaya çalışır (Seggie & Bayyurt, 2015). Araştırmanın verileri analiz edilirken sözkonusu aşamalar takip edilecektir. Araştırmanın güvenirliğini artırmak için farklı branşlarda pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler üç kişi tarafından ayrı ayrı analiz edilecek, üzerinde uzlaşılamayan hususlar için ortak bir uzlaşmaya varılmaya çalışılacaktır.

Özet

Öğretmenlik Uygulaması Dersi öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde edindikleri bilgileri uygulama fırsatı buldukları mesleki eğitim niteliği taşıyan bir derstir. Bu dersle birlikte öğrenciler gerçek öğrenme ortamlarını gözlemleme ve öğrendiklerini uygulama imkânı bulur. Bu ders gerçek öğrenme ortamlarını sağlayan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda fakülte-okul iş birliği içerisinde yürütülmektedir. Bu iş birliğinde fakültedeki öğretim elemanı, Milli Eğitimde görevli uygulama öğretmeni, uygulama okulu müdürü, uygulama okulu koordinatörüne büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu kapsamda fakültedeki öğretim elemanının öğretmen adayını öğretmenlik uygulaması etkinliklerine hazırlamak, öğretmen adayının çalışmalarını okuldaki uygulama öğretmeniyle birlikte düzenli olarak incelemek, bu süreçte öğrenciye rehberlik etmek gibi birtakım sorumlulukları vardır. Uygulama öğretmeninin de uygulama etkinliklerinin yürütülmesi için öğretmen adaylarına rehberlik etme, bu etkinlikleri izleme ve denetleme gibi sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmen adayları ise programın gerekliliklerini yerine getirmek, planlı ve düzenli çalışmak dönem boyunca 24 ders saatini bizzat yürütmekle sorumludur. Bu süreçte pek çok kişi görev almakla birlikte sürecin en temel unsuru öğretmenlik mesleği hakkında tecrübe kazanması gereken öğretmen adayıdır. Bu süreç içerisinde öğretmen adayının etkileşim içerisinde olduğu tüm bireylerin (öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, okul idaresi, öğrenciler) tutum ve davranışları, rehber öğretmen ve uygulama öğretmenince verilen dönütler, öğretmen adayının kendi uygulamaları gibi pek çok unsur öğretmenlik mesleğine bakış açısını etkileyebilir.

Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının fakülte-okul işbirliği kapsamında yürütülen Öğretmenlik Uygulaması II dersi hakkındaki görüş ve değerlendirmelerini tespit etmektir. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 20 formasyon öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. 20 öğretmen adayına dönem sonunda açık uçlu sorular yöneltilmiş, araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşmenin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için öğretim elemanının odasında gerçekleştirilmiştir. Kayıt altına alınan görüşmeler yazıya dökülmüştür. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tümevarımsal içerik analiziyle incelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen veriler henüz analiz edilip kategorilere ayrılmamakla birlikte görüşmeler yazıya dökülerek araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Elde edilen transkript neticesinde süreçle ilgili olumlu ve olumsuz sonuçlar beklenmektedir. Bu sonuçların öğrencilerin iletişim hâlinde oldukları öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve idarecilerin yaklaşımlarına; uygulama okullarındaki öğrenci tutum ve davranışlarına göre farklılaşacağı öngörülmektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmenliğe yönelik mesleki düşüncelerinin olumlu yönde değişmesi, öğrencilerle iletişim kurma imkânını elde etme ve paylaşımda bulunma, uygulama öğretmeniyle empati kurabilme yeteneğinin gelişmesi, okul iklimini yakından tanıma, formasyon eğitimi boyunca aldıkları dersleri yerinde uygulama fırsatı bulma gibi olumlu sonuçlar elde edileceği beklenmektedir. Bununla birlikte bazı öğrenciler formasyon eğitimleri süresince aldıkları derslerin hem içerik hem de süre açısından yetersiz olduğunu ve kendilerine öğretmenlik uygulaması öncesinde gözlem imkânı tanınmadığını belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak da öğrendiklerini uygulamaya dökerken zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: formasyon, öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayı

Kaynakça

Aktağ, I. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen yeterliği üzerine etkisi. Spor Bilimleri Dergisi, 22(1), 13-23.

Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. Teacher Education Quarterly, 29(2), 81-98.

Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling?. Teaching and Teacher Education, 27(1), 3-9.

Bernstein, E., Herman, A. M., & Lysniak, U. (2013). Beliefs of pre-service teachers toward competitive activities and the effect on implementation and planning for physical education classes. Teacher Education Quarterly, 40(4), 63.

Biber, A. Ç., & Tuna, A. (2015). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Matematik Bölümü Mezunu Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Hakkındaki Görüşleri. Başkent University Journal of Education, 2(2), 131-140.

Bolzan, D. P. V., de Aguiar Isaia, S. M., & da Rocha Maciel, A. M. (2013). Teacher's formation: the construction of teaching and pedagogical activity in Higher Education. Revista Diálogo Educacional, 13(38), 49-68.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. Teaching and Teacher Education, 18(8), 947-967.

Çetintaş, B., & Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(29), 75-84.

Doolittle, S. A., Dodds, P., & Placek, J. H. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. Journal of teaching in Physical Education, 12(4), 355-365.

Edwards, A., & Ogden, L. (1998). Constructing curriculum subject knowledge in primary school teacher training. Teaching and Teacher Education, 14(7), 735-747.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşğın, S. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Koç, C., & Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. Eğitim ve Bilim, 37(164), 223-236.

Nayır, F., & Çınkır, Ş. (2015). Uygulama öğretmenleri, yöneticileri ve pedagojik formasyon öğrencilerinin okullarda öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 4(7), 71-86.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları. Ankara: Anı.

Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. Teaching and Teacher Education, 7(3), 263-268.

Tang, S. Y. F. (2003). Challenge and support: The dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. Teaching and Teacher Education, 19(5), 483-498.

Tepeli, Y., & Caner, M. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4(2), 313-328.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Yüksek Öğretim Kurumu (1998). YÖK Dünya Bankası Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu. Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.

(15747) Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

HACER DENİZ
FIRAT ÜNİVERSİTESİ

SEZGİN DEMİR
FIRAT ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Süreç temelli yazma yaklaşımı konusunda alan yazında çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde deneysel modelde çalışılmış tezlerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma becerilerine etkisinin belirlendiği çalışmalar doğrultusunda; 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerinin gelişimlerine etkisi (Güvercin 2012), 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma gelişimlerine etkisi (Şentürk 2009), 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi (Sever 2013) araştırılmış ve hepsinin sonucunda süreç temelli yazma yaklaşımının öğrencilerin yazma becerilerine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Bu konuda hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada süreç temelli yazma yaklaşımının yazmaya karşı olumlu tutum geliştirilmesine ve yazma beceri gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Sezgin 2016). Ülper ile Uzun'un (2009) yaptığı deneysel araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım konusunda yaşadığı problemlerini aşmalarında süreç temelli yazma yaklaşımının faydalı olduğu görülmüştür. Buna ek olarak süreç temelli yaklaşımın yazılı anlatım becerilerinin yanında yazmaya karşı tutumu olumlu desteklediği (Erdoğan ve Yangın 2014), yazma başarısını artırdığı ve yazma kaygısını azalttığı (Bayat 2014) bulunmuştur. Yapılan araştırmaların hepsi süreç temelli yazma yaklaşımının yazma başarısını artırarak yazma gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmış ve modelin, yazmayı olumsuz etkileyen durumları azaltırken yazma becerisi gelişimine katkıda bulunan durumları olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır.

7. sınıf öğrencilerinin proje ve performans (Selanikli 2015), 8. sınıf öğrencilerinin performans (Aksu 2015) görevlerini yerine getirmelerine süreç temelli yazma yaklaşımının etkisinin deneysel yöntemle araştırıldığı araştırmalarda süreç temelli yaklaşımın öğrencilerin bu görevlerini yerine getirme durumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bu durum süreç temelli yazma yaklaşımının sadece yazma becerisini değil, öğrencilerin bütün derslerine yönelik tutum ve becerilerini olumlu etkilediğinin göstergesi olabileceğinden farklı yönlerden araştırmaların yapılması alana katkı sağlayacaktır.

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yapılan bir araştırmada, kontrol grubuna verilen TÖMER yazma eğitiminin yazma becerisini geriletirken deney grubuna uygulanan süreç temelli yazma eğitiminin yazma becerisini geliştirdiği görülmüştür (Güvercin 2012). Bu doğrultuda sadece anadili eğitiminin yanında yabancı dil eğitiminde de süreç temelli yazma yaklaşımının kullanılmasının faydalı olacağı söylenilebilir.

Bu konuda yurt içinde 2004 ile 2016 yılları arasında yapılmış yüksek lisans, doktora tezleri ve google akademik veri tabanında indekslenen makalelerin derlendiği bir çalışma mevcuttur (Akbaba ve Ayaz 2016). Alan yazında süreç temelli yazma yaklaşımının uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmayla alan yazına bu açıdan katkı sağlanılacağı düşünülmektedir. Süreç temelli yazma yaklaşımının uygulayıcısı olarak ve süreci bir rehber olarak yönlendiren öğretmenlerin konu hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi duruma farklı bakış açısı kazandıracaktır.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik türde gerçekleştirilen bu araştırmada bire bir görüşme yöntemi kullanılmış, verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Görüşme yönteminin kullanıldığı çalışmalar, araştırmacının, güven ve empatiye dayalı görüşmeler yardımıyla bireylerin bir fenomenle ilgili yaşantılarının ortak anlamını betimlediği, felsefe ve psikoloji kaynaklı araştırmalardır (Creswell 2016b, 2016a, Büyüköztürk ve ark 2014).

Araştırmanın Çalışma Gurubu: Çalışma grubu oluşturulurken aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmış, çalışmanın hedef evreni konumundaki Türkçe öğretmenlerine ulaşmak mümkün olmadığından alt evren olarak Elazığ ilinde devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından yeterli veri toplandığına kanaat getirilene kadar yeni görüşme yapılmaya devam edilmiş ve katılımcılardan yeni görüşler gelmediği kanaatine varıldığında, 14. katılımcı ile yapılan görüşmede, çalışma grubu tamamlanmıştır.

Süreç temelli yazma yaklaşımının uygulanabilirliğine yönelik görüşme formu: Alan yazından hareketle problemin farklı boyutlarını yansıtan 13 maddelik bir taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Ardından kapsam geçerliliği için aktif çalışan 5 Türkçe öğretmeni ve Fırat, Nevşehir, Hacı Bektaş Veli üniversitelerindeki 4 öğretim üyesinin görüş ve değerlendirmeleri alınmış ve 10 soruluk bir görüşme formu elde edilmiştir. Katılımcıların düşünce, tutum ve davranışlarıyla bunların olası

nedenlerinin öğrenilmesi için (Karasar 2009) gerçekleştirilen bire bir görüşmeler sonucunda elde edilen veriler kayıt altına alınmıştır. Bağımsız düşündürebilmek maksadıyla açık uçlu sorulardan yararlanılmış, ek sorular sorularak yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Veriler bilgisayarda yazılı hale getirildikten sonra katılımcılara kontrol ettirilerek araştırmanın "inandırıcılığı" sağlanmaya çalışılmış, çalışma süreci hakkında katılımcılara bilgi verilerek çalışmanın "aktarılabilirliği" artırılması amaçlanmıştır. Bu araştırmada veriler, aynı kodlayıcı tarafından farklı zamanlarda iki kez kodlanarak analiz edilmiştir. İki kodlama arasındaki uyumun ilk etapta %70'in üzerinde çıkması hedeflenmiştir. Bu sayede "kodlayıcı güvenirliği" sağlanması amaçlanmıştır (Miles ve Huberman 2016).

Özet

Yazma zihindekilerin belirli bir plan dâhilinde çeşitli araçlar yardımıyla herhangi bir yüzeye aktarma becerisidir. Bütün dil becerileri gibi insana has bir iletişim aracı olma özelliği taşıyan yazma, içerdiği süreçler bakımından daha fazla zihinsel ve fiziksel aktivite gerektiren zorlu bir dil becerisidir. Süreç temelli yazma yaklaşımı; yazma sürecini aşamalandırarak yazma işlemini kolaylaştırmayı, öğrencilerin yazma becerilerini nasıl kullanacaklarını öğretmeyi ve bu becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, bilginin zihinde yapılanmasını ve özümsenmesini temel alan bir yaklaşımdır. Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazma yaklaşımının uygulanabilirliğine yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel desenlerden fenomenolojik türde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Aşamalı örnekleme yöntemiyle gönüllülük esasına göre belirlenen çalışma grubu, Elazığ ilinde görev yapan 14 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplamak amacıyla araştırmacıların kendileri tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış 10 sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, frekans dağılımları belirlenerek tablolaştırılmıştır.Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda süreç temelli yazma yaklaşımının uygulanabilirliği konusunda ciddi zorluklar ve eksiklikler yaşandığına dair görüşler tespit edilmiştir. Katılımcılar tarafından bu zorlukların, yaklaşımın uygulamada fazla zaman alması, öğrencilerin hazırlık aşamasında konu hakkında yeterli bilgi edinememesi ve yapay dil becerilerini öğrenememiş olmalarından gibi sorunlardan kaynaklandığı belirtilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

STYM'nin uygulanabilirğine yönelik öğretmen görüşlerinin analizi sonucunda, modelin aşamaları, zaman yetersizliği, hazırbulunuşluk ve hayal dünyası eksikliği, biçim ve içerik kalitesine yoğunlaşma, konularının uygulanabilirliği olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Tüm bu olumsuzlukların, öğrencilerin yazma becerilerine olumsuz şekilde yansıdığı belirlenmiştir. Süreç temelli yaklaşımın öğrencilerin söz varlığı ve gramer bilgisi eksiklikleri nedeniyle öğretmenin dönütlerini uygulamada ve kendilerini doğru ifade etme konusunda sorunlar oluşturmaktadır (Zhou 2015). Araştırmanın bütün alt problemlerinde bu yaklaşımın uygulama aşamasında çeşitli sorunlar yaşandığına yönelik görüşler tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde bu yazma yaklaşımının, yazma eğitimine ve öğrencilerin gelişimlerine çeşitli yönlerden katkı sağladığı, fakat süreç temelli yazma çalışmaları sırasında karşılaşılan sorunlar nedeniyle uygulanmasının zor olduğu söylenilebilir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda bu durumun nedenleri; öğretmenlerin yaklaşımı doğru uygulamaması, öğrencilerin bilgi, beceri ve psikolojik olarak eksiklikleri, öğrencilere daha önceki sınıf seviyelerinde gerekli becerilerin kazandırılmamış olması, zaman ya da ders saati yetersizliği şeklinde sıralanabilir.

Anahtar Kelimeler: Ana Dili Eğitimi, Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı, Yazma Becerileri, Yazma Eğitimi

Kaynakça

Akbaba, R.S., Ayaz, H. (2016). Süreç temelli yazma yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin bir derleme. Researcher: Social Science Studies 2017, Cilt 5, Sayı 9, s. 344-361

Aksu, Ö. (2015). Planli yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul sekizinci sinif öğrencilerinin performans görevlerini hazirlamalarina etkisi. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet

Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(3), 1123-1141.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi: Ankara.

Creswell, J. W. (2016a). Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. Çev. Edt. Selçuk Beşir Demir. Ankara: Eğiten Kitap

Creswell, J. W. (2016b). Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma yöntemleri. Çev. Edt. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Erdoğan, Ö., & Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1).

Güvercin, A. (2012). Türkçenin yabanci dil olarak öretilmesinde TÖMER model yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşilaştirilmasi. Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karatosun. S. (2014). Planli yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sinif öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. Yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (2016). Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi. (S. A. Altun, A. Ersoy Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Selanikli, E. (2015). 4+1 planli yazma ve değerlendirme modelinin 7. sinif öğrencilerinin performans görevlerini ve proje ödevlerini hazirlamalarina etkisi. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sever, E. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sezgin, N. (2016). Süreç temelli yazma öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencinin yazma becerisine etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

Şentürk, N. (2009). Planli yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet

Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ülper, H., & Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. İlköğretim online, 8(3).

Zhou, D. (2015). An empirical study on the application of process approach in non-english majors' writing. English Language Teaching, 8(3), 89.

(16387)Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Tanımsal Metin Yazma Becerilerinin Dur, Düşün, Listele Stratejisi ile Geliştirilmesi

AHMET BİLAL ÖZBEK
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

BURCU KILIÇ TÜLÜ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

CEVRİYE ERGÜL
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Yazı günümüzde insanların bir iletişim yolu olarak vazgeçilmez bir öneme sahiptir. İletişimin devamlılığını sağlayan, bir konu hakkındaki fikirleri diğerlerine aktaran ve insanların düşüncelerini etkileyen, çok yönlü bir araç olarak tanımlanabilmektedir (Bangert-Drowns, Hurley ve Wilkinson, 2004). Akademik yaşamın ise merkezinde ve öğrencilerin aktif olarak kullanmalarını beklediğimiz bir beceridir. Bu nedenle de okulda öğretmeyi hedeflediğimiz en temel becerilerden biridir. Aynen okumada olduğu gibi okulun ilk yıllarında çocukların yazmayı öğrenmeleri beklenirken, sonraki yıllarda kazandıkları yazma becerilerini okudukları hakkındaki bilgiyi yapılandırmak, yorumlamak, organize etmek, hatırlamak, düşüncelerini ifade etmek ya da hikaye gibi kurgusal ürünler üretmek amacıyla kullanmaları beklenmektedir (Graham, 2012). Bu bağlamda, oldukça karmaşık ve çok sayıda bilişsel, dilsel ve motor süreçlerin bir arada kullanılmasını gerektiren üst düzey bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Karmaşıklığı aynı zamanda öğrencilerin önemli bir bölümünün yazılı ifadede başarısızlık yaşamasının ve istenilen düzeyde performans gösterememesinin bir nedeni olarak ifade edilmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ise yazılı ifadede yaygın problem yaşayan grupların başında gelmektedir. Çok sayıda araştırma öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişen akranlarına göre etkili yazmaya ilişkin sınırlı bilgi ve beceriye sahip olduklarını göstermektedir (MacArthur, 2007; MacArthur, Graham ve Schwartz, 1991). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazdıkları metinlerin kalite, bütüncüllük ve kapsam bakımından yetersiz olduğu (Englert ve Raphael, 1988; Graham, 1990; Montague, Graves ve Leavell, 1991), yazma için ayırdıkları zamanın oldukça kısa olduğu ve basit cümleler kullandıkları ifade edilmiştir (Graham, 1990). Ek olarak, yazmaya başlamadan önce planlama yapmaları istenildiğinde dahi 1 dakika ve altında planlama yaptıkları ve yazma sürecini sürdürebilmekte zorluklar yaşadıkları ifade edilmektedir (MacArthur ve Graham, 1987). Yazmaya geçmeden önce planlama yapan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ise yazmanın mekanik boyutuna (yazım, noktalama, heceleme hataları, büyük harf kullanımı) çok fazla çaba harcadıkları için yazma planlarını unuttukları belirtilmektedir (Graham, Harris ve Fink, 2000). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirmeleri ve yazılı ürünlerinin niteliğinin yükselmesi için yazma sürecinin planlama, yazma ve gözden geçirme aşamalarında desteklenmeleri gerekmektedir (Wong, 2000).

Farklı sınıf düzeylerinde çeşitli tanı gruplarından öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan müdahaleler incelendiğinde strateji öğretimi içeren müdahalelerin oldukça etkili olduğu görülmektedir (Englert, Raphael, Anderson, Anthony ve Steven, 1991; Graham ve Harris, 2005; Graham ve Hebert, 2010). Bu müdahalelerde yaygın olarak öğretimi hedeflenen stratejilerden biri "STOP and LIST" (dur ve amaçlarını düşün, fikirlerini listele ve onları sırala; Graham ve Harris, 2005) stratejisidir. Bu strateji çocukların bir metin türüne ilişkin yazmaya başlamadan önce fikirlerini listeledikleri, bu fikirleri metne dönüştürmeden önce sıraladıkları ve son olarak anlamlı bir metin olarak yazmalarının desteklendiği bir yöntemdir. Bu yöntemin Kendini Düzenleme Stratejilerinin Gelişimi (KDSG-SRSD) modeline göre öğretildiği araştırmalarda yazma stratejilerinin akılda kalıcı olması için hatırlatıcı ipuçlarının geliştirildiği ve bu uygulamaların öğrencilerin yazılı ifade performanslarını geliştirdiği, öğrencilerin planlamaya ve yazmaya daha çok zaman ayırdıkları, ürettikleri metinlerin genel kalitesinde artış olduğu ve daha uzun metinler yazdıkları görülmüştür (De La Paz, 1999; MacArthur ve Philippakos, 2010; Berry ve Mason, 2010; Graham, Fishman, Reid ve Hebert, 2016; Harris, Graham ve Mason, 2006; Taft ve Mason, 2011). Bu bağlamda, bu araştırmada yazmada yaşadıkları güçlükler göz önünde bulundurularak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirmeye yönelik olarak Dur ve Listele stratejisinin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada tek denekli deneysel araştırma modellerinden deneklerarası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya 4. sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü tanısı almış, ek bir engeli olmayan, daha önce yazılı ifade eğitimi almamış ve sınıf tekrarı yapmamış üç öğrenci katılmıştır. Dikte ve bakarak kopyalama becerisinde yazma akıcılığı olan, sınıf düzeyine uygun bilgi veren bir metni %90 doğrulukla okuyabilen ve okuduğu metinle ilgili 10 sorudan 7'sini doğru yanıtlayabilen öğrenciler belirlenerek çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın tüm oturumları bireysel olarak gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin yazdıkları metinlerin uzunluğu, kalitesi, planlama için ayırdıkları süre ve kullandıkları anahtar kelime sayıları araştırmanın bağımlı değişkenleri olarak belirlenmiştir. Metin uzunlukları yanlış yazımlar dikkate alınmadan yazılmış olan toplam kelimeler sayılarak elde edilmiştir. Metin kalitesi, araştırmacılar tarafından geliştirilen yazılı ifade değerlendirme

dereceleme anahtarı ile değerlendirilmiştir. Diğer bir bağımlı değişken olan anahtar sözcükler öğrencilerin yazdıkları metinler incelenerek belirlenmiştir. Öğrencilerin kullandığı cümleleri birbirine bağlayan ve anlam bütünlüğünü sağlayan sözcükler belirlenmiştir. Planlama için ayrılan süre öğrencinin yazmaya başlamadan önce planlama yaparak geçirdiği süre kayıt edilerek hesaplanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni tanımsal metin yazma becerisi için SRSD modeline göre planlanmış olan müdahale sürecidir. Müdahale aşaması toplam 9 hafta sürmüştür. İlk haftada "Ön bilgilerin geliştirilmesi" oturumu ile öğrencilerin yazma deneyimleri öğrenilmiştir. İkinci hafta çalışmanın yazdıkları metinlere nasıl katkı sağlayacağının açıklandığı "tartışma" aşaması gerçekleştirilmiştir. Takip eden 3-4-5. haftalarda Kendini Düzenleme Stratejilerinin Gelişimi öğretim modelinin "model olma" aşamasında öğrencilere Dur, Düşün, Listele Stratejisi'nin öğretimi yapılmıştır. Ardından 6-7-8. haftalarda ipucunun geri çekildiği "destekleme" oturumları yapılmıştır. Tüm öğrenciler ile 9. haftada "bağımsız uygulama" denenmiştir. Müdahale oturumları bittikten 7 ve 14 gün sonra izleme değerlendirmeleri alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin başlama düzeyi, müdahale ve izleme oturumlarındaki metinlerin uzunlukları, metnin kalitesi, kullandıkları anahtar sözcük sayıları ve planlamaya ayırdıkları süreler incelendiğinde üç öğrencinin de performanslarında artış olduğu görülmüştür. Öğrencilerin izleme oturumlarında gösterdikleri performanslar başlama düzeyi ile karşılaştırıldığında uzunluk ve kalite bakımından %100 bir artış olduğu ve planlama yapmaya başlayarak metinlerde anahtar sözcük kullandıkları görülmektedir.

Öğrencilerin yazdıkları metinler araştırmacılar tarafından geliştirilen dereceleme anahtarı kullanılarak kalite bakımından incelenmiştir. Buna göre, tüm öğrenciler başlama düzeyinde oldukça basit düzeyde metinler yazmalarına karşın, müdahale oturumlarında yazdıkları metinlerin kalitesi %100'ün üzerinde artış göstermiştir. Kalite puanlarında görülen artış izleme oturumlarında küçük bir düşüş ile korunmuştur.

Öğrencilerin başlama düzeyi oturumlarında planlama yapmadan yazmaya başladıkları görülse de müdahale oturumlarında uygulamacının model olması ve planlama kağıtlarını kullanması ile planlama için ortalama 7 dakika ayırdıkları görülmüştür. Öğrencilerin anahtar sözcük kullanımları incelendiğinde başlama düzeyinde anahtar sözcük kullanmadıkları, müdahale oturumlarında ise çalışma kağıdından ve uygulamacının ipuçlarından yararlanarak ortalama 5 anahtar sözcükleri kullandıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğrenme güçlüğü, yazılı ifade, strateji öğretimi, tanımsal metin, 4. sınıf

Kaynakça

Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based Writing-to- Learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. Review of Educational Research, 74, 29–58.

Berry, A. B., & Mason, L. H. (2012). The effects of self-regulated strategy development on the writing of expository essays for adults with written expression difficulties: Preparing for the GED. Remedial and Special Education, 33(2), 124-136.

De La Paz, S. (1999). Self-regulated strategy instruction in regular education settings: Improving outcomes for students with and without learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 14(2), 92-106.

Englert, C. S., & Raphael, T. E. (1988). Constructing well-formed prose: Process, structure, and metacognitive knowledge. Exceptional Children, 54(6), 513-520.

Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M., & Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. American Educational Research Journal, 28, 337–372.

Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. Journal of Educational Psychology, 82(4), 781.

Graham, S., Fishman, E. J., Reid, R. & Hebert, M. (2016). Writing Characteristics of Students with Attention Deficit Hyperactive Disorder: A Meta-Analysis. Learning Disabilities Research & Practice, 31(2), 75-89.

Graham, S., Gillespie, A., McKeown, D. (2012). Writing: Importance, development, and instruction. Reading and Writing, 26(1), 1-15.

Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Writing better: Effective strategies for teaching students with learning disahilities. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Graham, S., Harris, K. R., & Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. Journal of educational psychology, 92(4), 620.

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. Harvard Educational Review, 81(4), 710-744.

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. Journal of Educational Psychology, 99(3), 445-476.

Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. American educational research journal, 43(2), 295-340.

MacArthur, C. A. (2007). Best practices in teaching evaluation and revision. In S. Graham, C. A. Mac-Arthur, & J. Fitzgerald (Eds.), Best practices in writing instruction (141-162). New York, NY: Guilford.

MacArthur, C. A., & Graham, S. (1987). Learning disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, word processing, and dictation. The Journal of special education, 21(3), 22-42.

MacArthur, C. A., Graham, S., & Schwartz, S. (1991). Knowledge of revision and revising behavior among learning disabled students. Learning Disability Quarterly, 14,61-73.

Montague, M., Graves, A., & Leavell, A. (1991). Planning, procedural facilitation, and narrative composition of junior high students with learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 6, 219-224.

MacArthur, C. A., & Philippakos, Z. (2010). Instruction in a Strategy for Compare–Contrast Writing. Exceptional Children, 76(4), 438-456.

Taft, R. Mason, L. (2011). Examining Effects of Writing Interventions. Remedial and Special Education, 32(5), 359-370.

(16447) Fen ve Teknoloji Öğretimi Ii Dersinde Gerçekleştirilen Assure Modeli Uygulamaları Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

ŞENGÜL S. ANAGÜN
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.

HÜSEYİN ANILAN
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.

BURCU ANILAN
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.

ZEYNEP KILIÇ
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.

NURHAN ATALAY
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİ.

ÖZET

Problem Durumu

Okul ve öğretmenler, aileden sonra bireylerin eğitim ve öğretiminden sorumlu oldukları kurum eğitim sistemidir. Öğretmenler, ise eğitim sisteminin en temel bileşenidir. Bir ülkenin kalkınmasında, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal yaşama hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir. Öğretmenlerin kendilerinden beklenen sorumluluklarını etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri için bazı özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Alan yazında, öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlara "öğretmen yeterlilikleri olarak" adlandırılmaktadır. Ülkemizde, öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik Milli eğitim bakanlığı, üniversiteler işbirliği çerçevesinde bir dizi çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda 2004 yılında altı ana yeterlik, 31 yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" belirlenmiştir. 2017 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, güncellenmiştir. Bu kapsamda güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri; "mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler" olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan üç yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, hem öğretmenin sahip olması gereken özellikleri hem de öğretmenlerin yerine getirmeleri gereken sorumlulukları kapsamaktadır. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri mesleki beceri çerçevesinde, öğretmenlerin sorumlulukları arasında boyutunda, eğitim ve öğretim süreçlerini etkin bir biçimde planlamak, etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlamak, öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir biçimde yürütmek, ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçların amacına uygun kullanmak yer almaktadır. Öğretmenlerin bu sorumlulukları başarıyla gerçekleştirebilmesi öğretimin ayrıntılı olarak planlanmasına ve düzenlenmesine başka bir deyişle öğretim tasarımı oluşturması gerekmektedir. Öğretim tasarımı, eğitim programları doğrultusunda, öğrenme kuramlarından yararlanarak, öğretim araç-gereçlerinin ve etkinliklerinin geliştirilmesi, öğrenme öğretme sürecinin ve öğrenenlerin değerlendirilmesi süreçlerinin tümü olarak tanımlanabilir. Öğretim tasarımı öğretmene yol göstererek öğretme-öğrenme sürecinin etkili bir biçimde yürütülmesine, öğrencilerin belirlenen kazanımlara ulaşmasına olanak tanımaktadır. Alan yazında farklı öğretim tasarım modelleri yer almaktadır. Bunlardan en yaygın olanlardan birisi ASSURE modelidir. ASSURE modeli her bir basamağın İngilizce baş harflerinin kısaltılmasından oluşmuştur (ASSURE: Analize learners, State Objectives, Select Methods, Media and Materials, Utilize Media and Materials, Reguired Learner Participation, Evaluate & Revise). ASSURE modeli, öğrencilerin analizi, amaçları belirleme, ortam ve materyal seçimi, ortamı ve materyalleri kullanma, öğrenci katılımını sağlama, değerlendirme ve güncelleme basamaklarından oluşmaktadır. Assure modeli, öğretmenlere işlevsel bir biçimde dersin yürütülmesi için öğretmenlere yol gösterir. Özellikle temel eğitimin ilk basamağı olan ilkokullarda görev yapan ve tüm derslere giren sınıf öğretmenlerin girdikleri dersleri etkili bir biçimde yürütebilmeleri için derse hazırlıklı olmalılardır. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin derse girmeden önce kendi öğretim tasarımlarını oluşturmalılardır. Kendi öğrencilerin özelliklerine uygun öğretim tasarımlarını planlayan sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecini daha etkili bir biçimde yürütürler. Bu araştırmanın amacı da sınıf öğretmeni adaylarının, Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersi kapsamında ASSURE modeline göre tasarladıkları öğretim tasarımların neler olduğunu ve ASSURE modeline ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Araştırma Yöntemi

Sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersi kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının ASSURE modeline göre tasarladıkları öğretim tasarımların neler olduğunu ve görüşlerini ortaya çıkarmaya amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgubilim)ile desenlenmiştir. Fenomenoloji (olgubilim), farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Bu olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar olabilir. Bu araştırmada olgu, "ASSURE modeline göre öğretim tasarımı tasarlama" olgusudur. Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının, Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersi

kapsamında ASSURE modeline göre öğretim tasarımı tasarlama olgusu ile ilgili deneyimlerini, yaşadıklarını onlarla görüşme yapılarak derinlemesine incelendiği için nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgubilim) yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde sınıf öğretmeni adaylarının Fen ve Teknoloji Öğretimi I dersi almış olmaları ölçüt olarak dikkate alınmıştır. Bu kapsamda araştırmanın uygulama sürecine 36 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde öncelikle Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersi alan sınıf öğretmen adaylarına ASSURE ve araştırma süreci ile ilgili bilgiler verilmiştir. Uygulama sürecine katılan 36 sınıf öğretmeni adayından 15 sınıf öğretmeni adayı ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın verileri görüşme ve yapılandırılmış öğrenci günlükleri ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir. Araştırmada, yapılandırılmış öğrenci günlüklerin ve görüşmelerde her bir soruya verilen yanıtların dökümü yapılmıştır. Elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın uygulama sürecinde, sınıf öğretmeni adayları bilgilendirildikten sonra sınıf öğretmeni adayları altışar kişilik olmak üzere altı gruba ayrılmıştır. Her grubun görevi ASSURE modelini dikkate alarak İlkokul dördüncü sınıflar için bir öğretim tasarımı tasarlamaktır. Gruplar, Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersi kapsamında toplam beş hafta olmak üzere öğretim tasarımları üzerinde çalışmışlardır. ASSURE modelinin basamaklarını dikkate alarak ve ilkokul dördüncü sınıf Fen Bilimleri öğretim programını inceleyerek tasarımlarını oluşturmuşlardır. Uygulama süreci toplam altı hafta sürmüştür. Uygulamanın son haftasında gruplar öğretim tasarımlarını sınıfta sunmuşlardır. Sunumlar alandaki uzmanlar (Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersini yürüten öğretim elemanı, ASSURE modelinde çalışmalar yapan öğretim elemanı ve teknoloji alan bilgisine sahip öğretim elemanı) tarafından değerlendirilerek öğretim tasarımları yeniden tasarlanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları uygulama sürecinde arkadaşlarıyla birlikte etkinlikler yapmaktan keyif aldıklarını, ASSURE modeline göre nasıl öğretim tasarımı yapılır bu konu ile ilgili bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Assure modeli, Fen ve Teknoloji Öğretimi, Sınıf Öğretmeni Adayı

Kaynakça

Akkoyunlu, B., Altun, A. ve Soylu, M. Y. (2011). Öğretim tasarımı. Ankara: Maya

Akademi.

Baran, B. (2010). Experiences from the process of designing lessons with interactive

whiteboards: ASSURE as a road map. Contemporary Educational Technology,

1(4), 367-380.

Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 253-267.

Fer, S., (2009). Öğretim tasarımı. Ankara: Anı Yayıncılık

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmen Mesleği genel yeterlilikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 7 Ocak 2018 tarihinde elde edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf adresinden 7 Ocak 2018 tarihinde elde edilmiştir.

Ocak, M. A., Topal D. A., Ağca R. K., Akçayır M. (2011). Öğretim Tasarımı. Anı Yayıncılık,

Şimşek, A. (2014). Öğretim Tasarımı. İstanbul: Nobel Basımevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

(16922) Bilim Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi

HACER TEKERCİ — MEB

ÖZLEM YURT — KARADENİZ TECHNİCAL UNİVERSİTY

ÖZET

Problem Durumu

Yaratıcı drama, "Bir grupla grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır" şeklinde tanımlanmaktadır (Adıgüzel, 2015: 56). Eğitimde kullanılan yöntemlerden biri olan yaratıcı drama kendine özgü teknikler ve çalışma stiliyle, çocukların doğal süreci olan oyunu da içine alarak toplumsal yaşam becerilerine yönelik etkinliklerin ele alındığı, ifade etmeye, rol oynamaya, canlandırmaya ve tartışmaya dayalı grup etkinlikleridir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde en iyi işe koşulabilecek çok yönlü bir alan olarak kullanılmaktadır (Özyürek, 2010). Dramanın aşamalarına bakıldığında; ısınma-hazırlık, canlandırma ve değerlendirme-tartışma aşamalarından oluştuğu ve bu aşamaların birbirini tamamlar ve destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Dramada kullanılan teknikler incelendiğinde ise; doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon, anlatı, pantomim, donuk imge, toplantı düzenleme gibi teknikler bulunmaktadır. Bu aşama ve tekniklerle birlikte okul öncesi dönemde yapılan drama çalışmaları çocukların tüm gelişim alanları desteklemektedir. Farklı duyulara hitap eden drama çalışmaları bilişsel, sosyal-duygusal, motor ve dil becerileri açısından çocuklara zengin uyarıcılar sağlar. Aynı zamanda çocukların akıl yürütme becerilerini, araştırma yeteneklerini, keşfederek öğrenmelerini destekler (Erdoğan, 2017). Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde; yaratıcı drama yönteminin akademik başarıyı arttırmada etkili olduğunu gösteren birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Açıl, 2012; Akkuş, 2013; Sağırlı & Gürdal, 2002). Okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çalışmalara bakıldığında ise; drama kullanımının, çocukların matematik kavramlarının kazanmalarında (Ölekli, 2009; Sezer, 2008), fen doğa olaylarının neden sonuç ilişkilerini belirleme becerilerini geliştirmelerinde (Akköse, 2008) etkili olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin yarıdan fazlasının bitki yetiştirme, hayvan besleme ve inceleme gezileri gibi fen doğa etkinliklerinde dramayı kullandıkları, bazı öğretmenlerin ise bilgi yetersizliği ve fiziksel ortamdaki yetersizlikler gibi farklı nedenler ile fen doğa etkinliklerinde dramayı hiç kullanmadıkları saptanmıştır (Boran, 2005). Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı; okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerine drama yöntemi ile geliştirilen bilim eğitim programının etkisinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda; "Deney grubunda yer alan çocukların bilimsel süreç becerileri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır? Kontrol grubunda yer alan çocukların bilimsel süreç becerileri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır? Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların bilimsel süreç becerileri son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır? Deney grubunda yer alan çocukların ön-test/son-test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?" sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim yılında Antalya ili Konyaaltı ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulu ve anasınıfına devam eden 60 ay ve üzeri çocuklar arasından tesadüfî olarak seçilen 40 çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubundaki çocukların 20'si deney, 20'si kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada nicel araştırma modellerinden ön test, son test, kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, çocuklara ilişkin genel bilgileri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ile her iki gruba uygulama öncesi ve sonrası Tekerci (2015) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "48-66 Aylık Çocuklar İçin Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek; gözlem, karşılaştırma, sınıflandırma, ölçme, kaydetme, iletişim, sonuç çıkarma ve tahmin etme alt boyutları olmak üzere toplam sekiz alt boyuttan ve 79 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması Evet (1) / Hayır (0) olarak ikili puanlama şeklindedir. Araştırma kapsamında drama yöntemi ile uygulanacak bilim etkinlikleri araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Öğrenme süreçlerinin hazırlanmasında çocukların yaş grupları, kazanım ve göstergeler ile okul öncesi dönem fen kavram ve konuları öncelikli olarak dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmada yaratıcı drama aşamaları göz önüne alınarak her bir öğrenme süreci, hazırlık/ısınma, canlandırma ve değerlendirme olarak üç bölümde planlanmıştır. Eğitim programı ile haftanın üç günü (en az 20 dakika süren etkinlikler) toplam sekiz hafta olmak üzere 32 etkinlik uygulanmıştır. Program uygulamasına başlamadan önce deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara ön test olarak ölçeği sınıfın öğretmeni her bir çocuk bireysel olarak değerlendirmiştir. Uygulama bitiminde benzer şekilde son testler uygulanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklemler için t testi ve ilişkili örneklemler için t testi kullanılmıştır.

Özet

Araştırmanın temel amacı; okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerine drama yöntemi ile geliştirilen bilim eğitim programının etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim yılında Antalya ili Konyaaltı ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulu ve anasınıfına devam eden 60 ay ve üzeri çocuklar arasından tesadüfî olarak seçilen 40 çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan çocukların 20'si deney, 20'si kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada nicel araştırma modellerinden ön test, son test, kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, çocuklara ilişkin genel bilgileri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ile her iki gruba uygulama öncesi ve sonrası Tekerci (2015) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "48-66 Aylık Çocuklar İçin Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek; gözlem, karşılaştırma, sınıflandırma, ölçme, kaydetme, iletişim, sonuç çıkarma ve tahmin etme alt boyutları olmak üzere toplam sekiz alt boyuttan ve 79 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması Evet (1) / Hayır (0) olarak ikili puanlama şeklindedir. Araştırma kapsamında drama yöntemi ile uygulanacak bilim etkinlikleri araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Öğrenme süreçlerinin hazırlanmasında çocukların yaş grupları, kazanım ve göstergeler ile okul öncesi dönem fen kavram ve konuları öncelikli olarak dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmada yaratıcı drama aşamaları göz önüne alınarak her bir öğrenme süreci, hazırlık/ısınma, canlandırma ve değerlendirme olarak üç bölümde planlanmıştır. Eğitim programı ile haftanın üç günü (en az 20 dakika süren etkinlikler) toplam sekiz hafta olmak üzere 32 etkinlik uygulanmıştır. Program uygulamasına başlamadan önce deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara ön test olarak ölçeği sınıfın öğretmeni her bir çocuk bireysel olarak değerlendirmiştir. Uygulama bitiminde benzer şekilde son testler uygulanmıştır. Programın etkisinin kalıcı olup olmadığını belirlemek amacıyla deney grubunda yer alan çocuklara, uygulamadan dört hafta sonra ölçeğin tekrar uygulaması yapılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklemler için t testi ve ilişkili örneklemler için t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların "48-66 Aylık Çocuklar İçin Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" toplamından ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde eğitim programının kalıcılığına ilişkin yapılan kalıcılık testi sonucunda, eğitim programının etkisinin devam ettiği saptanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara ve öğretmenlere önerilerde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, bilim eğitiminde yaratıcı drama yöntemi ile çocukların bilimsel süreç becerilerinde göze çarpan bir farklılık oluştuğu gözlenmiş ve bu farklılığın olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcı drama yöntemi bu araştırmada çocukların bilimsel süreç becerilerinin gelişmesini sağlamıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların "48-66 Aylık Çocuklar İçin Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" toplamından ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde eğitim programının kalıcılığına ilişkin yapılan kalıcılık testi sonucunda, eğitim programının etkisinin devam ettiği saptanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara ve öğretmenlere önerilerde bulunulmuştur. Okul öncesi öğretmenleri fen kavramlarının kazandırılmasında drama yönteminden yararlanarak çocukların aktif katılımlarını sağlayabilirler.

Anahtar Kelimeler: Drama yöntemi, fen kavramları, bilimsel süreç becerileri

Kaynakça

Açıl, E. (2012). Fen eğitiminde yaratıcı drama yönteminin ilköğretim öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıklarına ve akademik başarılarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniverstesi, Sosyal Bölümler Enstitüsü, İzmir.

Adıgüzel, Ö. (2015). Eğitimde yaratıcı drama (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayınevi.

Akköse, E. (2008). Okul öncesi eğitimi fen etkinliklerinde doğa olaylarının neden-sonuç ilişkilerini belirlemede yaratıcı dramanın etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Akkuş Ç. (2013) İlköğretim birinci sınıf hayat bilgisi dersindeki fen kavramlarının drama yöntemiyle öğretiminin öğrenmedeki başarı ve kalıcılığa etkisi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Boran, R. (2005). Okul öncesi eğitimde fen ve doğa etkinliklerinde öğretmenlerin dramayı kullanma konusuna yönelik görüşlerinin analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Erdoğan, T. (2017) Okul öncesi dönemde fen eğitiminde drama. Pegem Atıf İndeksi, 286-301.

Ölekli, N. (2009). 5-6 Yaş çocuklarında matematiksel şekil algısı ve sayı kavramının gelişiminde drama yönteminin etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özyürek, A. (2010) Dramatik etkinlikler ve drama ile ilgili temel kavramlar (Ed. Ömeroğlu, E.). Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya. Maya Akademi, Ankara.

Sağırlı, H. E., & Gürdal, A. (2002). Fen bilgisi dersinde drama tekniğinin öğrenci başarısına etkisi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15, 213-224.

Sezer, T. (2008). Okul öncesi eğitimi alan beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada drama yönteminin etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Tekerci, H. (2015). 60-66 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine duyu temelli bilim eğitimi programının etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

(17325) Okul Öncesi Dönem Çocukların Sınıflarında Fen Konuşmaları

ÖZLEM YURT
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ELİF UÇAN
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

ZEYNEP KILIÇ
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Çocukların fen kavramlarını öğrenmesinde çevrenin ve uyarıcıların rolü oldukça önemlidir. Çocukların erken dönemde aktif olarak çevrelerinden edindikleri deneyimler ise, onların fen becerilerinin gelişmesini ve fen kavramlarını kazanımlarını etkilemektedir (Blevins-Knabe ve Mussun-Miller, 1996). Okul öncesi öğretmenlerin çocuklara sunduğu fen ile ilgili girdiler dikkate alındığında öğretmenin sınıf içinde kullandığı fene ilişkin dil önem kazanmaktadır. Bununla birlikte sınıf içi sosyal ortamlarda konuşma ve dinleme öğretmen ve çocuk arasındaki bağları güçlendirmek için paradoksal bir potansiyele sahiptir (Shapiro, Baumeister & Kessler, 1991).

Fen eğitiminde öğretmen çocuk arasındaki söylemler anlamlı öğrenmeyi teşvik etmektedir. Ne yazık ki bugün birçok okul öncesi eğitim sınıfında çocukların söylemleri için onlara yeterli fırsatlar sağlanamamaktadır. Öğrenme ortamlarının sosyal bağlamını desteklemek öğretmenler için önemli bir sorun olarak gündeme gelmektedir. Çocukların tartışmalarını başlatmak ve fen ile ilgili teorilerini genişletmek ve geliştirmek için tasarlanmış yeni bilimsel anlamlar üretebilecekleri araştırmacıların önerdiği stratejilerden biri "fen konuşmaları"dır (Gallus, 1995). Fen ile ilgili konuşmalar, çocukların bilgiyi inşa etmelerinde ve geliştirmelerinde yardımcı olabilecek bir anlayıştır. Bu bağlamda öğretmen ve çocuğun fen konuşmaları, eleştirel düşünmeyi ve fikirlerini ifade ederek bunları bilim insanları da dahil olmak üzere başkalarının fikirleriyle karşılaştırma fırsatı bularak düşünme becerilerini geliştirir. Bununla birlikte konuşmalar çocukların düşüncelerini işbirlikçi ve güvenli bir şekilde yapılandırmalarını sağlar (Braund & Leigh, 2013; Tu & Hsiao, 2008).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin çocukların düşünce ve sorularını geliştirmekte zorlandıkları (Harris, Phillips, Penuel, 2012); okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir oranının çocukların merak ettikleri bilim sorularına bilimsel gerçekliğe dayanmayan veya yetersiz kavram ve bilimsel açıklamalar içeren cevaplar verdiği (Akman, Alabay ve Çelik, 2015); argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının uygulandığı sınıflardaki öğrenci ve öğretmen sorularının incelenmesi ve genel soru sorma örüntüsü ile argüman oluşturma ilişkisinin incelendiği bir başka çalışmada ise, düşük seviyede soruların müzakereyi başlatmazken, yüksek seviyedeki soruların müzakereyi başlatmakta ve müzakereyi devam ettirdiği saptanmıştır (Günel, Kırgın ve Geban, 2012).

Vygotsky (1978) çocukların gelişimsel öğrenmelerinde sosyokültürel değerlerin ve dilin önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşım bağlamında bu araştırmada çocuklar ve öğretmenler arasında gerçekleşen fen ile ilgili diyalogların ve fen etkinlikleri sırasındaki etkileşimlerinden doğan sosyal iletişimlerinin doğasına odaklanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının fen etkinlikleri sırasında ortaya çıkan konuşmalarını öğretmen cevapları açısından incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, var olan durumu ortaya koymayı amaçladığından betimsel nitelik taşımaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılarak belirlenmiş olup, Trabzon ilinde görev yapan araştırmaya katılmaya gönüllü ve istekli 3 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Öğretmenlerin yaş aralığı 22-25, meslek yıl aralığı ise 2-4 yıldır. Yalnızca bir öğretmen erkektir. Araştırmaya katılım gösteren 2 öğretmen resmi bir kurumda, 1 öğretmen ise özel bir kurumda görev yapmaktadır.

Katılımcılara çalışmanın fen konuşmaları ile ilgili olduğu belirtilmemiş, günlük akışlarında fen etkinliklerini uygulamaları söylenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların üçü de deney yöntemini kullanarak su, canlılar ve hava kavramları ile ilgili fen etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Veriler video kamera ve ses kayıt cihazı kullanılarak toplanmıştır. Her bir uygulama yaklaşık 35 dakika sürmüştür. Video kayıtları deşifre edilerek bilgisayar ortamında yazılı doküman haline getirilmiştir. Kodlamanın ilk aşamasında üç araştırmacı tarafından üç yazılı doküman bağımsız olarak kodlanmıştır. Sonrasında araştırma ekibi bir araya gelerek kodlamaları karşılaştırmışlar ve kodlamalardaki farklılıklar üzerine tartışmışlardır. Verilerin analizi için elde edilen fen konuşmaları sırasındaki öğretmenlerin cevapları Wassermann ve Ivany (1996)'nin Kodlama Sistemi kullanılarak analiz edilmiştir. Kodlama sistemi; düşünceyi engelleyen cevaplar, düşünceyi sınırlayan cevaplar, düşünceyi teşvik eden cevaplar ile büyük fikirleri sorgulamayla ilişkisi olmayan cevaplar kategorilerinden oluşmaktadır. Eşleşen durumlar için durumların sıklığı çetelenmiş ve her bir öğretmenin fen ile ilgili cevabı hesaplanmıştır. Öğretmenlerin sınıf ortamlarında fen etkinlikleri sırasındaki çocuklar ile kullandıkları fen konuşmaları, onlara verdikleri cevapların sıklıkları frekans ile açıklanmıştır. Bunun

yanında kategorilere ilişkin örnek cevaplar öğretmenlerin kimlik bilgilerine yer verilmeden "Ö1, Ö2, Ö3…" şeklinde ifade edilmiştir.

Özet

Vygotsky (1978) çocukların gelişimsel öğrenmelerinde sosyokültürel değerlerin ve dilin önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşım bağlamında bu araştırmada çocuklar ve öğretmenler arasında gerçekleşen fen ile ilgili diyalogların ve fen etkinlikleri sırasındaki etkileşimlerinden doğan sosyal iletişimlerinin doğasına odaklanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının fen etkinlikleri sırasında ortaya çıkan konuşmalarını öğretmen cevapları açısından incelemektir. Araştırma, var olan durumu ortaya koymayı amaçladığından betimsel nitelik taşımaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılarak belirlenmiş olup, Trabzon ilinde görev yapan araştırmaya katılmaya gönüllü ve istekli 3 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Öğretmenlerin yaş aralığı 22-25, meslek yıl aralığı ise 2-4 yıldır. Yalnızca bir öğretmen erkektir. Araştırmaya katılım gösteren 2 öğretmen resmi bir kurumda, 1 öğretmen ise özel bir kurumda görev yapmaktadır. Katılımcılara çalışmanın fen konuşmaları ile ilgili olduğu belirtilmemiş, günlük akışlarında fen etkinliklerini uygulamaları söylenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların üçü de deney yöntemini kullanarak su, canlılar ve hava kavramları ile ilgili fen etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Veriler video kamera ve ses kayıt cihazı kullanılarak toplanmıştır. Her bir uygulama yaklaşık 35 dakika sürmüştür. Video kayıtları deşifre edilerek bilgisayar ortamında yazılı doküman haline getirilmiştir. Kodlamanın ilk aşamasında üç araştırmacı tarafından üç yazılı doküman bağımsız olarak kodlanmıştır. Sonrasında araştırma ekibi bir araya gelerek kodlamaları karşılaştırmışlar ve kodlamalardaki farklılıklar üzerine tartışmışlardır. Verilerin analizi için elde edilen fen konuşmaları sırasındaki öğretmenlerin cevapları Wassermann ve Ivany (1996)'nin Kodlama Sistemi kullanılarak analiz edilmiştir. Kodlama sistemi; düşünceyi engelleyen cevaplar, düşünceyi sınırlayan cevaplar, düşünceyi teşvik eden cevaplar ile büyük fikirleri sorgulamayla ilişkisi olmayan cevaplar kategorilerinden oluşmaktadır. Eşleşen durumlar için durumların sıklığı çetelenmiş ve her bir öğretmenin fen ile ilgili cevabı hesaplanmıştır. Öğretmenlerin sınıf ortamlarında fen etkinlikleri sırasındaki çocuklar ile kullandıkları fen konuşmaları, onlara verdikleri cevapların sıklıkları frekans ile açıklanmıştır. Bunun yanında kategorilere ilişkin örnek cevaplar öğretmenlerin kimlik bilgilerine yer verilmeden "Ö1, Ö2, Ö3…" şeklinde ifade edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının fen etkinlikleri sırasında ortaya çıkan konuşmalarını öğretmen cevapları açısından incelemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda, öğretmenler ile çocukların fen konuşmaları sırasında; öğretmenlerin çoğunlukla çocukların fikirlerini kabul ederek ya da çocukla bağlantısını keserek çocuğun düşüncesini engelleyen cevaplar verdikleri, aynı zamanda çocuğu direkt olarak doğru cevaba götürerek çocuğun düşüncesini sınırlayan cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda eğitimcilere çocukların konuşmalarına değer vererek, onların konuşmalarına ve soru sormalarına ve bu doğrultuda düşüncelerini destekleyen ve geliştiren cevaplar ile onları teşvik edecek stratejiler geliştirmeleri önerilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi dönem çocuklarının fen etkinlikleri sırasında ortaya çıkan konuşmalarını öğretmen cevapları açısından incelemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda, öğretmenler ile çocukların fen konuşmaları sırasında; öğretmenlerin çoğunlukla çocukların fikirlerini kabul ederek ya da çocukla bağlantısını keserek çocuğun düşüncesini engelleyen cevaplar verdikleri, aynı zamanda çocuğu direkt olarak doğru cevaba götürerek çocuğun düşüncesini sınırlayan cevaplar verdikleri tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının fen ile ilgili sordukları sorular ve konuşmalar onların erken dönemde ilgi ve merak duydukları alanların önemli bir göstergesi olacaktır. Çocukların erken dönemde ortaya çıkan bu ilgileri bilime karşı olumlu bir tutum ve benlik algısı geliştirmelerinde kritik bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda eğitimcilerin ve ebeveynlerin çocukların konuşmalarına değer vererek, onların konuşmalarına ve soru sormalarına ve bu doğrultuda düşüncelerini destekleyen ve geliştiren cevaplar ile onları teşvik edecek stratejiler geliştirmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi çocuk, fen konuşmaları, söylem

Kaynakça

Akman, B., Alabay, E. & Çelik, V. M. (2015) .Çocukların merak ettiği bilim sorularına okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri cevapların incelenmesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4), 65-81.

Blevins-Knabe, B., & Musun-Miller, L., (1996). Number use at home by children and their parents and its relationship to early mathematical performance. Early Development and Parenting, 5(1), 35-45.

Braund, M., & Leigh, J. (2013). Frequency and efficacy of talk-related tasks in primary science. Research in Science Education, 43(2), 457-478.

Cartwright, T. J. (2012). Science talk: Preservice teachers facilitating science learning in diverse afterschool environments. School Science and Mathematics, 112(6), 384-391.

Gallus, K. (1995). Talking their way into science. New York: Teacher's College Press.

Günel, M., Kıngır, S., & Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 37(164), 316-330.

Harris, C. J., Phillips, R. S. & Penual, W. R. (2012). Examining teachers' instructionalm aimed at developing students' ideas and questions in learner-centered science classrooms. Journal of Science Teacher Education. 23, 769–788.

Shapiro, J. P., Baumeister, R. G., & Kessler, J. W. (1991). A three component model of children's teasing: Aggression, humor, and ambiguity. Journal of Social and Clinical Psychology, 10(4), 459–472.

Tillinger, B. T. M. (2013). Science talks: a new kindergarten teaching strategy. Master of Science in Science Education. Montana State Unıversıty, Bozeman, Montana.

Tu, T. H., & Hsiao, W. Y. (2008). Preschool teacher-child verbal interactions in science teaching. Electronic Journal of Science Education, 12(2).

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, ve E. Souberman (Ed.). Mind in society: The development of higher psychological processes (s. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wassermann, S. & Ivany, J. W. G. (1996). The new teaching elementary science : Who's afraid of spiders?. Teachers College Press.

Zhang, M., Passalacqua, S., Lundeberg, M., Koehler, M. J., Eberhardt, J., Parker, J. & Paik, S. (2010). "Science talks" in kindergarten classrooms: Improving classroom practice through collaborative action research. Journal of Science Teacher Education, 21(2), 161-179.

(16597) Aynı Dil Düzeyindeki Normal Gelişen ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sözel Çalışma Belleği Performanslarının Karşılaştırılması

BURCU KILIÇ TÜLÜ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

MERAL ÇİLEM ÖKCÜN-AKÇAMUŞ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

CEVRİYE ERGÜL
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çalışma belleği, bilgiyi geçici olarak depolayan ve eş zamanlı olarak işlemleyen bir bilişsel yapıdır (Baddeley, 2002). Fonolojik döngü ve görsel- mekansal kayıt defteri alt sistemleri ile bu sistemleri kontrol eden merkezi yönetici fonksiyonundan oluşmaktadır (Baddaley ve Hitc, 1994). Araştırmalar özellikle sözel bilginin geçici ve kısa süreli olarak depolanmasını sağlayan fonolojik döngünün dil gelişiminde çok önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (Baddaley, 2000). Sözel bilgiyi ancak birkaç saniye boyunca depolayabilen fonolojik döngüde bilginin iç ses yoluyla tekrar edilmesi durumunda hatırlanmaya devam edilir, aksi takdirde bilgi silikleşir ve unutulur (Tercan, Ergin ve Amado, 2012). Merkezi yönetici ise bu süreçte bilginin işlemlenmesini gerçekleştirir. Normal gelişen çocuklarda dil ediniminde zekadan daha etkili bir yapı olarak tanımlanan çalışma belleğinin (Adams ve Willis, 2001; Asbjornsen ve Helland, 2006), otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarda sözdizimi, morfoloji, pragmatik gibi dilin farklı bileşenlerinde yetersizlikler yaşamalarına neden olduğu ifade edilmektedir (Baddeley, Kopelman ve Wilson, 2004; Russel ve diğ., 1996). Nitekim OSB olan çocukların dili anlama ve kullanmada yaşamış oldukları güçlüklerin temelinde sözel çalışma belleklerindeki yetersizliklerin olduğuna ilişkin çok sayıda araştırma sonucu bulunmaktadır (Alloway, Rajendran ve Archibald, 2009; Chan, Cheung, Leung, Cheung ve Cheung, 2005; Russell, Jarrold, Henry, 1996; Smith-Gabig, 2008). Bu konuda Russell ve diğerlerinin (1996) öne sürdüğü hipoteze göre, OSB olan çocuklar çalışma belleklerinde önemli yetersizlikler yaşamakta, bu problemleri ise bilginin hatırlanması sürecinde önemli olan kendi kendine konuşma ve iç sesi kullanmada yaşadıkları güçlüklerden kaynaklanmaktadır. Bu hipotez temelinde yapılan çalışmalarda OSB olan çocukların geriye rakam hatırlama, anlamsız sözcük tekrarı gibi görevlerde ve işlemleme yükü giderek artan görevlerde özgül dil bozukluğu olan ya da normal gelişen çocuklara göre daha çok zorlandıkları görülmektedir (Fein ve diğ., 1996; Gabing, 2008; Tyson ve diğ., 2014). Ancak bu görüşün aksine OSB olan çocukların çalışma belleği yetersizliklerinin olmadığını, dilde yaşadıkları problemlerden dolayı sözel çalışma belleğini değerlendiren görevlerde başarısız olduklarını öne süren araştırmalar da bulunmaktadır (Dawson ve diğ., 2002; Gabing, 2008; MacDonald ve Christiansen, 2002). MacDonald ve Christiansen (2002), sözel çalışma belleğini değerlendiren görevlerin hepsinin aslında dili işlemleme becerisini değerlendiren görevler olduğunu iddia etmişlerdir. OSB olan çocukların dil becerileri geliştirildiğinde ya da çalışmalarda normal gelişen akranlarının dil becerilerindeki performanslarıyla eşitlendiğinde çalışma belleği performanslarının akranları ile benzer düzeyde olması (Liss ve diğerleri, 2000; McGrath ve Tager-Flusberg, 2005) çalışma belleklerindeki yetersizliklerinin dildeki problemlerinden kaynaklandığı görüşünü desteklemektedir (MacDonald ve Christiansen, 2002). Bu kapsamda OSB olan çocuklarda çalışma belleklerindeki yetersizliklerinin dil edinimi ve kullanmadaki sorunlarının kaynağı mı yoksa sonucu mu olduğu hala tartışmalı bir konudur (McGrath ve Tager-Flusberg, 2005). Diğer taraftan konu ile ilgili farklı bulguların araştırmalara katılan çocukların sergiledikleri farklı gelişimsel özellikler ve çocukların sözel çalışma belleği performanslarını değerlendirmede kullanılan farklı görevlerle ilişkili olabileceği de ifade edilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada Türkçe konuşan, aynı dil düzeyine sahip OSB olan ve normal gelişen çocukların sözel çalışma belleği performanslarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada çocukların sözel bellek performansları kısa süreli bellek ve çalışma belleği alt ölçekleri/görevleri için ayrı ayrı karşılaştırılarak olası farklılıkların hangi alt süreçlerde ne düzeyde ortaya çıktığı incelenecektir. Çalışmanın sonuçlarının OSB olan çocukların sözel çalışma belleği performanslarının dilden etkilenip etkilenmediği konusunda alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

İlişkisel tarama modeli ile planlanan bu araştırmada aynı dil düzeyindeki normal gelişen ve OSB olan çocukların sözel çalışma belleği performanslarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Çocuklardan elde edilen verilen normal dağılıma uygun olması durumunda tek yönlü varyans analizi (One-Way Analysis of Variance; ANOVA), verilerin normal dağılım göstermemesi durumunda ise non-parametrik testlerden Man Whitney U testi kullanılacaktır.

Araştırmanın katılımcıları Ankara ilinde 25 OSB tanısı olan 25 normal gelişen toplam 50 çocuktan oluşmaktadır. OSB grubunda yer alan çocuklar, 5-7 yaş arasında, başka bir tanısı olmayan, ana dili Türkçe olan ve cümle düzeyinde konuşma becerilerine sahip çocuklar arasından seçilmiştir. Normal gelişen çocuklar ise ana dili Türkçe olan ve OSB tanılı çocukların dil düzeyleri ile eşleştirilerek belirlenmiştir. Çocukların dil becerilerinin değerlendirilmesinde Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL, Topbaş ve Güven, 2011) kullanılmıştır. Çocukların çalışma belleği performanslarının değerlendirilmesinde ise Çalışma Belleği Ölçeği (ÇBÖ; Ergül, Özgür-Yılmaz ve Demir, 2017) kullanılmıştır. ÇBÖ anasınıfından dördüncü sınıfa kadar

olan çocukların çalışma belleği performanslarını sözel ve görsel bellek olmak üzere iki alt alanda değerlendirmeyi amaçlayan bir araştır. Bu araştırmada çocukların çalışma belleği performanslarının değerlendirilmesinde ÇBÖ'nin sadece sözel bellek alt alanı kullanılmıştır. ÇBÖ'nin sözel bellek alt alanı sözel kısa süreli bellek ve sözel çalışma belleği olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Rakam hatırlama, sözcük hatırlama ve anlamsız sözcük hatırlama alt ölçekleri ile kısa süreli bellek boyutu; geriye rakam hatırlama ve ilk sözcük hatırlama alt ölçekleri ile ise sözel çalışma belleği boyutu değerlendirilmektedir. Çocuklarla yapılan tüm değerlendirilmeler iki farklı oturumda tamamlanmış ve bireysel olarak gerçekleştirilmiştir.

Özet

Normal gelişen çocuklarda dil ediniminde önemli bir yapı olarak tanımlanan çalışma belleğinin, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarda dilin farklı bileşenlerinde yetersizlikler yaşamalarına neden olduğu ifade edilmektedir. Ancak, alanyazında OSB olan çocukların çalışma belleği yetersizliklerinin dilden kaynaklı olup olmadığına dair çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada Türkçe konuşan, aynı dil düzeyine sahip OSB olan ve normal gelişen çocukların sözel çalışma belleği performanslarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Ankara ilinde 25 OSB tanısı olan 25 normal gelişen toplam 50 çocuktan oluşmaktadır. OSB grubunda yer alan çocuklar, 5-7 yaş arasında, başka bir tanısı olmayan, ana dili Türkçe olan ve cümle düzeyinde konuşma becerilerine sahip çocuklar arasından seçilmiştir. Normal gelişen çocuklar ise ana dili Türkçe olan ve OSB tanılı çocukların dil düzeyleri ile eşleştirilerek belirlenmiştir. Çocukların dil becerilerinin değerlendirilmesinde Türkçe Erken Dil Gelişim Testi, çalışma belleği performanslarının değerlendirilmesinde ise Çalışma Belleği Ölçeğinin sözel bellek alt alanı kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda OSB olan çocukların çalışma belleği performanslarının normal gelişen çocuklardan anlamlı olarak farklılaşmaması beklenilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dil düzeylerine göre eşleştirilen normal gelişen ve OSB olan çocukların çalışma belleği performanslarının karşılaştırılması amaçlanan bu çalışmanın sonucunda OSB olan çocukların çalışma belleği performanslarının normal gelişen çocuklardan anlamlı olarak farklılaşmaması beklenilmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında dil ya da zeka düzeyleri temelinde eşleştirilmiş benzer birçok çalışmada, OSB olan çocuklarla normal gelişen çocukların çalışma belleği performanslarında anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür (Liss ve diğerleri, 2000; McGrath ve Tager-Flusberg, 2005). Bu araştırmadan elde edilen sonuçların bu yönde olması durumunda, OSB olan çocukların sözel çalışma belleği performanslarındaki yetersizliklerin dil becerilerindeki problemlerden kaynaklandığını söylemek mümkün olabilecektir. Buna karşın çocukların dil ya da zeka düzeyleri eşleştirildiği halde çalışma belleği performanslarındaki anlamlı farklılıkların devam ettiği çalışmalar da bulunmaktadır (Schuh ve Eigsti, 2012). Bu yönde bulgular elde edildiği durumda ise OSB olan çocukların çalışma belleği performanslarının dil becerilerinde yetersizliklerinin nedeni olabileceği söylenebilecektir.

Anahtar Kelimeler: Çalışma belleği, otizm spektrum bozukluğu, sözel çalışma belleği, dil gelişimi

Kaynakça

Alloway, P.T., Rajendran, G., & Archibald, M. L. D. (2009). Working memory in children with developmental disorders. Journal of Learning Disabilities, 22(4), 372-382.

Asbjornsen, E. A., & Helland, T. (2006). Dichotic listening performance predicts language performance. Laterality, 11(3), 251-262.

Archibald, L. M. D., & Gathercole, S. E. (2006a). Short-Term and working memory in specific language ımpairment. International Journal of Language and Communication Disorders, 41(6). 675-693.

Baddaley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory. Trends in Cognitive Sciences, 11, 417- 422.

Baddeley, A. D. (2002). Is working memory still working? European Psychologist, 7(2), 85-97.

Baddaley, A., & Hitch, G. J. (1994). Developments in the concept of working memory. Neuropsychology, 4, 485-493.

Chan, A.S., Cheung, J., Leung, W.W. M., Cheung, R., & Cheung, M. (2005). Verbal expression and comprehension deficits in young children with autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20(2), 117-124.

Dawson, G., Munson, J., Estes, A., Osterling, J., McPartland, J., Toth, K., Carver, L., & Abbott, R. (2002). Neurocognitive function and joint attention ability in young children with autism spectrum disorder versus developmental delay. Child Development, 73, 345–358.

De-Weerdt, F., Desoete, A. & Roeyers, H. (2012). Working memory in children with reading disabilities and/or mathematical disabilities. Journal of Learning Disabilities, 46 (5), 461–472.

Ergül, C., Özgür-Yılmaz, Ç. ve Demir, E. (2016). Çalışma Belleği Ölçeği. Ankara: Kalem Yayınevi.

Fein, D., Dunn, M., Allen, D. A., Aram, D. M., Hall, N., Morris, R., et al. (1996). Language and neuropsychological findings. In I. Rapin (Ed.), Preschool children with inadequate communication (pp. 123–154). London: MacKeith Press.

Gabig, C. (2008). Verbal working memory and story retelling in school-age children with autism. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 39, 498–511.

Liss, M., Fein, D., Allen, D., Dunn, M., Feinstein, C., Morris, R., et al. (2001). Executive functioning in high-functioning children with autism. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42, 261–270.

MacDonald, M. C., & Christiansen, M. H. (2002). Reassessing working memory: Comment on Just and Carpenter (1992) and Waters and Caplan (1996). Psycholgy Review, 109, 35–54.

Russell, J., Jarrold, C., & Henry, L. (1996). Working memory children with autism and with moderate learning difficulties. Journal of Child Psychology and Psychiarty and Allied Disciplines, 37(6), 673-686.

Schuh, J. M., & Eigsti, I. M. (2012). Working memory, language skills, and autism symptomatology. Behavioral. Science, 2, 207-218.

Smith Gabig, C. (2008). Verbal working memory and story retelling in school-age children with autism. Language, Speech, and Hearıng Servıces in Schools, 39, 498–511.

Tercan, E., Ergin, H. ve Amado, S. (2012). Okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda çalışma belleğinin fonolojik depo açısından incelenmesi. Türk Psikoloji Dergisi, 27(69), 65-75.

Topbaş, S. ve Güven, S. (2011). Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL). Ankara: Detay Yayıncılık.

(16599) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sözel Öykülemelerinin Makro Yapısal Özellikleri: Akranları ile Karşılaştırmalı Bir Çalışma

MERAL ÇİLEM ÖKCÜN-AKÇAMUŞ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

BURCU KILIÇ TÜLÜ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

CEVRİYE ERGÜL
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sözel öyküleme becerileri, dile ilişkin birçok bileşeni içermesi ve bunlara ilişkin zengin bir bilgi sağlaması nedeniyle hem normal gelişim gösteren çocukların hem de farklı dil bozukluklarına sahip çocukların iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde önemli bir değerlendirme aracı olarak ele alınmaktadır (Botting, 2002). Genel olarak bir bireyin hayali ya da gerçek bir olayı ve deneyimi zamansal sıralı biçimde anlatması olarak tanımlanan öyküleme (Engel, 1995), anlatı yapan kişinin diğer bireylere onların anlayabileceği biçimde anlatım yapmasına ve anlatımını buna göre düzenlemesine ilişkin yeterlilikleri içermektedir (Haden, Hain ve Fivush, 1997). Bu açıdan, dilin kullanım bilgisi bileşeni ile benzer yeterlikleri gerektirmektedir (Botting, 2002). Normal gelişim gösteren çocuklarda öyküleme, küçük yaşlarda daha kısa ve daha basit bir yapı içinde üretilirken (Leadholm ve Miller, 1995) yaşları ilerledikçe öykülerin uzunluğu ve karmaşıklığı da artmaktadır (Işıtan ve Turan, 2014).

Öyküleme becerilerinin değerlendirilmesinde çocukların öykülemeleri genel olarak makro yapı ve mikro yapı açısından incelenmektedir. Çocukların öykü anlatımlarında kullandıkları sözce sayısı, farklı sözcük sayısı, ortalama sözce uzunluğu, sözdizimi karmaşıklık indeksi gibi ölçümler, öykülemenin mikro yapısı olarak ele alınmakta, bu yapı içinde genel olarak öyküleme içindeki dil yeterliliği ölçülmektedir (Altman ve diğ., 2016). Makro yapı içerisinde ise öykülemenin başlangıcı, öykünün geçtiği ortamlar, öyküdeki karakter sayısı, olayların sırası, problem durumu, problemin çözümü, geçiş terimleri gibi öykünün yapısına ilişkin özellikler değerlendirilmektedir (Epstein ve Philips, 2009). Öykülemenin makro yapısı, alanyazında öykünün gramer yapısı olarak da ele alınmaktadır (Akmeşe, 2015) ve bu yapı öykünün hiyerarşik yapısının değerlendirilmesi açısından önemlidir.

Dil ve iletişim becerilerinde yaşanan bozukluklar, otizm spektrum bozukluğunun (OSB) tanı özelliklerinden biridir (APA, 2013). Dilin biçim ve içeriğinde farklı özellikler sergilemelerine rağmen tüm OSB olan çocuklar, dilin kullanım bilgisi bileşeninde önemli güçlükler yaşamaktadırlar (Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2005). Alanyazında yapılan araştırmalar, OSB olan çocukların öykülemede önemli güçlükler yaşadıklarını, özellikle zaman ve mekan anlatımı, zihinsel terimlerin kullanımı, olayların sıralanışı gibi konularda zorlukları olduğunu göstermektedir (Bruner ve Feldman, 1993; Colle ve diğ., 2008). Öyküleme becerilerinin dilin kullanım bilgisine ilişin yeterlilikleri içermesinden dolayı öykülemede yaşanan sınırlılıkların kulanım bilgisinde yaşanan güçlüklerle ilişkili olduğu düşünülmektedir (Botting, 2002).

Öykülemenin gelişimi farklı dillerde ve normal gelişim gösteren, özgül dil bozukluğu olan ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar gibi farklı gelişimsel özellikler gösteren çocuklarda sıklıkla çalışılan bir konudur. (Colle ve diğ., 2008). Ülkemizde de Türkçe konuşan normal gelişim gösteren çocuklarda, işitme yetersizliği yaşan çocuklarda öyküleme becerilerinin gelişimi üzerine sınırlı sayıda çalışma bulunmakta ve bu araştırmalarda da genellikle öykünün mikro yapısı incelenmektedir. Bununla birlikte alanyazında Türkçe konuşan OSB olan çocukların öyküleme becerilerini inceleyen herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Öyküleme becerilerinin dillere ve kültürlere göre farklılaşmasından (Aksu-Koç ve Nicolopoulou, 2015) ve OSB'li çocukların dilin kullanım bilgisine ilişkin yaşadıkları güçlüklerden dolayı Türkçe konuşan OSB'li çocukların öyküleme becerilerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada OSB olan çocukların öykülemelerinin makro yapısının aynı dil düzeyinde olan normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırılması ve dolayısı ile OSB'li çocuklarda öykülemenin makro yapısına ilişkin özelliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

İlişkisel tarama modeli ile planlanan bu araştırmada aynı dil düzeyindeki normal gelişen ve OSB olan çocukların öykülemelerinin makro yapısının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çocuklardan elde edilen verilen normal dağılıma uygun olması durumunda tek yönlü varyans analizi (One-Way Analysis of Variance; ANOVA), verilerin normal dağılım göstermemesi durumunda ise non-parametrik testlerden Man Whitney U testi kullanılacaktır.

Araştırmanın katılımcıları, Ankara ilinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim alan 20 OSB tanılı çocuk ve Ankara ilinde anasınıfına devam eden 20 normal gelişen çocuk olmak üzere toplam 40 çocuktan oluşmaktadır. OSB olan katılımcı grubu, 5-7 yaş arasında OSB dışında ek bir tanısı olmayan, ana dili Türkçe olan ve cümle düzeyinde konuşma becerilerine sahip olan çocuklardan oluşmaktadır. Normal gelişen çocuklar ise 5-6 yaşlarında olan, herhangi bir yetersizliği olmayan ve ana dili Türkçe olan çocukları içermektedir. Bu araştırmada normal gelişim gösteren ve OSB olan çocuklar dil

düzeylerine göre eşleştirilmiştir. Çocukların dil becerilerinin değerlendirilmesinde Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL, Topbaş ve Güven, 2011) kullanılmıştır. TEDİL 2-6 yaş arası çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılan standart bir araçtır. Çocukların öyküleme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla "Şemsiye" isimli yazısız resimli bir öykü kitabı kullanılmıştır. Öykülemenin değerlendirilmesi sürecinde öncelikle öykü kitabının tüm sayfaları çocuğa gösterilmiş, daha sonra kitap çocuğa verilerek öykü oluşturması istenmiştir. Tüm öykülemeler ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiş, değerlendirmenin tamamlanmasının ardından ses kayıtları çeviri yazıya dönüştürülmüştür. Öykülerin makro yapısının değerlendirilmesinde ise Ergül tarafından yürütülen 215K027 nolu Tübitak Projesi kapsamında geliştirilen Öykülemenin Makro Yapısını Dereceleme Anahtarı kullanılmıştır. Çocuklarla yapılan tüm değerlendirilmeler iki farklı oturumda tamamlanmış ve bireysel olarak gerçekleştirilmiştir.

Özet

Sözel öyküleme becerileri, dilin birçok bileşenini içermesi ve bu bileşenlere ilişkin bilgi sağlaması nedeniyle hem normal gelişen hem de farklı dil bozukluklarına sahip çocukların iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde önemli bir değerlendirme aracı olarak ele alınmaktadır. Bu araştırmada otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların öykülemelerinin makro yapısının aynı dil düzeyinde olan normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırılması ve OSB'li çocuklarda öykülemenin makro yapısına ilişkin özelliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Ankara ilinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim alan 20 OSB tanılı çocuk ve Ankara ilinde anasınıfına devam eden 20 normal gelişen çocuk olmak üzere toplam 40 çocuktan oluşmaktadır. OSB olan katılımcı grubu, 5-7 yaş arasında OSB dışında ek bir tanısı olmayan, ana dili Türkçe olan ve cümle düzeyinde konuşma becerilerine sahip olan çocuklardan oluşmaktadır. Normal gelişen çocuklar ise 5-6 yaşlarında olan, herhangi bir yetersizliği olmayan ve ana dili Türkçe olan çocukları içermektedir. Bu araştırmada normal gelişim gösteren ve OSB olan çocuklar dil düzeylerine göre eşleştirilmiştir. Çocukların dil becerilerinin değerlendirilmesinde Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) kullanılmıştır. Çocukların öyküleme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla "Şemsiye" isimli yazısız resimli bir öykü kitabı kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, OSB olan çocukların öykülemelerinin makro yapılarının normal gelişen çocuklardan anlamlı olarak farklılaşmaması beklenmektedir. OSB olan çocukların öyküye başlamada ve öyküyü sonuçlandırmak için öykü terimlerini kullanmada, betimlenen ortam ve karakter sayısında, problem durumu ve problemin çözümünü anlatmada, geçiş terimlerini kullanmada ve diyalog oluşturma, zihinsel–duygusal ifade kullanma, öyküdeki olayların zamansal sıralanması becerilerinde normal gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük performans göstermeleri beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Aynı dil düzeyinde olan normal gelişen ve OSB'li çocukların öykülemelerinin makro yapılarının karşılaştırılmasını amaçlayan bu çalışmanın sonucunda, OSB olan çocukların öykülemelerinin makro yapılarının normal gelişen çocuklardan anlamlı olarak farklılaşmaması beklenmektedir. OSB olan çocukların öyküye başlamak ve öyküyü sonuçlandırmak için öykü terimlerini kullanmada, betimlenen ortam ve karakter sayısında, problem durumu ve problemin çözümünü anlatmada ve geçiş terimlerini kullanmada normal gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük performans göstermesi beklenmektedir. Ek olarak öykü içinde diyalog oluşturma, zihinsel–duygusal ifade kullanma ve öyküdeki olayların zamansal sıralanması becerilerinde OSB olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki farkların öykü yapısının diğer bileşenlerine göre daha yüksek olması beklenmektedir.

Kaynakça

Akmeşe, P. P. (2015). Çocuklarda öykülemenin gelişimi ve dilin değerlendirilmesinde kullanımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16(3), 293-305.

Aksu-Koç, A., & Nicolopoulou, A. (2015). Character reference in young children's narratives: A crosslinguistic comparison of English, Greek, and Turkish. Lingua, 155, 62-84.

Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S., & Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English–Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. Applied Psycholinguistics, 37(1), 165-193.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. Child Language Teaching and Therapy, 18(1), 1-21.

Bruner, J., & Feldman, C. (1993). Theories of mind and the problem of autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), Understanding other minds: Perspectives from autism (pp. 267-291). Oxford: Oxford University Press.

Engel, S. (1995). The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood. New York, NY: W. H. Freeman.

Epstein, S. A., & Phillips, J. (2009). Storytelling skills of children with specific language impairment. Child Language Teaching and Therapy, 25(3), 285-300.

Haden, C. A., Haine, R. A., & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent–child reminiscing across the preschool years. Developmental Psychology, 33(2), 295-307.

Işıtan, S., & Turan, F. (2014). Çocuklarda dil gelişiminin değerlendirilmesinde bir anlatı analizi yaklaşımı olarak öykü anlatımı. Journal of Educational Sciences & Practices, 13(25), 105-124.

Leadholm, B. J. and Miller, J. 1995: Language sample analysis: The Wisconsin guide. Wisconsin: Wisconsin Department of Public Instruction.

Colle, L., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & van der Lely, H. K. (2008). Narrative discourse in adults with high-functioning autism or Asperger syndrome. Journal of Autism and Developmental Disorders, 38(1), 28-40.

Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Communication in autism. In F. Volkmar, A. Klin, R. Paul, & D. Cohen (Eds.) Handbook of autism and pervasive developmental disorders (3th ed. pp. 335- 364). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Anahtar Kelimeler: Öyküleme, öykülemenin makro yapısı, otizm spektrum bozukluğu, dil gelişimi

(16374)Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adayları Matematiği Seviyor mu?

HİLAL KARAKUŞ HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
ZEHRA SAADET FIRAT ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
BERRİN AKMAN HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
ÇAĞLAYAN DİNÇER ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çocukların gelişimleri sınıf ortamında yapılan farklı etkinlik türleriyle desteklenmektedir. Sınıf ortamında yapılması beklenen ve çocukların yaşamlarının her alanında karşılaşacakları matematik etkinlikleri de programda önemli bir yer tutmaktadır. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin genellikle matematik etkinliklerinden kaçındıkları, yapılan etkinliklerin daha çok masa başında yapılan çalışma sayfaları ile sınırlı olduğu gözlenmektedir. Tüm bu uygulamaların nedenlerinin öğretmenlerin yaşantılarında matematiğe karşı geliştirdikleri tutumlar, önyargılar ve inançlardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançlarının ortaya çıkarılması etkili bir matematik öğretimi ve eğitimi için bir ön koşuldur. Okul öncesi öğretmenlerinin matematiği zor ve karmaşık olarak görmekten vazgeçmeleri, çocuklar için doğru amaçları belirlemeleri ve onların gereksinimi ve öğrenme yollarına uygun etkinlikler planlamaları matematiğe olan inançlarının ortaya çıkarılmasını bir ihtiyaç haline getirmiştir.

Okul öncesi dönemde öğretmenlerin çocukların matematik becerilerini destekleme konusunda bazı zorluklar yaşadıkları bilinmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı erken matematiksel bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedir (Copley, 2004). Bu inanış öğretmenlerin sınıf ortamında yaptıkları matematik etkinliklerine ve uygulamalarına yansımaktadır. Ancak yapılan araştırmalar ve raporlarda çocukların matematikle ilk tanıştıklarında bunu yapabileceklerine ve anlayabileceklerine ilişkin olumlu bir eğilim içinde oldukları vurgulanmıştır (NRC, 2009). Bazı öğretmenlerin ise matematiğe karşı tutumları onların sınıf ortamındaki uygulamalarını etkilemektedir. Araştırmalar, okul öncesi dönemdeki çocukların sınıf ortamındaki matematiksel gelişim desteğiyle ilgili iki önemli zorluğun altını çizmektedir; bunlardan biri erken matematikte etkili bir öğretmen yetiştirmenin eksikliği (Sarama ve Clements, 2009) diğeri ise inançların okul öncesi sınıflarında matematik öğretiminin uygulanmasına etkisidir (NRC, 2009).

Yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin inançları belirlenmeye çalışılmıştır (Aslan, 2013; Brown, 2003; Chen, McCray, Adams, & Leow, 2014; Taşkın ve Tuğrul, 2014). Ancak literatür incelendiğinde var olan çalışmaların tek yönlü olduğu daha çok okul öncesi öğretmenlerinin matematik inançları, inançların çocuklar üzerindeki etkilerinin incelendiği gözlemlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik inançlarının ne yönde olduğu ve bunun öğretmenlik sürecinde nasıl farklılaştığı yapılan çalışmalarda yer almamaktadır.

Bu çalışma okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenlerinin matematiğe ilişkin inançlarını belirlemek, benzer ve farklı noktalarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançları nasıldır?

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançları arasında fark var mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin matematiğe ilişkin inançları yaşa, çalıştıkları okul türüne, öğrenim durumuna ve hizmet süresine göre değişmekte midir?

Okul öncesi öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

Araştırma Yöntemi

Çalışma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, araştırmanın yapıldığı grubun uygun özelliklerinin tanımlanmasını, bir konuya ilişkin tutum, düşünce ve fikirlerin ortaya konulmasına ve birçok araştırma tekniğinin bir arada kullanılmasına olanak sağlamaktadır (McMillan & Schumacher, 2010). Araştırmanın çalışma grubunu; Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında öğretim gören 200 öğretmen adayı ve görev yapmakta olan 200 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenler ve öğretmen adayları basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, evrendeki her bir kişinin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve birbirinden bağımsız olmasıdır (Gall, Gall, & Borg, 2007; Fraenkel & Wallen, 2009). Araştırmanın verileri gönüllülük esasına dayanılarak toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Platas (2015) tarafından geliştirilen orijinal adı The Mathematical Development Beliefs Survey (MDBS) olan Türkçe'ye Matematiksel Gelişim İnanç Ölçeği (MGİÖ) olarak çevrilen ölçme aracı kullanılmıştır. Karakuş, Akman ve Ergene (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Matematiksel Gelişim İnanç Ölçeği; erken çocukluk öğretmenlerinin okul öncesi sınıflarında matematik öğretme-öğrenme hakkındaki inançlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçekte 4 alt boyut ve 40 madde bulunmaktadır. Özgün ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları

her bir faktör için sırasıyla, .93, . 84, .86 ve .90'dır. Veriler SPSS 23 paket programıyla analiz edilmiştir. Kişisel bilgiler ve okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının inançlarının belirlenmesi gibi analizlerde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının inançlarının ikili karşılaştırmalarında Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançlarının yaşa, çalıştıkları okul türüne, öğrenim durumuna, hizmet süresine göre ve öğretmen adaylarının inançlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

Özet

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançları ve bu inançların karşılaştırılarak benzerliklerin ve farklılıkların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak Platas (2014) tarafından geliştirilen orijinal adı The Mathematical Development Beliefs Survey (MDBS) olan Türkçe' ye Matematiksel Gelişim İnanç Ölçeği (MGİÖ) olarak çevrilen ölçme aracı kullanılmıştır. Orijinalinde 40 madde olan bu ölçek, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında öğretim gören 200 öğretmen adayına ve halen görev yapmakta olan 200 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançları arasında anlamlı bir fark olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarıyla ilgili inançlarının ise öğretmenlerin inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin inançlarının yaşa, çalıştıkları okul türüne, öğrenim durumuna ve hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunurken, öğretmen adaylarının inançlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançları ve bu inançların karşılaştırılarak benzerliklerin ve farklılıkların ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançları arasında anlamlı bir fark olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarıyla ilgili inançlarının ise öğretmenlerin inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin inançlarının en çok Matematiksel Bilgi Üretiminin Sınıf Odağı alt boyutunda yüksek olduğu bulunurken; öğretmen adaylarının inançları ise en çok Matematik Eğitimindeki Güven, Matematik Öğretiminin Yaş Uygunluğu, Okul Öncesi Eğitimin Başlıca Amacı Olarak Matematiksel Gelişim alt boyutlarında daha yüksek olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin matematiğe ilişkin inançlarının genel olarak orta düzeyin biraz altında olduğu; okul öncesi öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançlarının orta düzeyin üzerinde olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin inançlarının yaşa, çalıştıkları okul türüne, öğrenim durumuna ve hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunurken, öğretmen adaylarının inançlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem matematiği, inanç, öğretmenler ve öğretmen adayları

Kaynakça

Aslan, D. (2013). A comparison of pre-and in-service preschool teachers' mathematical anxiety and beliefs about mathematiics for young children. Academic Research International, 2 (4), 225-230.

Brown, E. T. (2003). The influence of teachers' efficacy and beliefs on mathematics instruction in the early childhood classroom (Doctoral dissertation, University of Louisville).

Chen, J. Q., McCray, J., Adams, M., & Leow, C. (2014). A survey study of early childhood teachers' beliefs and confidence about teaching early math. Early Childhood Education Journal, 42 (6), 367-377.

Copley, J. V. (2004). The early childhood collaborative: A professional development model to communicate and implement the standards. Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education, 401-414.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). Research in education: Evidence-based inquiry (7.th Ed.). Boston: Pearson.

National Research Council. (NRC) (2009). Mathematics learning in early childhood: Paths toward excellence and equity. Washington, DC: National Academy Press.

Fraenkel, J. R. & Wallen, M.E. (2009). How to design and evaluate research in education (7th ed.). New York: MacGraw-Hill.

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). Educational research: An introduction (8th ed.). Boston: Allyn-Bacon.

Karakuş, H., Akman, B. ve Ergene, Ö. (2017). Matematiksel Gelişim İnanç Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, http://www.pegegog.net/index.php/pegegog/article/view/347 adresinden erişildi.

Platas, L. M. (2015). The Mathematical Development Beliefs Survey: Validity and reliability of a measure of preschool teachers' beliefs about the learning and teaching of early mathematics. Journal of Early Childhood Research, 13 (3), 295-310.

Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children. Routledge.

Taşkın, N., ve Tuğrul, B. (2014). Investigating Preschool Teacher Candidates' Mathematics Literacy Self-sufficiency Beliefs on Various Variables. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116, 3067-3071.

(16112) Bilgi-İşlemsel Düşünmeye Yönelik Deneysel Çalışmaların İncelenmesi

ELİF TAŞLIBEYAZ
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ

ENGİN KURŞUN
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

SELÇUK KARAMAN
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bilgi-işlemsel düşünme, insanların bilgisayarla nasıl etkileşim kurduklarını ve hesaplama dili yoluyla düşünmeyi öğrendiklerini belirten entelektüel ve mantıksal beceriler olarak değerlendirilmektedir (Wing, 2011). Başka bir deyişle, hesaplamanın düşünülmesi, herhangi bir disiplindeki problemleri çözmek için yöntem, dil ve bilgisayar bilimleri sistemlerini kullanmayı gerektiren beceriler olarak düşünülmektedir(Kazimoglu, Kiernan, Bacon, & Mackinnon, 2012). Son 10 yıl içerisinde bilgi-işlemsel düşünmeye yönelik olarak yapılan çalışmalarda ciddi bir artış söz konusudur(Berland & Wilensky, 2015). Bilgi-işlemsel düşünmeye yönelik olarak yapılan bu çalışmaların bir kısmı nitel ve alan yazın incelemeye dayalıyken bir kısmı deneysel (nicel) çalışmalardan oluşmaktadır. Bu konuda yapılan nitel ve inceleme çalışmaları ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, bu çalışmaların özellikle bilgi-işlemsel düşünme ve bunun önemi üzerinde durduğu, programlama becerileri ile ilişkilendirdiği görülmüştür(Chaudhary, Agrawal, Sureka, & Sureka, 2016; Şahiner & Kert, 2016). Bazı çalışmalarda ise bilgi-işlemsel düşünmenin sadece bilgisayar kullanımı ve programlama ile ilişkilendirmeden, farklı uygulamalarla da geliştirilebileceği görülmüştür(Yang et al., 2011). Bununla birlikte yapılan deneysel çalışmaların genel olarak bilgisayar kullanımı ve programlama öğretimi üzerinde durduğu ortaya çıkmıştır(Davies, 2008; Kazimoglu et al., 2012). Literatürde bu konu ile ilgili pek çok çıkarımın ve sonucun yer aldığı açıktır. Bilgi-işlemsel düşünme ile ilgili daha net bilgilerin ortaya konulabilmesi ve bu konunun daha iyi değerlendirilebilmesi için daha çok inceleme çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, bilgi-işlemsel düşünmeye yönelik olarak yapılan deneysel araştırmalarda yer alan; bilgi-işlemsel düşünmeye dair yapılan tanımların kritik noktalarının neler olduğu, hangi konu ve yaş grupları üzerinde çalışıldığı, çalışmalarda nasıl bir müdahale yapıldığı, hangi veri-toplama aracının kullanıldığı ve nasıl sonuçlar elde edildiği incelenmiştir. Bu sayede bilgi-işlemsel düşünmeye yönelik tanımlamalar, konu, örneklem, müdahale ve sonuçlar ile ilgili net bir fikir elde edilmeye çalışılacaktır. Alan yazına bakıldığında ise böyle bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Hâlbuki bilgi-işlemsel düşünmeye yönelik olarak yapılan deneysel çalışmalardaki eğilimi bilmenin araştırmalarda yer alan boşlukların farkında olunmasını sağlayacağına inanılmaktadır. Ayrıca bu konu ile ilgili olarak yapılacak olan bu çalışmanın gelecek çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Böylece bilgi-işlemsel düşünmeye dair genel bir çerçeve incelenmiş olunacak ve bu çerçeveden hareketle gelecek çalışmalara yönelik önerilerde bulunulabilecektir. Yapılan çalışmaya dair araştırma soruları ise aşağıdaki gibidir;

Bilgi-işlemsel düşünmeye yönelik olarak yapılan deneysel çalışmalar incelendiğinde;

Bu çalışmalarda yer alan bilgi-işlemsel düşünme tanımlarında vurgulanan kritik noktalar nelerdir?

Bu çalışmalar hangi örneklem grupları üzerine yoğunlaşmaktadır?

Bu çalışmalarda hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?

Çalışmalarda genel olarak nasıl bir müdahale söz konusudur?

Çalışmalardan genel olarak ne yönde sonuçlar elde edilmiştir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın yöntemini betimsel içerik analizi oluşturmaktadır. Bu yöntemde belli bir alandaki betimsel incelemeler söz konusudur. Bu araştırma kapsamında; Web of Science, ERIC, Google Scholar veri tabanlarında geçmişten günümüze kadar yer alan deneysel bilgi-işlemsel düşünme çalışmaları bazı anahtar kelimeler kullanılarak incelenmiştir. Bu çalışmalar, bir form yardımıyla aşağıda belirtilen alanlara dikkate alınarak analiz edilecektir. Daha sonra yapılan analiz sonucunda elde edilen bu alanlar, araştırma soruları dikkate alınarak kod ve temalara dönüştürülecektir. Tespit edilen kod ve temalardan birer tablo oluşturulacaktır. Bu tablolarda yer alan ifadelerin frekans değerleri belirlenecektir. Belirlenen frekans değerlerine göre bilgi-işlemsel düşünme ile ilgili yapılan deneysel çalışmalarda; bilgi-işlemsel düşünme tanımında nelerden bahsedildiği, konuların hangi alanda yoğunlaştığı, örneklemin hangi gruplardan seçildiği, hangi veri toplama araçlarına daha çok yer verildiği, hangi müdehalelerin yapıldığı ve ağırlıklı olarak hangi sonuçlara ulaşıldığı ortaya çıkarılacaktır. Fakat çalışma henüz tamamlanmadığından, şuanda çalışma kapsamında yer alan incelenen 13 çalışmadan bahsedilecektir. Bu süreçte kullanılacak adımlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

1- Çalışmaların "computational thinking" ve "experimental" anahtar kelimelerine göre Web of science ve ERIC veritabanlarından araştırılması, "bilgisayarca düşünme", "komputasyonel düşünme", "deneysel" anahtar kelimeleri ile Google Scholar veri tabanından araştırılması

2- Elde edilen makalelerin araştırmacılar tarafından ön bir analize tabi tutulması

3- İncelenen makalelerde elde edilen verilerin kod ve temalara dönüştürülmesi ve frekanslarının elde edilmesi

Özet

Bilgi-işlemsel düşünme, insanların bilgisayarla nasıl etkileşim kurduklarını ve hesaplama dili yoluyla düşünmeyi öğrendiklerini belirten entelektüel ve mantıksal beceriler olarak değerlendirilmektedir. Son 10 yıl içerisinde bilgi-işlemsel düşünmeye yönelik olarak yapılan çalışmalarda ciddi bir artış söz konusudur. Bilgi-işlemsel düşünmeye yönelik olarak yapılan bu çalışmaların bir kısmı nitel bir kısmı ise (nicel) çalışmalardır. Bu konuda yapılan nitel çalışmalar ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, bu çalışmaların özellikle bilgi-işlemsel düşünme ve bunun önemi üzerinde durduğu, programlama becerileri ile ilişkilendirdiği görülmüştür. Bununla birlikte yapılan deneysel çalışmaların genel olarak bilgisayar kullanımı ve programlama öğretimi üzerinde durduğu ortaya çıkmıştır. Literatürde bu konu ile ilgili net bir durum söz konusu değildir. Bilgi-işlemsel düşünme ile ilgili daha net bilgilerin ortaya konulabilmesi ve bu konunun daha iyi değerlendirilebilmesi için daha çok inceleme çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada bilgi-işlemsel düşünmeye yönelik olarak yapılan deneysel araştırmalara yönelik bir değerlendirme çalışması yapılması amaçlanmıştır. Bu sayede bilgi-işlemsel düşünmeye yönelik tanımlamalar, konu, örneklem, müdahale ve sonuçlar ile ilgili net bir fikir elde edilmeye çalışılacaktır. Sonuçta ise gelecekte yapılacak olan çalışmalara ışık tutulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında toplamda 36 araştırma elde edilmiş, bu araştırmalardan 13 tanesi incelenmiştir. İncelenen bu çalışmalar sonucunda; bilgi-işlemsel düşünme tanımında kullanılan kritik noktaların problem çözme, algoritmik düşünme ve insan davranışları üzerinde olduğu görülmüştür. Konuların ise genel olarak; bilgisayar kullanımı, programlama ve özellikle robot programlama üzerine yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır. Veri toplama aracı olarak bilgi-işlemsel düşünme ölçeği, tutum ölçeklerinin, akademik başarı testlerinin kullanıldığı görülmüştür. Örneklem olarak ortaokul ve üniversite öğrencilerinin seçildiği dikkati çekmiştir. Yapılan müdahalelerde ise iki farklı uygulamaya tabi tutulan katılımcıların bilgi-işlemsel düşünmelerinde meydana gelen değişimlerin incelenmesinin söz konusu olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak çalışma sonuçlarında; daha çok bilgisayar kullanımı, programlama, oyun ve algoritmik düşünceyi geliştirebilecek olan uygulamaların bilgi işlemsel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: bilgi-işlemsel düşünme, inceleme, deneysel çalışmalar

Kaynakça

Berland, M., & Wilensky, U. (2015). Comparing virtual and physical robotics environments for supporting complex systems and computational thinking. Journal of Science Education and Technology, 24(5), 628-647.

Chaudhary, V., Agrawal, V., Sureka, P., & Sureka, A. (2016). An Experience Report on Teaching Programming and Computational Thinking to Elementary Level Children using Lego Robotics Education Kit. Paper presented at the Technology for Education (T4E), 2016 IEEE Eighth International Conference on.

Davies, S. (2008). The effects of emphasizing computational thinking in an introductory programming course. Paper presented at the Frontiers in Education Conference, 2008. FIE 2008. 38th Annual.

Kazimoglu, C., Kiernan, M., Bacon, L., & Mackinnon, L. (2012). A serious game for developing computational thinking and learning introductory computer programming. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47, 1991-1999.

Şahiner, A., & Kert, S. B. (2016). Komputasyonel düşünme kavramı ile ilgili 2006-2015 yılları arasındaki çalışmaların incelenmesi. EJOSAT: European Journal of Science and Technology, Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi, 5(9).

Wing, J. M. (2011). Computational thinking. Paper presented at the VL/HCC.

Yang, H.-I., Martin, P., Satterfield, D., Babbitt, R., Wong, J., Shelley, M., & Chang, C. K. (2011). A novel interdisciplinary course in gerontechnology for disseminating computational thinking. Paper presented at the Frontiers in Education Conference (FIE), 2011.

(17695) "Hayalimdeki Anaokulu" 5-6 Yaş Çocukların Bakış Açısıyla Okul Öncesi Eğitim Ortamları

GÜL DALGAR
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZGE ATAR
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi dönem insan hayatının temelini oluşturur. Bu dönemde, çocuğun anne babası tarafından sevgi ve şefkatle büyütülmesi, ihtiyaçların karşılanması, sağlığının korunması çok önemlidir. Fakat bunlar kadar önemli bir nokta ise, gelişimin tüm yönlerini desteleyecek sosyal ve fiziksel ortamdır. Bu dönemdeki yaşantılar onun gelecekte hayata bakış açısını önemli bir şekilde etkiler (Oktay,1999).

Okul öncesi dönemde çocukların bulunduğu eğitim ortamı, çocukların ailesi dışında en fazla zaman geçireceği ortam düşünülürse eğitimin doğru zaman ve doğru yerde nasıl verileceği büyük önem taşır. Eğitim ortamının nitelikleri çocukların okul, öğretmen, arkadaş gibi diğer unsurlarla olan etkileşim ve uyumunda önemli bir etkiye sahip olacaktır. Bu yüzden okul eğitim kurumların fiziksel donanımı eğitim ortamının nitelikleri açısından çok önemlidir. (Kıldan, 2007; Fromberg, 2002).

Uygun şekilde düzenlenmiş ve yeterli miktarda materyalle donatılmış bir okul öncesi eğitimi kurumu her şeyden önce sağlıklı, güvenli ve çekici olarak tüm gelişimlerine yönelik olması gerekir (Çelik & Kök, 2007). Özellikle ilgi köşelerinde yeni ve değişik şeyler bulan okul öncesi dönem çocukları mutlu eder. Değişik köşeler çocukların çağrışım yapılarını tetikler, hayal güçleriyle yeni durumlar yaratmasına da yardımcı olur (Yıldız & Şener, 2003). Çocukların günlük yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri okul öncesi eğitim kurumlarının nitelikli eğitim ortamına sahip olması da, onların bütün gelişim alanları açısından temel ihtiyaçlarının karşılanmasında kolaylık sağlar (Aksoy, 2009).

Çocukların tüm gelişimine yönelik sağlıklı, güvenli ve çekici olarak uygun materyallerle donatılmış bir okulöncesi eğitim ortamı çocukların gelişimlerini olumlu etkiler. Bu bağlamda yapılan araştırmalar, nitelikli bir okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların iletişim becerilerinin, sözel zekâlarının yüksek olduğunu ve davranışlarının olumlu olduğunu saptanmıştır (Sanoff, 1994; akt: Demiriz, Karadağ, & Ulutaş, 2003; Feyman, 2006). Nitelikli eğitim ortamlarında eğitim alan çocuklar daha sonra, hayatlarının çeşitli alanlarında daha başarılı olduklarını ve bu eğitimin çocukların okul başarısı için basamak oluşturduğunu göstermiştir (Brown & Scott-Little, 2003; Burchinal et al., 2000; Campbell, Ramey, Pungello, Sparling, & Miller-Johnson, 2002; Peisner-Feinberg et al., 2001). Okul öncesi dönem çocukları üzerine pek çok etkisi olan eğitim ortamlarının kalitesi ve niteliği ile ilgili pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmalar incelendiğinde, halen hazırda olan eğitim ortamlarının değerlendirmesi amacıyla yapılan çalışmalar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Calder, 1995; Zembat, 2001; Cassidy, Hestenes, Hestenes ve Mims, 2003; Yılmazer, 2003; Perlman, Zelman & Le, 2004; Gulden, 2007; Karaküçük, 2008; Kubanç, 2014). Bu konuda özellikle uzman, yönetici ve eğitimcilerin görüşleri alınmıştır. Okul öncesi eğitim ile ilgili 2013 yılında yapılan son program düzenlemelerinde, programın özellikle çocuk merkezli olması vurgulanmıştır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitimin en önemli parçası olan çocukların okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili neler hayal edip düşündükleri önemlidir. Bu nedenle çocukların bakış açısıyla hayal ettikleri eğitim ortamları belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Çocukların hayalleri iç dünyalarına açılan kapılardır ve onların düşünceleri, istekleri ve duygularıyla ilgili fazlasıyla fikir verir. Çocukların okul öncesi eğitim ortamları düşüncelerini ışığında eğitim ortamlarının tasarlanması açısından da önem arz etmektedir.

Yukarıda belirtilen açıklamalar doğrultusunda bu araştırmada, okul öncesi eğitimi alan 5-6 yaş çocukların bakış açısıyla hayal ettikleri okul öncesi eğitim ortamlarının incelenmesi ve eğitim ortamlarına yönelik düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomoloji (Olgu Bilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Fenomenolojik yaklaşımın temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının kişisel (öznel) tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelenmektedir (Akturan & Esen, 2008; Yıldırım & Şimsek, 2013; Ersoy, 2016).Fenomolojik çalışmalar hakkında yüzeysel bilgiye sahip olduğumuz fenomenleri derinlemesine inceleme imkânı sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2013; Creswell, 2012).Araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örneklem modeli kullanılmıştır. Nitel çalışmalarında olasılık kuramına dayalı olarak geliştirilmiş olan nicel örneklem yaklaşımlarının aksine amaçlı örneklem modelinde temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır (Maxwell, 1996; akt. Özdemir, 2010; Berg, 2001) Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklar oluşturmaktadır.Verilerin toplanması ve uygulanması: Nitel araştırmalarda veriler, gözlem notları, görüşme kayıtları,

dokümanları, resimler ve diğer grafik sunumları (çizimler, tablolar, vb.) gibi kaynaklardan toplanabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013).Araştırmada veriler Mosaic Approach (Çok Metotlu Yaklaşım) kullanılarak toplanmaya başlanmıştır. Çok Metotlu Yaklaşım, çocukları da birer yetişkin gibi kendilerini ifade edebilecek yeterlilikte kabul etme temeline dayanan bir veri toplama yöntemidir. Çok Metotlu Yaklaşım çocukların kendi düşüncelerini ifade ederken kendilerini rahat hissedecekleri sözel ve görsel olmak üzere pek çok farklı teknikleri içerir.Özellikle çocukların kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine fırsat vermek amacıyla veri toplama sürecinde; farklı görüşme teknikleri, resim çizip anlatma tekniği, çocuk fotoğrafları tekniği gibi teknikleri birleştiren bir yaklaşım olarak kullanılmaktadır (Clark, 2005a; 2005b; Clark & Moss, 2001; 2005; Freeman ve Mathison, 2009; Koçyiğit, 2014).

Özet

Okul öncesi dönem çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinin en hızlı olduğu dönem olarak görülmektedir. Bu dönemde kazandırılacak bilgi ve davranışlar, çocuğun daha sonraki yaşamında etkili olmaktadır. Çocukların bu dönemdeki gelişimleri nitelik eğitim ortamları sağlanması önemlidir. Bu durum, çocuğu merkeze alan okul öncesi eğitimin en önemli paydaşı olan çocukların eğitim ortamlarına olan bakış açısıyla incelemesi ve okul öncesi eğitim ortamlarına yönelik çocukların düşüncelerinin belirlenmesidir. Bu amaçla, bağımsız anaokullarında eğitim alan okul öncesi çocuklar çalışma grubuna alınmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklar amaçlı örneklem modeli kullanılarak seçilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan Fenomoloji (Olgu Bilim) Yaklaşımı kullanılacaktır. Araştırma verileri toplanırken çocukların kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri farklı teknikler içeren Çok Methodlu Yaklaşım (Mosaic Approach) ile kullanılacaktır. Araştırmada elde edilecek veriler betimsel analiz teknikleriyle analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özellikle son yirmi yılda, çocukların aktif birer öğrenen oldukları görüşünün kabul görmesinin bir getirisi olarak çocukların kendi öğrenmeleriyle, hayatlarıyla, deneyimleriyle ilgili düşüncelerinin dinlenmesi oldukça önem kazanmıştır. Bu bağlamda bu araştırma, okul öncesi eğitim ortamlarının çocukların bakış açısıyla incelenmesi ve eğitim ortamlarına yönelik çocukların düşünceleri açısından okul öncesi eğitime ortamlarına ilişkin öneriler getirmeyi amaçlaması bakımından önemli görülmektedir. Bu araştırmada okul öncesi eğitimin en temel parçası olan çocukların bakış açısıyla hayal ettikleri okul öncesi eğitim ortamlarının incelenmesi ve bu ortamlara ilişkin düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çocukların bakış açısıyla nasıl bir anaokulu hayal ettikleri, bu hayal ettikleri anaokullarındaki farklı eğitim donanımları belirlenerek ortaya koyulabilir. Anaokullarındaki eğitim ortamları hakkındaki düşünceleri ve bu düşünceler doğrultusunda beklentileri ne olduğu tespit edilebilir. Çocukların okul öncesi eğitim ortamları düşüncelerini ışığında eğitim ortamlarının tasarlanması açısından eğitim ortamları hazırlayanlara yol gösterici fikirler ortaya çıkabilir.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi Eğitim Ortamları, Çok Metodlu Yaklaşım, Hayal gücü,

Kaynakça:

Akturan, U. & Esen, A.(2008). Fenomenoloji Nitel Araştırma Yöntemleri, (Edt. Baş, T. & Akturan, U.). ss. 83-98, Ankara: Seçkin.

Aksoy, P., (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim Ortamlarının Niteliğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Tokat İli Örneği), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Ankara.

Berg, B.L. (2001). Qualitative research methods for the social sciences. Boston: Ally and Bacon.

Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. Child Development, 71, 339-357.

Brown, E. G., & Scott-Little, C. (2003). Evaluations of school readiness initiatives: What are we learning? Tallahassee, FL: SERVE.

Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E. P., Sparling, J., & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. Applied Developmental Science, 6, 42-57.

Calder, P. (1995). Using the Early Childhood Environment Rating Scale as a Measure to Make Cross- National Evulations of Quality : Advantages and Limitations. Paper presented at the 5th European Conferance on the Quality of Early Childhood Education, Paris, 142-150.

Cassidy, D. J., Hestenes, L., Hestenes, S. ve Mims, S. (2003). Measurement of Quality in Preschool Child Care Classrooms: The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised and İts' Psychometric Properties. Early Childhood Research Quarterly, 20 (3), 345-360.

Clark, A. (2005a) Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In Miller, L. Drury, R. and Cable, C. (2012). Extending Professional Practice in the Early Years. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: Sage Publications with the Open University. Ch. 1: 11-28.

Clark, A. (2005b) Listening to and involving young children: a review of research and practice. Early Child Development and Care, 175(6): 489-505.

Clark A. and Moss, P. (2001) Listening to young children: the Mosaic approach. London: National Children's Bureau.

Clark A. and Moss, P. (2005) Spaces to play: More listening to young children using the mosaic approach. London: National Children's Bureau.

Clark, A. (2005) 'Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives', in Clark, A., Kjørholt and Moss, P. (eds.) Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services. Bristol: Policy Press, pp. 29–49.

Creswell, J. W., (2012). Educational Research, Boston: Pearson.

Çelik, M. & Kök, M. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımının Önemi. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 158-170.

Demiriz, S. Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim ortamı ve Donanım. Anı yayıncılık. Ankara.

Ersoy, A.F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Edt.), Eğitimde nitel araştırma desenleri (ss. 51-104). Ankara: Anı Yayıncılık.

Feyman, N. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Çocukların Gelişim Alanları Üzerine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Freeman, M., & Mathison, S. (2009). Researching Children's Experience. New York: Guilford Publications.

Fromberg, D. P., (2002). Play and meaning in early childhood education. Boston: Allyn & Bacon, pp. 33–53.

Gulden, M. G. (2007). Evaluation of the Quality of Early Childhood Classrooms in Turkey . Early Child and Development Care, 1-13, Online Publication, 2007.

Kubanç, Y. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziki Durumunun İncelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(31).

Karaküçük, A. S. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/Mekânsal Koşulların İncelenmesi: Sivas İli Örneği. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 32(2), 307-320.

Kıldan, A. O., (2007). Okul Öncesi Eğitim Ortamları, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:15, No:2, 501-510.

Koçyiğit, S. (2014). Çocukların Bakış Açısıyla Okul Öncesi Eğitim. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 203-214.

Oktay, A. (1999). Yaşamın sihirli yılları: Okulöncesi Dönem. Epilson yayınları, İstanbul.

Özdemir, M., (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11, (1) 323-343.

Perlman, M., Zelman, G. L. & Le, V. N., (2004). Examining the psychometric properties of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R)., Early Childhood Research Quarterly, Pages 19, (3), 398-412

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. Child Development, 72, 1534-1553.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmazer, N. Ş. (2003). Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Anasınıfı ve Birinci Sınıflar Açısından Fiziksel Ortamlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, F. Ü. & Şener T., (2003). Okulöncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi, Nobel Yayıncılık.

Zembat, R. (2001). Nitelik Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve İlgili Araştırma. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayını.

(17224)Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Eğitimi İhtiyaçları

ÜMİT ÖZER
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

YÜKSEL GÜÇLÜ
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

EBRU ALBAYRAK ÖZER
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Giriş / Problem Durumu: Vatandaşlık kavramı, erken devirlerde bir şehir devletinde yaşamayı ifade eden bir anlam taşımaktadır. Zaman geçtikçe bireyin üyesi olduğu devletin yönetimine katılımı olarak görülmeye başlamıştır (Smith, 2002). Bireyin devlet yönetimine katılımı ile birlikte vatandaşlık kavramı, birey ve devlet arasındaki ilişkinin bir ifadesi olarak ele alınmaktadır. Bu bakış, günümüzün vatandaşlık anlayışının temellerini oluşturmaktadır (Aybay, 1962). Bireyin vatandaşlık rollerinin gelişiminde aile, okul, arkadaş ortamı ve öğretmenleri büyük etkilere sahiptir. Bu rollerin gelişiminde çevresel etkenlerden biri olan hızla gelişen teknoloji, günlük hayatta daha fazla bireyin yaşantısına girmiştir. Bu hızla birlikte, dijital teknolojiler de gün geçtikçe her yaştan bireyin yaşayış tarzlarında da farklılıklar oluşturmaya başlamıştır. Günlük yaşamdaki birçok faaliyetini dijital ortamlarda gerçekleştirmeye başlayan bireylerin, gerçek hayattaki vatandaşlık rollerinde de bu ortamlarla birlikte farklılaşmalar meydana gelmektedir (Mısırlı, 2013). Günümüzün bireyleri, bu durumla birlikte birer dijital vatandaş haline gelmektedir(Oxley, 2010; Karaduman, 2011). Dijital vatandaşlık, içerisinde barındırdığı yasal, etik, güvenlik ve sorumluluk gibi kimi bileşenleri bakımından farklı ülkelere, kültürlere, eğitim sistemlerine göre değişken olabilen bir yapıya sahip olduğu için ortak bir tanım geliştirilmesi oldukça zor bir kavramdır (Greenhow, 2010). Dijital vatandaşlık, çevrimiçi bir ortamda toplum ve devletle ilgili konularda katılım becerisi olarak belirtilmiş ve teknoloji kullanımına ilişkin davranış standartları olarak ele alınmıştır (Mossberger, Tolbert ve McNeal, 2008, s.1). Bir diğer tanımda dijital vatandaşlık, dijital teknolojilerin, yasal, etik, güvenli ve sorumlu bir biçimde kullanılmasını sağlayan davranışların dijital ortamda savunulması ve hayata geçirilmesi olarak görülmüştür(ISTE, 2007). Dijital vatandaşlık kavramı, dijital etik, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital hak ve sorumluluklar, dijital ticaret, dijital hukuk, dijital güvenlik, dijital erişim ve dijital sağlık gibi dokuz alt boyuta sahiptir (Ribble, Bailey ve Ross, 2004). Vatandaşlık eğitiminin verildiği ortamlardan biri olan okullarda iyi vatandaşlar yetiştirmede öğretmenler de sorumluluk üstlenmektedir. Bu bağlamda yarının öğretmenleri olacak olan bugünün öğretmen adaylarının da iyi birer vatandaş ve iyi birer dijital vatandaş olarak yetişmeleri gerektiği düşünülmektedir. İyi dijital vatandaşlar yetiştirmede Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adaylarının önemli bir yere sahip oldukları düşünülmektedir. Amaç: Bu araştırma ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık eğitimine yönelik görüşleri ortaya konulması amaçlanmıştır. Sınırlılıklar: Araştırma katılımcıları, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Yöntem: Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desene (olgubilim deseni) göre yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Bu araştırmadaki ölçüt katılımcıların, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından oluşmasıdır. Belirlenen ölçüte göre gönüllülük esasına göre ulaşılan katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile veriler elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan bu yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcıların dijital vatandaşlık ve boyutlarına ilişkin düşünceleri ve dijital vatandaşlık eğitimi ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin ortaya koyulmasına dönük sorulara yer verilmiştir. Formdaki soruların kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla iki uzmanla görüşülerek, gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında görüşme sorularının anlaşılırlığı da üç öğretmen adayı ile görüşülerek teyit edilmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz süreci de uzman görüşleri ışığında yürütülmüştür. Ulaşılan kodlar uzman görüşleri yardımıyla temalandırılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın aktarılabilirlik kapsamındaki geçerliği için de elde edilen veriler detaylıca belirtilerek, söylem örnekleri ile desteklenmiştir. Ayrıca çalışmanın güvenirliği bağlamında, elde edilen verilerin farklı uzmanlarca gerçekleştirilmesi ve farklı zamanlarda tekraren analizlerin gerçekleştirilmesi şeklindeki adımlar atılmıştır. Katılımcı Grubu: Araştırmanın katılımcı grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 5 kadın 5 erkek olmak üzere 10 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Özet

Özet: Hızla gelişen teknoloji ile birlikte bireylerin günlük yaşantıları da bu gelişim ve değişimden etkilenmektedir. Her an daha kolayca ulaşılabilir bir hal alan dijital teknolojiler, bireylerin vatandaşlık rollerindeki değişimleri beraberinde getirmekte, bireyler artık birer dijital vatandaş olarak yaşamlarını sürdürmektedir. Okul, aile ve arkadaş ortamı, vatandaşlık rollerinin gelişiminde önemli role sahiptir. Bireyin, okul zamanlarında birlikte bolca vakit harcadığı öğretmenlerinin de vatandaşlık rollerinin gelişiminde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada, bireylerin iyi birer dijital vatandaş olmalarında önemli rol üstlenecek olan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Katılımcılar, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 5 kadın 5 erkek olmak üzere 10 öğretmen adayından oluşmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma ile birlikte, katılımcıların dijital vatandaşlık kavramı ve boyutları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, dijital vatandaşlık eğitimini gerekli gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen adayları, dijital vatandaşlık eğitiminin içerik ve şekline dair düşüncelerini de belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beklenen/Geçici Sonuçlar: Katılımcılar dijital vatandaşlık kavramını ağırlıklı olarak "dijital ortamdaki vatandaşlık" kodu çerçevesinde toplanan söylemlerle ifade etmişlerdir. Katılımcıların dijital vatandaşlığın dokuz boyutunun kendilerine neyi ifade ettiği de sorulmuştur. En fazla katılımcı söyleminin yoğunlaştığı boyutlar, dijital okuryazarlık, dijital iletişim ve dijital ticaret olarak bulunmuştur. Boyutlar kapsamında en faza ilgisiz, eksik yahut hatalı söylemlerin dijital sağlık boyutunda yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık eğitiminin verilmesine yönelik hemfikir oldukları görülmüştür. Katılımcılar dijital vatandaşlık eğitiminin verilmesi gerekliliğinin nedenini "etkin teknoloji kullanımı için" ve "çağın gerekliliği olduğu için" kodlarının etrafında birleşen söylemleri ile belirtmişlerdir. Araştırmada katılımcıların dijital vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşlerini eğitimin şekli ve içeriğine dönük olmak üzere iki tema altında ele almak mümkündür. Eğitimin şekline dönük görüşler "dijital teknolojilerin eşliğinde verilmelidir" ve "yaşam boyu verilmelidir" kodları ile ortaya çıkarken, eğitimin içeriğine dönük olarak ise dijital vatandaşlığın öğretilmesi ve öneminin anlatılması yönünde olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dijital Vatandaşlık, Dijital Vatandaşlık Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Öğretmen Adayları.

Kaynakça

Aybay, R. (1962). Yurttaşlık Hukuku. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara.

Greenhow, C. (2010). A new concept of citizenship for the digital age. Learning & Leading with Technology, 37(6), 24-25.

Karaduman, H. (2011). 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Vatandaşlığa Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dijital Ortamdaki Tutumlarına Etkisi ve Öğrenme Öğretme Sürecine Yansımalar. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Mossberger, K., Tolbert, C. J. and McNeal R. (2008). Digital Citizenship: the Internet, Society, and Participation. London: The MIT Press.

Mısırlı, Z. A. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Eğitim Teknolojisi Standartlarına İlişkin Yeterliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Oxley, C. (2010). Digital Citizenship: Developing an Ethical and Responsible Online Culture, Proceedings of the 12th Biennial School Library Association of Queensland, Australia, 1-11. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518512.pdf adresinden 31.03.2016 tarihinde edinilmiştir.

Ribble, M., Bailey, G. and Ross, T.W. (2004). Digital Citizenship: Addressing Appropriate Technology Behavior, Learning & Leading with Technology, 32(1), 6-12. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ695788.pdf adresinden 31.03.2016 tarihinde edinilmiştir.

Smith, R. M. (2002). Modern citizenship. Isın, E. F. ve Turner, B. S. (Ed.), Handbook of citizenship studies (p. 105–115). London: Sage.

Society for Technology Education (ISTE), 2007. National Education Technology Standarts for Students. https://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-S_PDF.pdf adresinden 11.04.2015 tarihinde edinilmiştir.

(15769)Ergenlik Dönemindeki İşitme Engelli Öğrencilerin Psikolojik Problem Ve İhtiyaç Alanlarının Belirlenmesi: Fenomenolojik Bir Çalışma

BİLGE NURAN AYDOĞDU
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MÜGE YÜKSEL
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Bireyler yaşamları boyunca içsel ve dışsal etmenlerden kaynaklanan birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bunlar bireylerde zihinsel, duygusal, davranışsal olarak problemlere neden olabilir. Hayatın getirdiği ve zaman zaman bireylerin çözmede yetersiz kaldığı bu durumlar, bireylerin dirençlerini düşürmekte ve psikolojik olarak sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Gelişim dönemlerine özgü sorunlar da bireyleri zorlayabilecek unsurlar barındırabilir.

Ergenlik dönemi yetişkinliğe geçişin ilk adımıdır ve hayatın gelişimsel dönemleri arasındaki dönüm noktalarından birisi olarak yer almaktadır. Mevcut problemler, yaşantısal sorunlar, ebeveynlerin yetersizliği gibi problemler bu geçiş dönemini zorlaştıran etmenlerdendir. Bu nedenle, krizlerin sıkça görüldüğü bu dönemin daha sağlıklı bir şekilde aşılması ve ileri yaşam dönemlerinde problemlerin çıkma riskinin azaltılması amacıyla ergenlik dönemdeki bireylerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması oldukça önemlidir. Bu bağlamda ruh sağlığı uzmanları tarafından verilecek psikolojik danışmanlık ve terapi hizmetleri ergenlerin kriz çözümlerinde oldukça yarar sağlamaktadır (Steiner & Feldman, 2008).

Ergenlik dönemindeki engellilerin psikolojik hizmetlerine yönelik yapılan çalışmalar oldukça yetersiz kalmaktadır. Engelli bireylere hizmet verecek çalışanların psikolojik ihtiyacı karşılama konusundaki bilgileri yeterli düzeyde değildir. İletişim probleminin dezavantaj yarattığı sağır toplumda bu durum daha çok sıkıntı yaratmaktadır. Hem iletişim kanallarının farklı olması hem de kültürel bir bakış açısıyla yaklaşılmıyor olması bu alanda büyük bir boşluk yaratmaktadır.

Psikolojik ve sosyal gelişimler düşünüldüğünde işiten bireyler ile işitmeyen bireyler arasında farklılık yoktur (Austen & Crocker, 2005). Fakat sağır bireylerin bireysel ve sosyal alanlarda yaşamış olduğu zorluklar buna bağlı bir takım sorunlara yol açabilmektedir (Crocker & Edwards, 2004; Lane, 1948). Özellikle sağır bireylerin yaşadıkları iletişim sorunları nedeniyle psikolojik sorunların görülme sıklığı işiten bireylere göre oldukça fazladır (Macdougall, 1991, Kvam, Loeb & Tambs, 2007; Young, Rogers, Green & Daniels,2011). Yapılan araştırmalarda sağırlarda karşılaşılan problemlerin daha çok düşük öz saygı (Bat-Chava, 1993), kaygı (Kvam, Loeb & Tams, 2007), depresyon (Hindley, 1997; Kvam ve ark, 2007), davranış bozukluğu, alkol ve uyuşturucu kullanımı, istismar (Macdougall, 1991) olduğu görülmüştür. Bunu yanı sıra bireyin yapısal olarak doğumla beraber getirdiği bazı sorunlar da çift engel bağlamında değerlendirilmektedir. Ruhsal bozuklukların yanında otizm, görme ve zihinsel engellilik gibi durumlar görülebilir. Hem ruhsal bozuklukların hem zihinsel engel, otizm gibi durumların anlaşılması ve tanılanması iletişim problemlerinden dolayı oldukça güçtür (Crocker & Edwards, 2004; Charlson, 2004). Bir başka ifadeyle sorunların iletişim kuramamaktan kaynaklanan bir bozukluktan mı olduğuna karar vermek zor bir hal almaktadır. Bu bağlamda sağır bireylerle çalışan farklı hizmet alanlarına ihtiyaç duyulmakta ve işbirliği içerisinde ele alınması gerekmektedir.

Ülkemizde sağırlara yönelik sağlanan hizmetlere bakıldığında psikolojik hizmetlerin yetersiz kaldığı görülmektedir. Sağırlara yönelik olan hizmetlerin genellikle özel eğitim, istihdam ve maddi destek boyutunda olduğu görülmektedir (ASPB, 2013; AiSPB, 2014). Yapılan araştırma ve literatür incelemesi sonucunda sağırlara psikolojik destek sağlayabilecek çalışanların bulunduğu bilgisine rastlanmamıştır. Bu bağlamda sağırlara hizmet verebilecek donanımlı terapistlere duyulan ihtiyaç oldukça fazladır. Fakat bu konuda ruh sağlığı çalışanlarına verilen eğitimler oldukça yetersiz kalmakta bu nedenle yeterli uzman sayısı da bulunmamaktadır. Sağır bireylerin ihtiyaç duydukları alanları belirlemek ve farkındalık sağlamak terapistlerin eğitimlerine ve sağır bireylerle çalışan ruh sağlığı çalışanlarına yol gösterici olacaktır. Yaşadıkları sorunların, ihtiyaçların bilinmesi problemin çözümünü kısa sürelere indirecektir. Bu doğrultuda, temel adım olarak sağırların yaşantılarına ve duydukları ihtiyaçlara yönelik bilgi sahibi olmak ve farkındalık kazanmak bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, ergenlik döneminde olan işitme engelli bireylerin psikolojik problem ve ihtiyaç alanlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel yöntemlerden olan yorumlayıcı fenomenolojik desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da bir lisede öğrenim gören 17 sağır öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulması için sağır öğrencilerin öğrenim gördüğü İstanbul'daki iki lise arasından kura yöntemi ile bir lise seçilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra bu okuldaki sınıflara girilerek tercüman yardımıyla araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olanlar seçilmiştir. Gönüllü olan öğrencilerin arasında araştırmaya uygun düşeceği öngörülen demografik açıdan farklılıklar barındıran öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiş ve veri doyumu sağlandıktan sonra çalışma grubu 17 kişi olarak oluşturulmuştur. Yaşları 15-19 arasında değişen katılımcıların 10'u erkek 7 tanesi ise kadındır. Katılımcılardan ikisinin

ebeveynlerinden biri sağır biri işiten, dördünün ebeveynlerinden ikisi de sağır ve 11'inin hem anne hem babası işiten bireylerden oluşmaktadır.Ergenlik döneminde yaşanan sorunlar ve işitme engelli kültür ile ilgili literatür bilgisinden ve araştırmacıların deneyiminden yararlanılarak alt amaçlara uygun görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu sorular pilot uygulama yapılarak test edilmiş, anlaşılmayan ve işlevsel olmayan sorular değiştirilmiş ya da çıkarılmıştır. Görüşmelerin yazıya geçirme aşaması tamamlandıktan sonra ve veri analizi sürecinde "MaxQDA-12" bilgisayar programı kullanılmıştır. Analiz sürecinde kodlama işlemi tamamlandıktan sonra oluşan kodlar temalara dönüştürülmüştür. Temalar arasındaki bağlantılar ve ilişkiler göz önünde bulundurularak ana temalar elde edilmiştir.

Özet

Ülkemizde işitme engellilere yönelik sağlanan hizmetlere bakıldığında psikolojik hizmetlerin yetersiz kaldığı ve psikolojik destek sağlayabilecek çalışanların yeterli olmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Bu bağlamda işitme engellilere hizmet verebilecek donanımlı terapistlere duyulan ihtiyaç oldukça fazladır. Fakat bu konuda ruh sağlığı çalışanlarına verilen eğitimler oldukça yetersiz kalmakta bu nedenle yeterli uzman sayısı da bulunmamaktadır. İşitme engelli bireylerin ihtiyaç duydukları alanları belirlemek ve farkındalık sağlamak terapistlerin eğitimlerine ve işitme engelli bireylerle çalışan ruh sağlığı çalışanlarına yol gösterici olacaktır. Yaşadıkları sorunların, ihtiyaçların bilinmesi problemin çözümünü kısa sürelere indirecektir. Bu doğrultuda, temel adım olarak işitme engellilerin yaşantılarına ve duydukları ihtiyaçlara yönelik bilgi sahibi olmak ve farkındalık kazanmak bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu araştırmada, ergenlik döneminde olan işitme engelli bireylerin psikolojik problem ve ihtiyaç alanlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel yöntemlerden olan yorumlayıcı fenomenolojik desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul'da bulunan işitme engellilere yönelik özel eğitim meslek lisesindeki 17 gönüllü katılımcıdan oluşmaktadır. Ergenlik döneminde yaşanan sorunlar ve işitme engelli kültür ile ilgili literatür bilgisinden ve araştırmacıların deneyiminden yararlanılarak alt amaçlara uygun görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu sorular pilot uygulama yapılarak test edilmiş, anlaşılmayan ve işlevsel olmayan sorular değiştirilmiş ya da çıkarılmıştır. Görüşmelerin yazıya geçirme aşaması tamamlandıktan sonra ve veri analizi sürecinde "MaxQDA-12" bilgisayar programı kullanılmıştır. Analiz sürecinde kodlama işlemi tamamlandıktan sonra oluşan kodlar temalara dönüştürülmüştür. Temalar arasındaki bağlantılar ve ilişkiler göz önünde bulundurularak ana temalar elde edilmiştir. Yapılan bu analiz aşaması sonucunda bireysel yaşam, işitme engelli kültür, aile yaşamı, sosyal yaşam ve eğitim yaşamı olarak beş temel ana tema oluşmuştur.

Bireysel yaşam ana teması; psikolojik bağlam, gelecek arzuları ve ergenlik problemleri olarak alt temalara ayrılmıştır. Kültürel anlamda değerlendirildiğinde katılımcıların kendi kimliklerini tam olarak oluşturamadıkları görülmüştür. Katılımcıların bir kısmı kendilerini ne işiten ne de sağır dünyaya ait hissetmektedirler. İki dünya arasında sıkışmış hissini taşımaktadırlar. Diğerleri ise sağır dünya ile tamamen bütünleşmiş ve işiten dünyaya katılmayı reddetmişlerdir. Bundan dolayı kimlik edinimi sürecinin devam ettiği bulgusuna varılmıştır. İşitme cihazı konusunda katılımcıların büyük bir kısmının işlevsel olmadığı, çok fazla gürültüye neden olduğu gerekçelerinden dolayı kullanmadıkları görülmüştür. Aile yaşamlarında en önemli ayrımın ebeveynlerin işitme durumu yaratmaktadır. İşiten ebeveyne ya da sağır ebeveyne sahip olmak yaşanılan deneyimleri farklılaştırmaktadır. Sağır ebeveyne sahip olan katılımcıların iletişim sorunu yaşamadıkları, aile içinde daha fazla paylaşımda bulundukları, ebeveynleriyle vakit geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir yandan işiten ebeveynlere sahip olan katılımcılar ise ebeveynleriyle oldukça az seviyede iletişim kurmakta oldukları, kendilerini ebeveynlerin işitme durumlarından dolayı şanssız gördükleri, ebeveynleriyle çok fazla vakit geçirmemektedirler. Sosyal yaşantılarında işiten bireylerle ilişkilerin olumsuz duygu, düşünce ve yaşantıya neden olduğu görülmüştür. İletişimde kopukluk yaşadıkları, iletişim kurma arzuları olduğu, dışlanma ve dalga geçilme deneyimleri olduğu ve işitenlerle ilişki kurmayı ret etme katılımcıların deneyimleri arasında yer almaktadır. Buna karşılık sağırlarla sosyal ilişkilerinde kendilerini ifade edebildikleri ve sağır kültüre ait hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimsel açıdan hem özel eğitim okullarında hem de diğer örgün okullarda katılımcıların problemlerle karşılaştıkları görülmüştür. Özel eğitim okullarında öğretmenlerin ilgisiz, işaret dili bilen öğretmen sayısının oldukça az olduğu, eğitime verilen önemin yetersiz olduğu görülmüştür. Fakat bunun yanı sıra öğretmenlerin sağır kültürünü tanımaları, sınıf mevcudunun az olması, iletişim kurabildikleri sağır arkadaşlarının olması katılımcıların olumlu gördüğü özellikler arasında yer almaktadır. Katılımcıların eğitim konusundaki en büyük ihtiyaçları ise Türkçe'yi iyi bir şekilde öğrenmeleridir. Gidilen okul türü ne olursa olsun sağır bireylerin müfredatında değişiklik yapılması, ilgili ve işaret dili bilen öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Sonuçta bu çalışmada işitme engelli bireylerin farklı yaşam alanlarındaki psikolojik problem ve ihtiyaçlarına dair yeterince bulgu elde edilmiştir. Buna göre işitme engelli katılımcıların sahip olduğu psikolojik problem ve ihtiyaç alanlarının temelinde işitme engelliliğin değil iletişim engellerinin yer aldığı saptanmıştır. Yaşanan bu iletişim sorunlarının işitme engelli bireylerin yaşam alanları kısıtladığı ve ruhsal sağlıkları için tehdit oluşturduğu saptanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yorumlayıcı fenomenolojik analiz sonucunda 1) bireysel yaşam, 2) sağır kültür, 3) aile yaşantısı, 4) sosyal yaşam ve 5) eğitim yaşamı olarak beş ana tema elde edilmiştir. Oluşan bütün temaların iletişim probleminden kaynaklandığı ve bu olgu neticesinde ana temaların oluştuğu bulgusuna yapılan analiz sonucunda ulaşılmıştır.

Bireysel yaşam ana temasında psikolojik bağlam, ergenlik sorunları ve gelecek arzuları alt temaları; Sağır kültür ana temasında Türk İşaret Dili (TİD) ve sağır kimlik alt temaları; Aile yaşantısı alt temasında işiten aile ve sağır aile; Sosyal yaşam ana temasında ise sosyal ilişki, erişilemeyen dünya ve sağırlarla sosyal ilişki; Eğitim yaşamı ana temasında ise özel eğitim okulları, diğer örgün eğitim okulları ve dilbilgisi yetersizliği alt temaları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: işitme engelli, işitme engelli ergenler, işitme engellilerin psikolojik problemleri

Kaynakça

ASPB EYHGM. (2013). Tuŕkiye'de engellilik ve kalkınma: Son 10 yılın raporu (2002-2013). Ocak 2017'de şuradan erişildi: http://eyh.aile.gov.tr/yayin-ve-kaynaklar/son-10-yildaturkiyede-engellilik-ve-kalkinma-raporu-20022013

ASPB EYHGM (2014). Aile eğitim rehberi: İşitme engelli çocuklar. Mayıs 2017'de şuradan erişildi:http://eyh.aile.gov.tr/data/549c100e369dc526905eb409/i%C5%9Fitme%20engelli%20%C3%A7ocuklar.pdf

Austen, S., & Crocker, S. (2005). Deafness in mind: working psychologically with deaf people across the lifespan. London: Whurr.

Bat-Chava, Y. (1993). Antecedents of self-esteem in deaf people: A meta-analytic review. Rehabilitation Psychology,38(4), 221-234.

Charlson, E. (2004). At-risk deaf parents and their children. In N. Scheetz (Ed.), Psychosocial aspects of deafness. Boston, MA: Pearson/A & B.

Hindley, P. (1997). Psychiatric Aspects of Hearing Impairments. J Child Psychol & Psychiat Journal of Child Psychology and Psychiatry,38(1), 101-117.

Crocker, S., & Edwards, L. (2004). Deafness and additional difficulties. In N. Scheetz (Ed.), Psychosocial aspects of deafness. Boston, MA: Pearson/A & B.

Kvam, M., Loeb, M., & Tambs, K. (2007). Mental Health in Deaf Adults: Symptoms of Anxiety and Depression Among Hearing and Deaf Individuals. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12(1), 1-7.

Lane, H. S. (1948). Some psychologıcal problems involved in working with the deaf and the hard of hearing. Journal of Rehabilitation, 14(2), 24.

Macdougall, J. (1991). Current issues in deafness: A psychological perspective. Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 32(4), 612-627.

Steiner, H. & Feldman, S. S. (2008). Genel prensipler ve özel problemler. Hans Steiner (Ed.), Ergen Terapisi içinde (s. 19-54). (Y. Ö. Şallı, Çev.). İstanbul: Prestij Yayınları.

Young, A., Rogers, K., Green, L., & Daniels, S. (2011). Critical Issues in the Application of Resilience Frameworks to the Experiences of Deaf Children and Young People. (D. H. Zand & K. J. Pierce, Eds.). In Resilience in Deaf Children Adaptation Through Emerging Adulthood (pp. 3-27). NewYork: Springer.

(16374) Okul Öncesi Öğretmenleri Ve Öğretmen Adayları Matematiği Seviyor Mu?

HİLAL KARAKUŞ HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
ZEHRA SAADET FIRAT ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
BERRİN AKMAN HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
ÇAĞLAYAN DİNÇER ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çocukların gelişimleri sınıf ortamında yapılan farklı etkinlik türleriyle desteklenmektedir. Sınıf ortamında yapılması beklenen ve çocukların yaşamlarının her alanında karşılaşacakları matematik etkinlikleri de programda önemli bir yer tutmaktadır. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin genellikle matematik etkinliklerinden kaçındıkları, yapılan etkinliklerin daha çok masa başında yapılan çalışma sayfaları ile sınırlı olduğu gözlenmektedir. Tüm bu uygulamaların nedenlerinin öğretmenlerin yaşantılarında matematiğe karşı geliştirdikleri tutumlar, önyargılar ve inançlardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançlarının ortaya çıkarılması etkili bir matematik öğretimi ve eğitimi için bir ön koşuldur. Okul öncesi öğretmenlerinin matematiği zor ve karmaşık olarak görmekten vazgeçmeleri, çocuklar için doğru amaçları belirlemeleri ve onların gereksinimi ve öğrenme yollarına uygun etkinlikler planlamaları matematiğe olan inançlarının ortaya çıkarılmasını bir ihtiyaç haline getirmiştir.

Okul öncesi dönemde öğretmenlerin çocukların matematik becerilerini destekleme konusunda bazı zorluklar yaşadıkları bilinmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı erken matematiksel bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedir (Copley, 2004). Bu inanış öğretmenlerin sınıf ortamında yaptıkları matematik etkinliklerine ve uygulamalarına yansımaktadır. Ancak yapılan araştırmalar ve raporlarda çocukların matematikle ilk tanıştıklarında bunu yapabileceklerine ve anlayabileceklerine ilişkin olumlu bir eğilim içinde oldukları vurgulanmıştır (NRC, 2009). Bazı öğretmenlerin ise matematiğe karşı tutumları onların sınıf ortamındaki uygulamalarını etkilemektedir. Araştırmalar, okul öncesi dönemdeki çocukların sınıf ortamındaki matematiksel gelişim desteğiyle ilgili iki önemli zorluğun altını çizmektedir; bunlardan biri erken matematikte etkili bir öğretmen yetiştirmenin eksikliği (Sarama ve Clements, 2009) diğeri ise inançların okul öncesi sınıflarında matematik öğretiminin uygulanmasına etkisidir (NRC, 2009).

Yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin inançları belirlenmeye çalışılmıştır (Aslan, 2013; Brown, 2003; Chen, McCray, Adams, & Leow, 2014; Taşkın ve Tuğrul, 2014). Ancak literatür incelendiğinde var olan çalışmaların tek yönlü olduğu daha çok okul öncesi öğretmenlerinin matematik inançları, inançların çocuklar üzerindeki etkilerinin incelendiği gözlemlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik inançlarının ne yönde olduğu ve bunun öğretmenlik sürecinde nasıl farklılaştığı yapılan çalışmalarda yer almamaktadır.

Bu çalışma okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenlerinin matematiğe ilişkin inançlarını belirlemek, benzer ve farklı noktalarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançları nasıldır?

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançları arasında fark var mıdır?

Okul öncesi öğretmenlerinin matematiğe ilişkin inançları yaşa, çalıştıkları okul türüne, öğrenim durumuna ve hizmet süresine göre değişmekte midir?

Okul öncesi öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

Araştırma Yöntemi

Çalışma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, araştırmanın yapıldığı grubun uygun özelliklerinin tanımlanmasını, bir konuya ilişkin tutum, düşünce ve fikirlerin ortaya konulmasına ve birçok araştırma tekniğinin bir arada kullanılmasına olanak sağlamaktadır (McMillan & Schumacher, 2010). Araştırmanın çalışma grubunu; Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında öğretim gören 200 öğretmen adayı ve görev yapmakta olan 200 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenler ve öğretmen adayları basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, evrendeki her bir kişinin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve birbirinden bağımsız olmasıdır (Gall, Gall, & Borg, 2007; Fraenkel & Wallen, 2009). Araştırmanın verileri gönüllülük esasına dayanılarak toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Platas (2015) tarafından geliştirilen orijinal adı The Mathematical Development Beliefs Survey (MDBS) olan Türkçe'ye Matematiksel Gelişim İnanç Ölçeği (MGİÖ) olarak çevrilen ölçme aracı kullanılmıştır. Karakuş, Akman ve Ergene (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Matematiksel Gelişim İnanç Ölçeği; erken çocukluk öğretmenlerinin okul öncesi sınıflarında matematik öğretme-öğrenme hakkındaki inançlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçekte 4 alt boyut ve 40 madde bulunmaktadır. Özgün ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları

her bir faktör için sırasıyla, .93, . 84, .86 ve .90'dır. Veriler SPSS 23 paket programıyla analiz edilmiştir. Kişisel bilgiler ve okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının inançlarının belirlenmesi gibi analizlerde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının inançlarının ikili karşılaştırmalarında Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançlarının yaşa, çalıştıkları okul türüne, öğrenim durumuna, hizmet süresine göre ve öğretmen adaylarının inançlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

Özet

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançları ve bu inançların karşılaştırılarak benzerliklerin ve farklılıkların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak Platas (2014) tarafından geliştirilen orijinal adı The Mathematical Development Beliefs Survey (MDBS) olan Türkçe' ye Matematiksel Gelişim İnanç Ölçeği (MGİÖ) olarak çevrilen ölçme aracı kullanılmıştır. Orijinalinde 40 madde olan bu ölçek, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında öğretim gören 200 öğretmen adayına ve halen görev yapmakta olan 200 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançları arasında anlamlı bir fark olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarıyla ilgili inançlarının ise öğretmenlerin inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin inançlarının yaşa, çalıştıkları okul türüne, öğrenim durumuna ve hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunurken, öğretmen adaylarının inançlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançları ve bu inançların karşılaştırılarak benzerliklerin ve farklılıkların ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançları arasında anlamlı bir fark olduğu ve öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarıyla ilgili inançlarının ise öğretmenlerin inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin inançlarının en çok Matematiksel Bilgi Üretiminin Sınıf Odağı alt boyutunda yüksek olduğu bulunurken; öğretmen adaylarının inançları ise en çok Matematik Eğitimindeki Güven, Matematik Öğretiminin Yaş Uygunluğu, Okul Öncesi Eğitimin Başlıca Amacı Olarak Matematiksel Gelişim alt boyutlarında daha yüksek olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin matematiğe ilişkin inançlarının genel olarak orta düzeyin biraz altında olduğu; okul öncesi öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançlarının orta düzeyin üzerinde olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin inançlarının yaşa, çalıştıkları okul türüne, öğrenim durumuna ve hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunurken, öğretmen adaylarının inançlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem matematiği, inanç, öğretmenler ve öğretmen adayları

Kaynakça

Aslan, D. (2013). A comparison of pre-and in-service preschool teachers' mathematical anxiety and beliefs about mathematiics for young children. Academic Research International, 2 (4), 225-230.

Brown, E. T. (2003). The influence of teachers' efficacy and beliefs on mathematics instruction in the early childhood classroom (Doctoral dissertation, University of Louisville).

Chen, J. Q., McCray, J., Adams, M., & Leow, C. (2014). A survey study of early childhood teachers' beliefs and confidence about teaching early math. Early Childhood Education Journal, 42 (6), 367-377.

Copley, J. V. (2004). The early childhood collaborative: A professional development model to communicate and implement the standards. Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education, 401-414.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). Research in education: Evidence-based inquiry (7.th Ed.). Boston: Pearson.

National Research Council. (NRC) (2009). Mathematics learning in early childhood: Paths toward excellence and equity. Washington, DC: National Academy Press.

Fraenkel, J. R. & Wallen, M.E. (2009). How to design and evaluate research in education (7th ed.). New York: MacGraw-Hill.

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). Educational research: An introduction (8th ed.). Boston: Allyn-Bacon.

Karakuş, H., Akman, B. ve Ergene, Ö. (2017). Matematiksel Gelişim İnanç Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, http://www.pegegog.net/index.php/pegegog/article/view/347 adresinden erişildi.

Platas, L. M. (2015). The Mathematical Development Beliefs Survey: Validity and reliability of a measure of preschool teachers' beliefs about the learning and teaching of early mathematics. Journal of Early Childhood Research, 13 (3), 295-310.

Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children. Routledge.

Taşkın, N., ve Tuğrul, B. (2014). Investigating Preschool Teacher Candidates' Mathematics Literacy Self-sufficiency Beliefs on Various Variables. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116, 3067-3071.

(17224) Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Eğitimi İhtiyaçları

ÜMİT ÖZER
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

YÜKSEL GÜÇLÜ
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

EBRU ALBAYRAK ÖZER
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Giriş / Problem Durumu: Vatandaşlık kavramı, erken devirlerde bir şehir devletinde yaşamayı ifade eden bir anlam taşımaktadır. Zaman geçtikçe bireyin üyesi olduğu devletin yönetimine katılımı olarak görülmeye başlamıştır (Smith, 2002). Bireyin devlet yönetimine katılımı ile birlikte vatandaşlık kavramı, birey ve devlet arasındaki ilişkinin bir ifadesi olarak ele alınmaktadır. Bu bakış, günümüzün vatandaşlık anlayışının temellerini oluşturmaktadır (Aybay, 1962). Bireyin vatandaşlık rollerinin gelişiminde aile, okul, arkadaş ortamı ve öğretmenleri büyük etkilere sahiptir. Bu rollerin gelişiminde çevresel etkenlerden biri olan hızla gelişen teknoloji, günlük hayatta daha fazla bireyin yaşantısına girmiştir. Bu hızla birlikte, dijital teknolojiler de gün geçtikçe her yaştan bireyin yaşayış tarzlarında da farklılıklar oluşturmaya başlamıştır. Günlük yaşamdaki birçok faaliyetini dijital ortamlarda gerçekleştirmeye başlayan bireylerin, gerçek hayattaki vatandaşlık rollerinde de bu ortamlarla birlikte farklılaşmalar meydana gelmektedir (Mısırlı, 2013). Günümüzün bireyleri, bu durumla birlikte birer dijital vatandaş haline gelmektedir(Oxley, 2010; Karaduman, 2011). Dijital vatandaşlık, içerisinde barındırdığı yasal, etik, güvenlik ve sorumluluk gibi kimi bileşenleri bakımından farklı ülkelere, kültürlere, eğitim sistemlerine göre değişken olabilen bir yapıya sahip olduğu için ortak bir tanım geliştirilmesi oldukça zor bir kavramdır (Greenhow, 2010). Dijital vatandaşlık, çevrimiçi bir ortamda toplum ve devletle ilgili konularda katılım becerisi olarak belirtilmiş ve teknoloji kullanımına ilişkin davranış standartları olarak ele alınmıştır (Mossberger, Tolbert ve McNeal, 2008, s.1). Bir diğer tanımda dijital vatandaşlık, dijital teknolojilerin, yasal, etik, güvenli ve sorumlu bir biçimde kullanılmasını sağlayan davranışların dijital ortamda savunulması ve hayata geçirilmesi olarak görülmüştür(ISTE, 2007). Dijital vatandaşlık kavramı, dijital etik, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital hak ve sorumluluklar, dijital ticaret, dijital hukuk, dijital güvenlik, dijital erişim ve dijital sağlık gibi dokuz alt boyuta sahiptir (Ribble, Bailey ve Ross, 2004). Vatandaşlık eğitiminin verildiği ortamlardan biri olan okullarda iyi vatandaşlar yetiştirmede öğretmenler de sorumluluk üstlenmektedir. Bu bağlamda yarının öğretmenleri olacak olan bugünün öğretmen adaylarının da iyi birer vatandaş ve iyi birer dijital vatandaş olarak yetişmeleri gerektiği düşünülmektedir. İyi dijital vatandaşlar yetiştirmede Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adaylarının önemli bir yere sahip oldukları düşünülmektedir. Amaç: Bu araştırma ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık eğitimine yönelik görüşleri ortaya konulması amaçlanmıştır. Sınırlılıklar: Araştırma katılımcıları, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Yöntem: Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desene (olgubilim deseni) göre yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Bu araştırmadaki ölçüt katılımcıların, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından oluşmasıdır. Belirlenen ölçüte göre gönüllülük esasına göre ulaşılan katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile veriler elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan bu yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcıların dijital vatandaşlık ve boyutlarına ilişkin düşünceleri ve dijital vatandaşlık eğitimi ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin ortaya koyulmasına dönük sorulara yer verilmiştir. Formdaki soruların kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla iki uzmanla görüşülerek, gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında görüşme sorularının anlaşılırlığı da üç öğretmen adayı ile görüşülerek teyit edilmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz süreci de uzman görüşleri ışığında yürütülmüştür. Ulaşılan kodlar uzman görüşleri yardımıyla temalandırılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın aktarılabilirlik kapsamındaki geçerliği için de elde edilen veriler detaylıca belirtilerek, söylem örnekleri ile desteklenmiştir. Ayrıca çalışmanın güvenirliği bağlamında, elde edilen verilerin farklı uzmanlarca gerçekleştirilmesi ve farklı zamanlarda tekraren analizlerin gerçekleştirilmesi şeklindeki adımlar atılmıştır. Katılımcı Grubu: Araştırmanın katılımcı grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 5 kadın 5 erkek olmak üzere 10 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Özet

Hızla gelişen teknoloji ile birlikte bireylerin günlük yaşantıları da bu gelişim ve değişimden etkilenmektedir. Her an daha kolayca ulaşılabilir bir hal alan dijital teknolojiler, bireylerin vatandaşlık rollerindeki değişimleri beraberinde getirmekte, bireyler artık birer dijital vatandaş olarak yaşamlarını sürdürmektedir. Okul, aile ve arkadaş ortamı, vatandaşlık rollerinin gelişiminde önemli role sahiptir. Bireyin, okul zamanlarında birlikte bolca vakit harcadığı öğretmenlerinin de vatandaşlık rollerinin gelişiminde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada, bireylerin iyi birer dijital vatandaş olmalarında önemli rol üstlenecek olan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Katılımcılar, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 5 kadın 5 erkek olmak üzere 10 öğretmen adayından oluşmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma ile birlikte, katılımcıların dijital vatandaşlık kavramı ve boyutları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, dijital vatandaşlık eğitimini gerekli gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen adayları, dijital vatandaşlık eğitiminin içerik ve şekline dair düşüncelerini de belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beklenen/Geçici Sonuçlar: Katılımcılar dijital vatandaşlık kavramını ağırlıklı olarak "dijital ortamdaki vatandaşlık" kodu çerçevesinde toplanan söylemlerle ifade etmişlerdir. Katılımcıların dijital vatandaşlığın dokuz boyutunun kendilerine neyi ifade ettiği de sorulmuştur. En fazla katılımcı söyleminin yoğunlaştığı boyutlar, dijital okuryazarlık, dijital iletişim ve dijital ticaret olarak bulunmuştur. Boyutlar kapsamında en faza ilgisiz, eksik yahut hatalı söylemlerin dijital sağlık boyutunda yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık eğitiminin verilmesine yönelik hemfikir oldukları görülmüştür. Katılımcılar dijital vatandaşlık eğitiminin verilmesi gerekliliğinin nedenini "etkin teknoloji kullanımı için" ve "çağın gerekliliği olduğu için" kodlarının etrafında birleşen söylemleri ile belirtmişlerdir. Araştırmada katılımcıların dijital vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşlerini eğitimin şekli ve içeriğine dönük olmak üzere iki tema altında ele almak mümkündür. Eğitimin şekline dönük görüşler "dijital teknolojilerin eşliğinde verilmelidir" ve "yaşam boyu verilmelidir" kodları ile ortaya çıkarken, eğitimin içeriğine dönük olarak ise dijital vatandaşlığın öğretilmesi ve öneminin anlatılması yönünde olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dijital Vatandaşlık, Dijital Vatandaşlık Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Öğretmen Adayları.

Kaynakça

Aybay, R. (1962). Yurttaşlık Hukuku. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara.

Greenhow, C. (2010). A new concept of citizenship for the digital age. Learning & Leading with Technology, 37(6), 24-25.

Karaduman, H. (2011). 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Vatandaşlığa Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dijital Ortamdaki Tutumlarına Etkisi ve Öğrenme Öğretme Sürecine Yansımalar. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Mossberger, K., Tolbert, C. J. and McNeal R. (2008). Digital Citizenship: the Internet, Society, and Participation. London: The MIT Press.

Mısırlı, Z. A. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Eğitim Teknolojisi Standartlarına İlişkin Yeterliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Oxley, C. (2010). Digital Citizenship: Developing an Ethical and Responsible Online Culture, Proceedings of the 12th Biennial School Library Association of Queensland, Australia, 1-11. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518512.pdf adresinden 31.03.2016 tarihinde edinilmiştir.

Ribble, M., Bailey, G. and Ross, T.W. (2004). Digital Citizenship: Addressing Appropriate Technology Behavior, Learning & Leading with Technology, 32(1), 6-12. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ695788.pdf adresinden 31.03.2016 tarihinde edinilmiştir.

Smith, R. M. (2002). Modern citizenship. Isın, E. F. ve Turner, B. S. (Ed.), Handbook of citizenship studies (p. 105–115). London: Sage.

Society for Technology Education (ISTE), 2007. National Education Technology Standarts for Students. https://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-S_PDF.pdf adresinden 11.04.2015 tarihinde edinilmiştir.

(17695)"Hayalimdeki Anaokulu" 5-6 Yaş Çocukların Bakış Açısıyla Okul Öncesi Eğitim Ortamları

GÜL DALGAR
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZGE ATAR
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Okul öncesi dönem insan hayatının temelini oluşturur. Bu dönemde, çocuğun anne babası tarafından sevgi ve şefkatle büyütülmesi, ihtiyaçların karşılanması, sağlığının korunması çok önemlidir. Fakat bunlar kadar önemli bir nokta ise, gelişimin tüm yönlerini desteleyecek sosyal ve fiziksel ortamdır. Bu dönemdeki yaşantılar onun gelecekte hayata bakış açısını önemli bir şekilde etkiler (Oktay,1999).

Okul öncesi dönemde çocukların bulunduğu eğitim ortamı, çocukların ailesi dışında en fazla zaman geçireceği ortam düşünülürse eğitimin doğru zaman ve doğru yerde nasıl verileceği büyük önem taşır. Eğitim ortamının nitelikleri çocukların okul, öğretmen, arkadaş gibi diğer unsurlarla olan etkileşim ve uyumunda önemli bir etkiye sahip olacaktır. Bu yüzden okul eğitim kurumların fiziksel donanımı eğitim ortamının nitelikleri açısından çok önemlidir. (Kıldan, 2007; Fromberg, 2002).

Uygun şekilde düzenlenmiş ve yeterli miktarda materyalle donatılmış bir okul öncesi eğitimi kurumu her şeyden önce sağlıklı, güvenli ve çekici olarak tüm gelişimlerine yönelik olması gerekir (Çelik & Kök, 2007). Özellikle ilgi köşelerinde yeni ve değişik şeyler bulan okul öncesi dönem çocukları mutlu eder. Değişik köşeler çocukların çağrışım yapılarını tetikler, hayal güçleriyle yeni durumlar yaratmasına da yardımcı olur (Yıldız & Şener, 2003). Çocukların günlük yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri okul öncesi eğitim kurumlarının nitelikli eğitim ortamına sahip olması da, onların bütün gelişim alanları açısından temel ihtiyaçlarının karşılanmasında kolaylık sağlar (Aksoy, 2009).

Çocukların tüm gelişimine yönelik sağlıklı, güvenli ve çekici olarak uygun materyallerle donatılmış bir okulöncesi eğitim ortamı çocukların gelişimlerini olumlu etkiler. Bu bağlamda yapılan araştırmalar, nitelikli bir okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların iletişim becerilerinin, sözel zekâlarının yüksek olduğunu ve davranışlarının olumlu olduğunu saptanmıştır (Sanoff, 1994; akt: Demiriz, Karadağ, & Ulutaş, 2003; Feyman, 2006). Nitelikli eğitim ortamlarında eğitim alan çocuklar daha sonra, hayatlarının çeşitli alanlarında daha başarılı olduklarını ve bu eğitimin çocukların okul başarısı için basamak oluşturduğunu göstermiştir (Brown & Scott-Little, 2003; Burchinal et al., 2000; Campbell, Ramey, Pungello, Sparling, & Miller-Johnson, 2002; Peisner-Feinberg et al., 2001). Okul öncesi dönem çocukları üzerine pek çok etkisi olan eğitim ortamlarının kalitesi ve niteliği ile ilgili pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmalar incelendiğinde, halen hazırda olan eğitim ortamlarının değerlendirmesi amacıyla yapılan çalışmalar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Calder, 1995; Zembat, 2001; Cassidy, Hestenes, Hestenes ve Mims, 2003; Yılmazer, 2003; Perlman, Zelman & Le, 2004; Gulden, 2007; Karaküçük, 2008; Kubanç, 2014). Bu konuda özellikle uzman, yönetici ve eğitimcilerin görüşleri alınmıştır. Okul öncesi eğitim ile ilgili 2013 yılında yapılan son program düzenlemelerinde, programın özellikle çocuk merkezli olması vurgulanmıştır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitimin en önemli parçası olan çocukların okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili neler hayal edip düşündükleri önemlidir. Bu nedenle çocukların bakış açısıyla hayal ettikleri eğitim ortamları belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Çocukların hayalleri iç dünyalarına açılan kapılardır ve onların düşünceleri, istekleri ve duygularıyla ilgili fazlasıyla fikir verir. Çocukların okul öncesi eğitim ortamları düşüncelerini ışığında eğitim ortamlarının tasarlanması açısından da önem arz etmektedir.

Yukarıda belirtilen açıklamalar doğrultusunda bu araştırmada, okul öncesi eğitimi alan 5-6 yaş çocukların bakış açısıyla hayal ettikleri okul öncesi eğitim ortamlarının incelenmesi ve eğitim ortamlarına yönelik düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomoloji (Olgu Bilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Fenomenolojik yaklaşımın temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının kişisel (öznel) tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelenmektedir (Akturan & Esen, 2008; Yıldırım & Şimsek, 2013; Ersoy, 2016).Fenomolojik çalışmalar hakkında yüzeysel bilgiye sahip olduğumuz fenomenleri derinlemesine inceleme imkânı sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2013; Creswell, 2012).Araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örneklem modeli kullanılmıştır. Nitel çalışmalarında olasılık kuramına dayalı olarak geliştirilmiş olan nicel örneklem yaklaşımlarının aksine amaçlı örneklem modelinde temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır (Maxwell, 1996; akt. Özdemir, 2010; Berg, 2001) Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklar oluşturmaktadır.Verilerin toplanması ve uygulanması: Nitel araştırmalarda veriler, gözlem notları, görüşme kayıtları,

dokümanları, resimler ve diğer grafik sunumları (çizimler, tablolar, vb.) gibi kaynaklardan toplanabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013).Araştırmada veriler Mosaic Approach (Çok Metotlu Yaklaşım) kullanılarak toplanmaya başlanmıştır. Çok Metotlu Yaklaşım, çocukları da birer yetişkin gibi kendilerini ifade edebilecek yeterlilikte kabul etme temeline dayanan bir veri toplama yöntemidir. Çok Metotlu Yaklaşım çocukların kendi düşüncelerini ifade ederken kendilerini rahat hissedecekleri sözel ve görsel olmak üzere pek çok farklı teknikleri içerir.Özellikle çocukların kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine fırsat vermek amacıyla veri toplama sürecinde; farklı görüşme teknikleri, resim çizip anlatma tekniği, çocuk fotoğrafları tekniği gibi teknikleri birleştiren bir yaklaşım olarak kullanılmaktadır (Clark, 2005a; 2005b; Clark & Moss, 2001; 2005; Freeman ve Mathison, 2009; Koçyiğit, 2014).

Özet

Okul öncesi dönem çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinin en hızlı olduğu dönem olarak görülmektedir. Bu dönemde kazandırılacak bilgi ve davranışlar, çocuğun daha sonraki yaşamında etkili olmaktadır. Çocukların bu dönemdeki gelişimleri nitelik eğitim ortamları sağlanması önemlidir. Bu durum, çocuğu merkeze alan okul öncesi eğitimin en önemli paydaşı olan çocukların eğitim ortamlarına olan bakış açısıyla incelemesi ve okul öncesi eğitim ortamlarına yönelik çocukların düşüncelerinin belirlenmesidir. Bu amaçla, bağımsız anaokullarında eğitim alan okul öncesi çocuklar çalışma grubuna alınmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklar amaçlı örneklem modeli kullanılarak seçilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan Fenomoloji (Olgu Bilim) Yaklaşımı kullanılacaktır. Araştırma verileri toplanırken çocukların kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri farklı teknikler içeren Çok Methodlu Yaklaşım (Mosaic Approach) ile kullanılacaktır. Araştırmada elde edilecek veriler betimsel analiz teknikleriyle analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özellikle son yirmi yılda, çocukların aktif birer öğrenen oldukları görüşünün kabul görmesinin bir getirisi olarak çocukların kendi öğrenmeleriyle, hayatlarıyla, deneyimleriyle ilgili düşüncelerinin dinlenmesi oldukça önem kazanmıştır. Bu bağlamda bu araştırma, okul öncesi eğitim ortamlarının çocukların bakış açısıyla incelenmesi ve eğitim ortamlarına yönelik çocukların düşünceleri açısından okul öncesi eğitime ortamlarına ilişkin öneriler getirmeyi amaçlaması bakımından önemli görülmektedir. Bu araştırmada okul öncesi eğitimin en temel parçası olan çocukların bakış açısıyla hayal ettikleri okul öncesi eğitim ortamlarının incelenmesi ve bu ortamlara ilişkin düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çocukların bakış açısıyla nasıl bir anaokulu hayal ettikleri, bu hayal ettikleri anaokullarındaki farklı eğitim donanımları belirlenerek ortaya koyulabilir. Anaokullarındaki eğitim ortamları hakkındaki düşünceleri ve bu düşünceler doğrultusunda beklentileri ne olduğu tespit edilebilir. Çocukların okul öncesi eğitim ortamları düşüncelerini ışığında eğitim ortamlarının tasarlanması açısından eğitim ortamları hazırlayanlara yol gösterici fikirler ortaya çıkabilir.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi Eğitim Ortamları, Çok Metodlu Yaklaşım, Hayal gücü

Kaynakça:

Akturan, U. & Esen, A.(2008). Fenomenoloji Nitel Araştırma Yöntemleri, (Edt. Baş, T. & Akturan, U.). ss. 83-98, Ankara: Seçkin.

Aksoy, P., (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim Ortamlarının Niteliğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Tokat İli Örneği), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Ankara.

Berg, B.L. (2001). Qualitative research methods for the social sciences. Boston: Ally and Bacon.

Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. Child Development, 71, 339-357.

Brown, E. G., & Scott-Little, C. (2003). Evaluations of school readiness initiatives: What are we learning? Tallahassee, FL: SERVE.

Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E. P., Sparling, J., & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. Applied Developmental Science, 6, 42-57.

Calder, P. (1995). Using the Early Childhood Environment Rating Scale as a Measure to Make Cross- National Evulations of Quality : Advantages and Limitations. Paper presented at the 5th European Conferance on the Quality of Early Childhood Education, Paris, 142-150.

Cassidy, D. J., Hestenes, L., Hestenes, S. ve Mims, S. (2003). Measurement of Quality in Preschool Child Care Classrooms: The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised and İts' Psychometric Properties. Early Childhood Research Quarterly, 20 (3), 345-360.

Clark, A. (2005a) Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In Miller, L. Drury, R. and Cable, C. (2012). Extending Professional Practice in the Early Years. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: Sage Publications with the Open University. Ch. 1: 11-28.

Clark, A. (2005b) Listening to and involving young children: a review of research and practice. Early Child Development and Care, 175(6): 489-505.

Clark A. and Moss, P. (2001) Listening to young children: the Mosaic approach. London: National Children's Bureau.

Clark A. and Moss, P. (2005) Spaces to play: More listening to young children using the mosaic approach. London: National Children's Bureau.

Clark, A. (2005) 'Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives', in Clark, A., Kjørholt and Moss, P. (eds.) Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services. Bristol: Policy Press, pp. 29–49.

Creswell, J. W., (2012). Educational Research, Boston: Pearson.

Çelik, M. & Kök, M. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımının Önemi. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 158-170.

Demiriz, S. Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim ortamı ve Donanım. Anı yayıncılık. Ankara.

Ersoy, A.F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Edt.), Eğitimde nitel araştırma desenleri (ss. 51-104). Ankara: Anı Yayıncılık.

Feyman, N. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Çocukların Gelişim Alanları Üzerine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Freeman, M., & Mathison, S. (2009). Researching Children's Experience. New York: Guilford Publications.

Fromberg, D. P., (2002). Play and meaning in early childhood education. Boston: Allyn & Bacon, pp. 33–53.

Gulden, M. G. (2007). Evaluation of the Quality of Early Childhood Classrooms in Turkey . Early Child and Development Care, 1-13, Online Publication, 2007.

Kubanç, Y. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziki Durumunun İncelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(31).

Karaküçük, A. S. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/Mekânsal Koşulların İncelenmesi: Sivas İli Örneği. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 32(2), 307-320.

Kıldan, A. O., (2007). Okul Öncesi Eğitim Ortamları, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:15, No:2, 501-510.

Koçyiğit, S. (2014). Çocukların Bakış Açısıyla Okul Öncesi Eğitim. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 203-214.

Oktay, A. (1999). Yaşamın sihirli yılları: Okulöncesi Dönem. Epilson yayınları, İstanbul.

Özdemir, M., (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11, (1) 323-343.

Perlman, M., Zelman, G. L. & Le, V. N., (2004). Examining the psychometric properties of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R)., Early Childhood Research Quarterly, Pages 19, (3), 398-412

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. Child Development, 72, 1534-1553.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmazer, N. Ş. (2003). Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Anasınıfı ve Birinci Sınıflar Açısından Fiziksel Ortamlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, F. Ü. & Şener T., (2003). Okulöncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi, Nobel Yayıncılık.

Zembat, R. (2001). Nitelik Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve İlgili Araştırma. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayını.

(16426) Gideon Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramı Işığında Memduh Şevket Esendal'ın Ayaşlı Ve Kiracıları Adlı Romanının Almanca Çevirisinin İncelenmesi

LOKMAN TANRIKULU

NEVŞEHİR HBV ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Çeviri işlemi günümüzde toplumları ve bireyleri birbirine yaklaştıran ve onlar arasında her türlü diyalogun ya da iletişimin kurulmasını sağlayan vazgeçilmez bir etkinliktir. Yapılan çevirilerin kalitesinin artması bakımından çeviri eleştirisinin, çeviri bilimdeki önemi tartışılmaz bir gerçektir.

Memduh Şevket Esendal, eserleriyle olduğu kadar şahsiyeti, yaşam tarzı ve bütün bunların arka planında sahip olduğu kültürün derinliği ile de yakın dönem Türk Edebiyatının önemli şahsiyetleri arasında yer almaktadır. Çalışmamızda yazarın 1934 yılında yayımlanan "Ayaşlı ile Kiracıları"nın, Union Verlag tarafından Zürih-İsviçre'de Carl Koß tarafından tercüme edilen Almanca çevirisi "Die Mieter des Herrn A."yı inceledik.Çalışmamızın çeviri eleştirisine farklı bir bakış açısı sağlayacağına inanıyoruz.

Çeviri işlemi günümüzde toplumları ve bireyleri birbirine yaklaştıran ve onlar arasında her türlü diyalogun ya da iletişimin kurulmasını sağlayan vazgeçilmez bir etkinliktir. Tarih geçmişi insanoğlunun var oluşuna kadar uzanan etkinlik vasıtasıyla dünyadaki olup bitenleri, bilim, teknik, teknolojik ve diğer alanlardaki gelişmeleri yakından izleme, yabancı kültür ürünlerini tanıma, kendi kültürümüzü kendi dilimizde yazılmış eserleri, dünyaya tanıtma ve onların istifadesine sunma fırsatı elde ediyoruz.

Hangi dilde yazılmış olursa olsun, insanoğlunun derin bilgi ve becerisinin, üstün zekâsının bir ürünü olan roman, öykü, masal ve tiyatro eserleri çeviri işlemi sayesinde insanlığın ortak mirası olabiliyor. Eğitimimizin, kültürümüzün, bilgi ve becerilerimizin gelişmesi çağın düşüncesini yakalamamız ve ona ayak uydurmamız yahut onun gelişmesine katkıda bulunmamız gibi etkenler hep çeviri işleminin yapılmasını zorunlu hale getirmektedir.

Günlük hayatımızda çeviri olayıyla o kadar içiçeyiz ki yalnız diller arası düzeyde değil, dil içi düzeyinde de sürekli onunla karşılaşmak ve ona başvurmak zorunda kalıyoruz. Kendi ana dilimizde bilmediğimiz bir kavramın anlamını bir başkasına sorup ondan o kavramın açıklamasını istemekle de çeviri işlemini gündeme getirmiş oluyoruz. İşin özüne bakarsak bir dilde konuşmayı öğrenmek demek, çeviriyi öğrenmek demek anlamına gelir.

Küreselleşen dünyamızda her geçen gün önemini ve güncelliğini koruyan ve bizi her yönüyle ilgilendiren çeviri etkinliği sunduğumuz bu araştırmanın kuramsal bölümünde çeşitli yönleriyle irdelenmiş, özellikle yukarda da belirttiğimiz gibi dünyamızın ortak mirası olan yazınsal metinlerin bir dilden diğer bir dile, bir kültürden diğer bir kültüre aktarılış biçimi ve bu aktarılış sırasında ortaya çıkan sorunlar üzerinde odaklanmıştır.Romanın Almanca çevirisinin, değişik kesitlerinde seçtiğimiz örnekleri çeviri eleştirisi bağlamında irdeleyip söz konusu roman çevirisinin niteliğini, sanatsal ve estetik değerini ortaya koymaya çalışacağız.

Araştırma Yöntemi

İnsanoğlu, yeryüzüne ayak bastığında ve yaşamının ilk yıllarında ihtiyaçlarını ifade edecek düzeyde dil yetisine sahip değildir. İhtiyaçlarını karşılamak ve etrafıyla iletişim kurmak için ağlamak, bağırmak gibi eylemleri gerçekleştirir. Bu eylemleri yorumlayıp onun gereksinimlerini karşılayacak kişiler ise kuşkusuz anne-babadır. Söz konusu eylemlerle kendini ifade etmeye çalışan insanoğlunun dilini çözme gayreti, bir çeşit çeviri etkinliği olan dil içi (Intralingual) çeviri olarak nitelendirilmektedir.

Dil içi çeviri etkinliği ile bir dildeki kavram ya da gösterge, yine aynı dildeki sözcüklerle, o dilin ifade imkânları kullanılarak açıklanır. Bir kişinin edindiği herhangi bir bilgiyi başka birine aktarması biçimindeki günlük yaşantı konuşmaları bile bir tür çeviri etkinliği olarak değerlendirilmektedir. Kullanılan açıklama veya yorumlama eylemleri ile iletişim gerçekleştirilmektedir.

Dilin en önemli işlevi kuşkusuz iletişimdir. Dilin iletişim işlevinden hareketle, bilim ve teknolojinin etkisiyle gelişen ve küreselleşen dünyada çeviri etkinliğinin diller arası düzeyde iletişimin vazgeçilmez bir ögesi olduğu, yadsınamaz bir gerçektir. İnsanın var oluşunu kuşatan dil, sosyokültürel bir varlık olan insanın yaşamsal gereksinmesinin kaynağı olan çeviri edimini gerekli kılmıştır.

Çeviri tarihi, insanoğlunun varlığıyla birlikte anılmaktadır. İnsanın, kendisi için yabancı olan dünyada, içinde yaşadığı toplumun dilini öğrenip varlığını sürdürebilme ve birlikte yaşadığı insanlarla iletişim kurma zorunluluğu, toplumlar arası düzeyde de zorunlu hale gelmiştir. Zira küreselleşme sürecinde sınırların kalkmasıyla birlikte toplumsal iletişim doğal olarak gerçekleşmektedir; önemli olan söz konusu iletişimin sağlıklı ve yeterli düzeyde gerçekleşmesidir.

İnsanlığın ve zamanla oluşan insan topluluklarının varlığından bu yana yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan çeviri etkinliği, 20. yüzyılda dünya düzeninin savaşlar sonucunda değişmesi ve iletişimin ülkeler ve kültürlerarası alanda zorunlu hale gelmesiyle birlikte farklı bir boyut kazanıp bilim dalı haline gelmiştir.

Özet

Çeviri işlemi günümüzde toplumları ve bireyleri birbirine yaklaştıran ve onlar arasında her türlü diyalogun ya da iletişimin kurulmasını sağlayan vazgeçilmez bir etkinliktir. Yapılan çevirilerin kalitesinin artması bakımından çeviri eleştirisinin, çeviri bilimdeki önemi tartışılmaz bir gerçektir.

Mahmut Şevket Esendal, eserleriyle olduğu kadar şahsiyeti, yaşam tarzı ve bütün bunların arka planında sahip olduğu kültürün derinliği ile de yakın dönem Türk Edebiyatının önemli şahsiyetleri arasında yer almaktadır. Bu çalışmada Mahmut Şevket Esendal'ın Almancaya çevrilen "Ayaşlı ile Kiracıları" adlı eseri, Gideon Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramı ışığında incelenmeye tabi tutulmuştur. Bu teoriye göre çeviri erek kültür için yapılır ve eşdeğerlik açısından çeviri metni, kaynak metnin normlarına yakınsa "yeterli çeviri"; erek metnin normlarına yakınsa "kabul edilebilir çeviri" olarak değerlendirilir. Çalışmamızda "Ayaşlı ile Kiracıları/Die Mieter des Herrn A." adlı eser Almancaya nasıl aktarıldığı incelenecektir. Yapılan çeviri Gideon Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramına göre "yeterli" mi yoksa "kabul edilebilir" mi olduğu gözlemlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak araştırmamızda irdelediğimiz çevirmenin ürettiği çevirinin hedef dil odaklı bir çeviri olduğunu bu çeviri anlayışının gereği olarak kaynak dil metni ile biçemsel açıdan karşılaştırmalı bir çözümleme yapılmadan hedef dil kültüründe içeriğin aktarılmasıyla sınırlı kalındığını söyleyebiliriz. Böyle bir çeviri anlayışını Toury bir yandan ürün odaklı bir yandan da işlevselliği öne çıkaran bir çeviri anlayışı olarak değerlendirmektedir. Kullanılan bu yöntemden çevirmenin sözünü ettiğimiz çevirisinde Tory'in ileri sürdüğü ''ürün-süreç'' odaklı bir başka deyişle ''işlevselliği'' esas alan bir anlayıştan yana tavır takındığı anlaşılmaktadır.

Böyle bir çeviri anlayışını daha öncede belirttiğimiz gibi kabul edilebilir bir çeviri olarak değerlendirebiliriz. Bu da yazınsal metin çevirilerinin bir boyutunu oluşturur. İkinci boyut kaynak dil odaklı çeviri anlayışını öngörmektedir. Bu anlayışta karşılaştırmalı çözümlere yer vermektedir. Buradan şu ilkeyi çıkarabiliriz.Yazınsal metinlerin çevirisinde iki uçlu bir eşdeğerliğin kurulması gerekiyor (biçim ve içerik açısından).

Anahtar Kelimeler

Çeviri, Erek Odaklı Çeviri, yeterli, kabul edilebilir.

Kaynakça

GÖKTÜRK, Akşit: (1994) "Çeviri : Dillerin Dili", Yapı Kredi Yay., İstanbul

AKTAŞ,Tahsin: (1996) "Çeviri İşlemine Genel Bir Bakış", Orsen Matbaacılık, Ankara.

ESENDAL, M.Şevket: (2017),''Ayaşlı ile Kiracıları'',Bilgi Yayınevi, Ankara,50. Baskı.

ESENDAL, M.Şevket: (2009),''Die Mieter des Herrn A.''(Çeviren: Carl Koß), Unionsverlag, Zürich.

KOLLER, Werner (1987) "Einführung in die Übersetzungswissenschaft", Quelle Mayer Verlag,Heidelberg.

KURAN, N. Pınar: (1993),Kültürler Arası İletişim Aracı Olarak Çeviri, Boğaziçi Üniversitesi Yay.,İstanbul.

TOURY,Gideon: (1980) In Search of a Theory of Translation.Tel Aviv University,The Porter Institute for Poetics and Semiotics.

……:(1995) ''A Pivotal Potisiton of Descriptive Studies and Descriptive Translations Studies'' Descriptive Translation Studies and Beyond Amsterdam:John Benjamins Publishing Company.s.7-21.

YALÇIN, Perihan: (2015) "Çeviri Stratejileri Kuram ve Uygulama", Grafiker Yayınları, Ankara.

17083-Trafikten Şikayetim Var!: Yaya ve Sürücü Gözüyle

RAHİME NÜKHET DEMİRTAŞLI
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

SEHER YALÇIN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

CANSU AYAN
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

MERVE ŞAHİN KÜRŞAD
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖMER KAMIŞ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Trafik kazaları can kaybı, yaralanma, maddi ve manevi kayıplara neden olan önemli bir problemdir. Literatürde yapılan çalışmalar, trafik kazalarına sebep olan dört temel unsurun insan, taşıt, çevre ve yol olduğunu göstermekle birlikte, bu dört unsur içerisinde kazalara neden olan temel faktörün sürücü, yaya ve yolcular yani insan faktörü olduğu görülmektedir (Tanrıkulu, 2002). Türkiye'de meydana gelen trafik kazalarının nedenlerine ilişkin istatistikler incelendiğinde, %99'luk bir kısmının insan kaynaklı olduğu; bunun içerisinde %90 sürücü, %9 da yaya ve yolcuların payının olduğu belirtilmektedir (TÜİK, 2010).

Trafikte yaşanan problemlerin önüne geçebilmek ve trafik güvenliğini sağlayabilmek adına karayolunu kullanan sürücü ve yayaların etkili bir şekilde eğitilmesi (Gökdağ ve Atalay, 2015) ve denetimlerin arttırılması gerekmektedir (Delice, 2012). Ülkemizde trafik konusunda bir bilinç oluşmaya başlamasına rağmen trafikte davranışın bir kültür olarak yerleştirilmesi konusunda eksikler vardır (Pampal, Hatipoğlu, Öztürk ve Yıldız, 2016). Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde özellikle insan ve insana ilişkin özelliklerin (yaş, cinsiyet, demografik, psikolojik, risk alma eğilimi vb.) trafikte yaşanan problemler üzerinde etkili faktörler olduğu görülmektedir Sümer ve Özkan, 2002; Yüksel 2002). Bu konuda Yüksel (2002) tarafından yapılan çalışmada, trafik kazasında etkin olan sürücü kaynaklı faktörlerin; yoğun trafikte sabırsızlık, tedirginlik ve diğer sürücülerin hatalı davranışları olduğu saptanmıştır.

Bu noktada özellikle insan davranışlarındaki eksik ve yanlışların giderilmesi, trafik güvenliğinin sağlanması açısından önemlidir. Özellikle sürücü ve yaya olarak, trafikte insanları en fazla rahatsız eden durumların belirlenmesi, trafik güvenliği konusunda alınacak önlemlere yol gösterici olması açısından önemlidir. Çünkü ortaya çıkardığı sonuçlar itibariyle, trafikte yaşanan her türlü problem, her kesimden bireyi etkilemektedir (Delice, 2012).Trafik kazalarını azaltmak adına, sadece sürücüler değil, trafikte yer alan tüm bireylerin dikkate alınması ve eğitime ağırlık verilmesi gerekmektedir (Gökdağ ve Atalay, 2015). Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, yaya, motorlu ve motorsuz araç sürücüsü olarak bireylerin trafikte en sık karşılaştıkları sorunları saptamaktır. Ayrıca tespit edilen sorunların cinsiyete ve ehliyet sahibi olup olmamaya göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, trafikte karşılaşılan güçlüklerin giderilmesi için yetkililere etkili önlemleri almayı sağlayacak önerilerde bulunulabilecektir. Bunun yanı sıra yayaların sürücü gözüyle, sürücülerin de yaya gözüyle birbirlerini görmelerini sağlayarak, trafik eğitimi için trafik güvenliğine tehdit oluşturan unsurlar konusunda bilgi elde etmek ve yetkili kuruluşlara etkili önlemler almayı sağlayacak önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modellerinde var olan bir olay ya da olgu olduğu gibi betimlenir. Olayları ya da olguları herhangi bir şekilde değiştirme amacı güdülmez (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013; Karasar, 2010). Bu araştırma kapsamında da bireylerin trafikte karşılaştıkları sorunlar var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile oluşturulmuştur. Buna göre araştırmanın verileri, iki büyük kentteki iki üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 155'i kadın ve 66'sı erkek olmak üzere toplam 221 lisans öğrencisinden toplanmıştır. Veri toplamada kullanılan araç, açık uçlu iki sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir sormacadır. Bu sorulardan ilkinde, bireylerden yaya olarak trafikte kendilerini en fazla rahatsız eden üç durumu yazmaları istenmiştir. İkinci soruda, eğer motorlu veya motorsuz araç (bisiklet, motosiklet, binek araç) sürücüsü iseler, sürücüsü olarak trafikte kendilerini en fazla rahatsız eden üç durumu yazmaları belirtilmiştir.

Verilerin analizinde öncelikle betimsel analiz yöntemi kullanılarak temalar belirlenmiş ardından ortaya çıkan temaların bireylerin cinsiyetlerine ve sürücü belgesi sahibi olup olmamasına göre bağımlılığını incelemek amacıyla bağımlılık testi yapılmıştır. Temaların belirlenmesi sürecinde bireylerin anket maddelerine vermiş oldukları yanıtlar Excel programına işlenmiştir. Ardından araştırmacılar bir araya gelerek bireylerin her bir soruya vermiş oldukları yanıtları birlikte okumuş ve görüşlerin altında toplandığı temel görüş başlıklarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmacılar birlikte dökümleri tekrar tekrar

inceleyerek öne çıkan görüşleri saptamışlardır. Belirlenen bu görüş başlıklardan birbirleri ile ilişkili olanlar bir araya getirilerek bir tema etrafında toplanmış ve bu temalar isimlendirilmiştir. Ayrıca isimlendirilen bu temalara ilişkin frekans ve yüzdeler hesaplanarak bulgular sunulmuştur.

Sonuçlar

Katılımcılar, yaya olarak en sık karşılaştıkları üç sorunun i) geçiş hakkı önceliğinin tanınmaması, ii) sık korna çalınması ve iii) trafik işaretlerine uyulmaması olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu üç sorundan şikâyetçi olma durumları ile cinsiyetleri ve sürücü belgesi sahipliği arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır. Katılımcıların trafikte sürücü olarak en sık karşılaştığı üç sorun ise: i) bisiklet ve bisiklet yolu ile ilgili sorunlar, ii) hatalı sollama ve iii) hız ihlalleri olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin bu üç sorundan şikâyetçi olma durumları ile cinsiyetleri arasında "Bisiklet Yolu" ve "Hız İhlalleri" sorununda manidar bir ilişki bulunmazken, "hatalı sollama" sorununda manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde öğrencilerin trafikte sürücü olarak en sık karşılaştığı üç sorundan şikâyetçi olma durumları ile sürücü belgesi sahipliği arasında manidar bir ilişki bulunmuştur. Özetle, genç katılımcıların sürücü ve yaya olarak en fazla şikayetçi oldukları trafik sorunlarının, motorlu taşıt sürücülerinin trafikteki davranışlarıyla ilgili olduğu bulunmuştur. Bu bulgu ilgili alan yazınla benzerlik göstermiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcılar, yaya olarak en sık karşılaştıkları üç sorunun i) geçiş hakkı önceliğinin tanınmaması, ii) sık korna çalınması ve iii) trafik işaretlerine uyulmaması olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu üç sorundan şikâyetçi olma durumları ile cinsiyetleri ve sürücü belgesi sahipliği arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır. Katılımcıların trafikte sürücü olarak en sık karşılaştığı üç sorun ise: i) bisiklet ve bisiklet yolu ile ilgili sorunlar, ii) hatalı sollama ve iii) hız ihlalleri olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin bu üç sorundan şikâyetçi olma durumları ile cinsiyetleri arasında "Bisiklet Yolu" ve "Hız İhlalleri" sorununda manidar bir ilişki bulunmazken, "hatalı sollama" sorununda manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde öğrencilerin trafikte sürücü olarak en sık karşılaştığı üç sorundan şikâyetçi olma durumları ile sürücü belgesi sahipliği arasında manidar bir ilişki bulunmuştur. Özetle, genç katılımcıların sürücü ve yaya olarak en fazla şikayetçi oldukları trafik sorunlarının, motorlu taşıt sürücülerinin trafikteki davranışlarıyla ilgili olduğu bulunmuştur. Bu bulgu ilgili alan yazınla benzerlik göstermiştir.

Anahtar Kelimeler

Trafik, Trafik Eğitimi, Trafik Sorunları.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Delice, M. (2012). Hız, alkol ve genel trafik denetimlerinin trafik kazaları üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(2), 27-44.

Gökdağ, M. ve Atalay, A. (2015). Trafik eğitiminin tarfik kazaları üzerindeki etkisi. EÜFBED - Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8(2), 272-283.

Karasar, N. (2010). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Pampal, S., Hatipoğlu, S., Arıkan Öztürk, E. ve Yıldız, E. (1999). Türkiye'de trafik probleminin nedenleri: Bilinç eksikliği ve yetersiz eğitim. 2. Ulaşım ve Trafik Kongresi, TMMOB Ankara.

Tanrıkulu, S. (2002). Trafik kazalarının önlenmesinde trafik güvenliği eğitiminin rolü: ilköğretim okulları ve sürücü kurslarında bir uygulama. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2011). Karayolu trafik kaza istatistikleri.

Yüksel, İ. (2002). Sürücü davranışlarının stres oluşturucu değişkenlere bağlı olarak öngörülmesi, Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi. 173-182.

17556–Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi ile Bilgi-İşlemsel Düşünme Becerisi geliştirmede yeni bir araç: Parmak Örgüsü

BAHADIR YILDIZ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

TUBA KOCABIYIK
MEB

ÖZET

Problem Durumu

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler bilginin hızla üretilmesine yardımcı olurken aynı zamanda bu bilginin paylaşılmasını kolaylaştırdığı için çok hızlı yayılmasını sağlamaktadır. Ancak bilginin bu kadar hızlı yayılması bilginin aynı hızla tüketilmesine de neden olmaktadır. Bu süreç aynı anda aynı konu üzerinde çalışan birden çok alanın ürettiği bilgiyi de kullanabilme kolaylığını getirmektedir. Aynı konudaki farklı alanlardan gelen bilgiler ise günümüz problemlerinin çok boyutlu olarak ele alınmasına olanak sağlamaktadır. Bu durum ise karmaşık ve çok boyutlu problemlerin çözümü için disiplinlerarası yaklaşımları zorunlu kılmaktadır. Yıldız (2017) tarafından temel olarak bir kavram için birden fazla disipline ait bilgi beceri ve deneyimin etkin bir şekilde bütünleştirilmesi olarak tanımlanan disiplinlerarası yaklaşım bir ders saati içerisinde temaya ilişkin diğer derslere ait konuları bir araya getirmek gibi anlaşılabilmektedir. Bu uygulama Yıldırım'ın (1996) belirttiği gibi geleneksel tek disiplinli yaklaşıma yeni bir isim bulmaktan öteye gidemeyecektir. Günümüze yansıması STEM yaklaşımı olan disiplinlerarası yaklaşımın temel becerilerini 21. yüzyıl becerileri oluşturmaktadır. Bu becerilerin bir çoğunu kapsayan ve temele alınması gereken becerilerden birisi ise bilgi-işlemsel düşünme becerisidir.

Bilgi-İşlemsel düşünme alanyazında pek çok şekilde tanımlanmaktadır. Bu tanımla incelendiğinde genel olarak problem çözme, mevcut sistem tasarımlarının anlaşılması, yeni sistemlerin tasarlanması ve bu süreçlerde bilgisayar biliminden faydalanılması temalarına odaklandığı dikkati çekmektedir (Wing, 2006; Zhenrong, Wenming ve Rongsheng, 2009; Liu ve He, 2014; Barr, Harrison ve Conery, 2011; Kalelioğlu, Gülbahar ve Kukul, 2016).

Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE, 2016) hazırlamış olduğu öğrenci standartları belgesinde öğrencilerden beklenen becerileri şu şekilde sıralamaktadır: güçlendirilmiş öğrenen, dijital vatandaş, bilgiyi inşa eden, yenilikçi tasarımcı, bilgi işlemsel düşünebilen, yaratıcı iletişim kuran ve küresel işbirlikçi. Buradan yola çıkarak bilgi-işlemsel düşünmenin gelecekte öğrencilerden beklenecek olan temel bir beceri olduğu açıkça görülmektedir. Yine Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE, 2015) bilgi-işlemsel düşünme becerisinin gelişmesi ile aynı zamanda, eleştirel düşünme, algoritmik düşünme, yaratıcı düşünme ve işbirliği gibi temel becerilerin de geliştiğini vurgulamaktadır. Bu nedenlerle erken yaşta bilgi-işlemsel düşünme becerisinin geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Bilgi-işlemsel düşünme becerisinin öğretiminde bilgisayarsız uygulamalar, blok tabanlı programlama ortamları, robot programlama ve disiplinlerarası uygulamalar gibi pek çok yöntem kullanılmaktadır (Weinberg; 2013). Bilgisayarsız bilgisayar bilimi temel olarak küçük yaştaki öğrencilere bilgisayar kullanmadan farklı fiziksel etkinlikler yardımıyla bilgisayar kavramlarını öğretmeyi hedeflemektedir. Bu çalışmada bilgisayarsız uygulamalara örnek bir yöntem olarak örgü örme etkinliği kullanılacaktır ve parmak örgüsü yönteminin bilgi işlemsel düşünme becerisi öğretimindeki etkililiği araştırılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada parmak örgüsü yönteminin bilgi işlemsel düşünme becerisi öğretimindeki etkililiği araştırılacaktır. Yalnızca çalışma grubunun uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki durumunun karşılaştırılabilmesi için zayıf deneysel desenlerden tek gruplu öntest-sontest deseni kullanılacaktır. Çalışma grubu bir devlet okulunda 7. sınıfta okuyan ve maddi imkansızlıklar nedeniyle bilişim dersini uygulamalı olarak alamayan 62 öğrenciden oluşmaktadır. Öğretim için kullanılacak yöntemin etkililiğini görmek için Korkmaz, Çakır ve Özdem (2017) tarafından geliştirilen "Bilgisayarca Düşünme Becerileri Ölçeği" ölçeği kullanılacaktır. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçeğin yaratıcılık, algoritmik düşünme, işbirlilik, eleştirel düşünme ve problem çözme alt boyutları bulunmaktadır ve ölçeğin iç tutuarlık katsayısı 0,822 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama öncesinde çalışma grubuna öntest uygulanacaktır, bu uygulama sonuçlarına göre betimsel bir analiz yapılacak ve çalışma grubunun mevcut durumu ortaya konulacaktır. Ardından parmak örgüsü uygulaması gerçekleştirilecektir. İki ders saati sürecek olan ve ardından katılımcıların okul dışında da zaman ayırmalarını gerektiren uygulama ile örüntüler, tekrarlı işlemler, hata bulma ve düzeltme, grup çalışması gibi görevler içermektedir. Bu uygulama ölçeğin alt boyutlarından algoritmik düşünme, işbirlilik ve problem çözme becerilerine hitap etmektedir.

Uygulamanın ardından tekrar ölçek sontest olarak uygulanacaktır ve karşılaştırmalı analiz yapılarak yöntemin gelişim sağlayıp sağlamadığı, eğer sağladı ise hangi boyutlarda gelişim sağladığı ortaya konulacaktır.

Ek olarak cinsiyet değişkenin gelişim durumunda bir farklılık ortaya koyup koymadığı da incelenecektir.

Son olarak gruptan seçilecek olan 5 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilecektir.

Özet

Bilgi-işlemsel düşünme becerisinin öğretiminde bilgisayarsız uygulamalar, blok tabanlı programlama ortamları, robot programlama ve disiplinlerarası uygulamalar gibi pek çok yöntem kullanılmaktadır (Weinberg; 2013). Bilgisayarsız bilgisayar bilimi temel olarak küçük yaştaki öğrencilere bilgisayar kullanmadan farklı fiziksel etkinlikler yardımıyla bilgisayar kavramlarını öğretmeyi hedeflemektedir. Bu çalışmada bilgisayarsız uygulamalara örnek bir yöntem olarak örgü örme etkinliği kullanılacaktır ve parmak örgüsü yönteminin bilgi işlemsel düşünme becerisi öğretimindeki etkililiği araştırılacaktır. Yalnızca çalışma grubunun uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki durumunun karşılaştırılabilmesi için zayıf deneysel desenlerden tek gruplu öntest-sontest deseni kullanılacaktır. Çalışma grubu bir devlet okulunda 7. sınıfta okuyan ve maddi imkansızlıklar nedeniyle bilişim dersini uygulamalı olarak alamayan 62 öğrenciden oluşmaktadır. Öğretim için kullanılacak yöntemin etkililiğini görmek için Korkmaz, Çakır ve Özdem (2017) tarafından geliştirilen "Bilgisayarca Düşünme Becerileri Ölçeği" ölçeği kullanılacaktır. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçeğin yaratıcılık, algoritmik düşünme, işbirlilik, eleştirel düşünme ve problem çözme alt boyutları bulunmaktadır ve ölçeğin iç tutuarlık katsayısı 0,822 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama öncesinde çalışma grubuna öntest uygulanacaktır, bu uygulama sonuçlarına göre betimsel bir analiz yapılacak ve çalışma grubunun mevcut durumu ortaya konulacaktır. Ardından parmak örgüsü uygulaması gerçekleştirilecektir. İki ders saati sürecek olan ve ardından katılımcıların okul dışında da zaman ayırmalarını gerektiren uygulama ile örüntüler, tekrarlı işlemler, hata bulma ve düzeltme, grup çalışması gibi görevler içermektedir. Bu uygulama ölçeğin alt boyutlarından algoritmik düşünme, işbirlilik ve problem çözme becerilerine hitap etmektedir.

Uygulamanın ardından tekrar ölçek sontest olarak uygulanacaktır ve karşılaştırmalı analiz yapılarak yöntemin gelişim sağlayıp sağlamadığı, eğer sağladı ise hangi boyutlarda gelişim sağladığı ortaya konulacaktır.

Ek olarak cinsiyet değişkenin gelişim durumunda bir farklılık ortaya koyup koymadığı da incelenecektir.

Son olarak gruptan seçilecek olan 5 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilecektir.

Uygulama sonunda temel beklenti bilgi-işlemsel düşünme gelişimini sağlamaktır. Öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark çıkması beklenmektedir. Yapılacak olan etkinliğin fark yaratması ve ve gelişme sağlaması durumunda bilgisayarsız bilgisayar bilimi araçları arasında yerini alması ve farklı düzeylerde ve daha farklı beceriler ile zenginleştirilerek etkinliklerin ortaya konulması planlanmaktadır. Özellikle görüşmeler sonunda elde edilecek nitel verilerden yola çıkarak etkinliklerin yapılandırılması sağlanacaktır. Çalışma kapsamında uygulanacak olan yöntem örüntüler, tekrarlı işlemler, hata bulma ve düzeltme, grup çalışması gibi alt görevler içermektedir. Bu nedenle ölçekte yer alan alt boyutlar göz önüne alındığında özellikle algoritmik düşünme, işbirlilik ve problem çözme becerilerinde gelişme gözlenmesi beklenmektedir.

Elde edilen veriler ve yöntemin etkinliği daha sonra farklı beceriler ve farklı yöntemlerin karşılaştırılması çalışmalarında kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulama sonunda temel beklenti bilgi-işlemsel düşünme gelişimini sağlamaktır. Öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark çıkması beklenmektedir. Yapılacak olan etkinliğin fark yaratması ve ve gelişme sağlaması durumunda bilgisayarsız bilgisayar bilimi araçları arasında yerini alması ve farklı düzeylerde ve daha farklı beceriler ile zenginleştirilerek etkinliklerin ortaya konulması planlanmaktadır. Özellikle görüşmeler sonunda elde edilecek nitel verilerden yola çıkarak etkinliklerin yapılandırılması sağlanacaktır. Çalışma kapsamında uygulanacak olan yöntem örüntüler, tekrarlı işlemler, hata bulma ve düzeltme, grup çalışması gibi alt görevler içermektedir. Bu nedenle ölçekte yer alan alt boyutlar göz önüne alındığında özellikle algoritmik düşünme, işbirlilik ve problem çözme becerilerinde gelişme gözlenmesi beklenmektedir.

Elde edilen veriler ve yöntemin etkinliği daha sonra farklı beceriler ve farklı yöntemlerin karşılaştırılması çalışmalarında kullanılacaktır.

Anahtar Kelimeler

bilgi işlemsel düşünme, örgü, bilgisayarsız bilgisayar bilimi, problem çözme.

Kaynakça

Barr, D., Harrison, J., & Conery, L. (2011). Computational Thinking: A Digital Age. Learning & Leading with Technology, 08.08.2017 tarihinde https://www.iste.org/docs/learning-and-leading-docs/march-2011-computational-thinking-ll386.pdf adresinden alınmıştır.

ISTE (2015). Computational thinking leadership toolkit (First Edition). 05.02.2017 tarihinde https://c.ymcdn.com/sites/www.csteachers.org/resource/resmgr/471.11CTLeadershiptToolkit-S.pdf adresinden alınmıştır.

ISTE (2016). ISTE standards for students. 10.8.2017 tarihinde https://www.iste.org/standards/for-students adresinden alınmıştır.

Kalelioğlu, F., Gülbahar, Y., & Kukul, V. (2016). A framework for computational thinking based on a systematic research review. Baltic J. Modern Computing, 4(3), 583-596.

Korkmaz, Ö., Çakır, R., Özdem. M.Y. (2017). A validity and reliability study of the Computational Thinking Scales (CTS), Computers in Human Behavior,72

Liu, B.,& He, J. (2014). Teaching Mode Reform and Exploration on the University Computer Basic based on Computational Thinking Training in Network Environment. Proceedings of the 9th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE 2014), (pp. 59-62). IEEE: USA.

Weinberg, A. E. (2013). Computational Thinking: An investigation of the Existing Scholarship and Research. 08 Şubat 2015 tarihinde http://people.cs.vt.edu/~kafura/CS6604/Papers/CT-Existing-Scholarship-Research-Dissertation.pdf adresinden alınmıştır.

Wing, J. (2006). Computational Thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33-35.

Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 89-94.

Yıldız, B. (2017). Disiplinlerarası Öğretm Yaklaşımı: Bilgi İşlemsel Düşünme ve FeTeMM. Yasemin Gülbahar (Ed) Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya (319-340). Pegem: Ankara

Zhenrong, D., Wenming, H., & Rongsheng, D. (2009). Discussion of Ability Cultivation of Computational Thinking in Course Teaching. Proceedings of International Conference on Education Technology and Computer, (pp. 197 – 200). IEEE: USA.

(14624) Yazma Öğretiminde Metinsel Yapı Farklılıkları: Öğretici Metin Örneği

ÇAĞRI KAYGISIZ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Metin kavramı bir amaç doğrultusunda, belirli kriterler ile bilişsel süreçlerin etkileşimi sonucu meydana gelen ve temel dilsel özelliği süreklilik olan iletişimsel bir oluşum olarak tanımlanmaktadır (Beaugrande ve Dressler, 2013: 29). Metindilbilim çalışmaları, tümceyi en büyük yapısal birim olarak kabul eden yaklaşımlardan farklı olarak, metinlerin dilbilgisel ve anlamsal bileşenlerini, yapı taşlarını incelemeye yönelmiş ve metnin iletişimsel bir boyut taşıdığının altını çizmiştir. Metinlerin iletişimsel bir boyut taşıdığını söylemek, metin üreticisi ve alıcısına da bir rol üstlenmesi sonucunu doğurmuştur. Bu sebeple bir metnin, iletişimsel amacına uygun dilsel ve sözbilimsel yapıya uygun bir biçimde tasarlanıp, üretilmesi yani metin türüne göre yazma eylemine uygun bir biçimde yazması; okuyucunun da metni çözümlemesine katkı sunacak bilgi ve donanıma diğer bir değişle metnin yapısal bilgisine sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle hangi türde olursa olsun bir metin yazılmadan önce konunun durumuna, içeriğine uygun metin türü seçilmeli ve metnin türüne özgü kurallara uygun biçimde metin yapılandırılmalıdır. Yani yazma eylemi, okuyucunun metni gördüğü anda türe özgü içerik şeması etkinleştirecek ve bu sayede okuyucu metin türünü tanımlamasına olanak sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Johnstone'un da (2002) ifade ettiği gibi bu da ancak ve ancak iyi yapılandırılmış bir metinle mümkündür ve iyi yapılandırılmış bir metin, ait olduğu metin türünün ayırt edici özelliklerini standart ve sabit bir biçimde taşımalıdır.

Yazma ediminin gelişiminde en üst dil düzeyi olan ve metin türünü belirginleştiren söylem hakkındaki bilgi son derece önemlidir. Söylem düzeyinde önermeler bağımsız öğelerin anlamını etkileyen ön ve art gönderimler yoluyla, söz konusu bu bağımsız öğelerin birbirleriyle ilişkili yeni bir anlamlar kazanmalarını sağlar. Yazma edimi kapsamlı söylem dizgelerini içerir, anlama ve anlamsal bilgi oluşturma hem yazarın hem de okuyucunun söylem öğelerini birleştirme yeteneğine bağlıdır (Bruning, Schraw; 2004: 240). Söylem öğelerinin birleştirilmesi de farklı metin türlerine ait metinsel yapıların farkındalığı ile mümkündür. Bu noktadan hareketle metin yapısı kavramını Meyer ve Rice (2010: 319) metinde yer alan düşünce, fikir ve önermeler arasındaki ilişkileri gösteren yapılar olarak tanımlamak mümkündür. Ayrıca bu yapılar, metinde yer alan düşünce ve iletilerin okuyucuya iletilmek üzere metinin oluşturucusu tarafından ne şekilde organize edildiğini de göstermektedir. Ayrıca yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesine dönük çalışmalar, metnin derin yapı görünümüne ait yapısal özelliklerin belirlenmesinin yazma ve okuma sürecindeki katkılarını şu şekilde ifade etmektedir (Meyer, Rice: 2010: 319).

Metin seçiminde benzerliklerin ve farklılıkların değerlendirilmesinde önemli bir boyuttur.

Araştırmacılara okuyucuların metinden hatırladığı miktarı ve türünün belirlenmesinde olanak tanır.

Okuyucunun okuma sırasında ortaya çıkabilecek varyasyonların farkına varmasına ve tanımlamasına olanak tanır.

Bu bilgilerden hareketle etkin bir yazma eğitimi için farklı metin türlerinin, metnin yüzey yapısında görünür olan yapısal özelliklerinin belirlenmesi ve eğitim ortamlarına aktarılması gerekmektedir. Ancak ilgili alan yazın incelendiğinde bu konuyla ilgili çalışmaların sayısı Batılı ülkelerin aksine son derece sınırlı ve azdır. Bu nedenle hem etkin bir yazma eğitimi hem de okuma eğitimi için Türkçeye yönelik bu tip çalışmaların artması son derece önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Öğretici metinler ve tanıtsallık ekleri arasında ilişki olduğu varsayımına dayalı olarak kurgulanan çalışma, bu ilişkiyi betimsel bulgular yoluyla ortaya koymayı amaçladığından tarama ve ilişkisel araştırma modelindedir.

Tarama araştırması, bir olguyu, olayı ve durumu kendi koşulları içerisinde tanımlayan ve mevcut durumu, olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karsar, 2003). İlişkisel araştırma modeliyse kavramlar, durumlar ve olgular arasındaki ilişki ve bağlantıyı incelemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk ve ark., 2013).

Veritabanının Oluşturulması

Veritabanı, araştırma evrenine yönelik genellemeler yapılmasına olanak tanıyan (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ve belli özelliklere sahip bir veya daha fazla durumda çalışılmak istenildiğinde tercih edilen (Büyüköztürk ve ark., 2013) amaçlı

örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu bağlamda çalışmanın evreni öğretici metinler, örneklemi ise MEB 11. Sınıf Dil Anlatım kitabındaki öğretici metinlerdir.

Veri Tabanının Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 20.0 programı aracılığıyla istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Tanımlayıcı verilerin elde edilmesinde nesnel veriler sunan ve metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelime ve kavramların varlığını belirmekte kullanılan (Büyüköztürk ve ark., 2013) içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Tanıtsallık ve metin türleri arasındaki ilişkinin belirlenmesindeyse iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek (Büyüköztürk ve ark. (2013) için kullanılan korelasyon araştırması yöntemi kullanılmıştır.

Değişkenler arasında ilişki olup olmadığının tespitinde kullanılacak yöntemin belirlenmesinde öncelikle Özdamar (2003), Pons (2014), Gamgam ve Altunkaynak (2013) normallik testleri uygulanmıştır. Buradan hareketle de ilişki analizinde Tekin (2014) normal dağılım koşulunun sağlanmadığı Ki-Kare test istatistikleri kullanılmıştır. Ki-Kare testleri Büyüköztürk (2014), Karasar (2014) ve Özdamar (2003) nitel değişkenlerin frekans dağılımlarından hareketle, değişkenler arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesinde kullanılan ve tarama türü çalışmalarda sıklıkla kullanılan testlerdir.

Özet

İnsan dilinin doğal bir yansıması olan ve iletişimsel bir amaç doğrultusunda belirli kriterler ile bilişsel süreçlerin etkileşimi sonucu meydana gelen metinler, sözcük ya da cümlelerin çizgisel bir biçimde bir biri ardına eklemlenmesinin çok ötesinde metin yapısının her bir katmanına metin türüne özgü önermesel yapıların eklemlendiği karmaşık derin ve yüzey yapı görünümleri sergileyen dilsel ve dilbilgisel unsurlardır. Bu bakımdan yazma ediminin temel amacı, sahip olduğu iletişimsel amaç doğrultusunda metnin uygun dilsel ve sözbilimsel yapıya uygun biçimde tasarlanıp üretilmesidir. Diğer bir ifadeyle hangi türde olursa olsun bir metin yazılmadan önce konu ve içeriği uygun metin türü seçilmeli ve metnin türüne özgü kurallara uygun biçimde metin yapılandırılmalıdır. Bu bakımdan metinlerin derin yapısıyla ilgili olan ancak çeşitli dilbilgisel yapılar aracılığıyla metin yüzeyinde görünür olan ve metnin yapısal özelliklerinin algılanmasını sağlayan ulamların etkin bir yazma öğretimi için belirlenip eğitim ortamlarına aktarılması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı metnin derin yapısıyla ilişkili metin türüne özgü söylemsel özellikleri, metnin yüzey yapısında görünür kılan önermesel işlemciler olarak tanımlanan tanıtsallık ulamının Türkçe eğitimi alanına aktarılması ve bu çerçevede tanıtsallık ulamının öğretici metin türleriyle olan ilişkisini ve söz konusu bu metin türünde sergilediği görünümlerin betimlenmesidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretici metinler başlığı altında yer alan 11 farklı türdeki toplam 27 metinin içerdiği tanıtsallık eklerinin görünümü içerik analizi yöntemiyle belirlenmiştir. Bu bağlamda 27 metinde doğrudan ve dolaylı tanıtsallık bildiren toplam 636 adet ek tespit edilmiştir.

Değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi için hesaplanan Pearson Ki-Kare değeri (x2: 967,417) red bölgesinde yer aldığından ve hesaplanan P anlamlılık değeri, ($P < 0,05$) olduğundan 0,05 anlamlılık düzeyinde H0 yokluk hipotezi reddedilmiş ve % 95 güven aralığında iki değişken arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğunu ifade eden H1 hipotezi kabul edilmiştir. Bu bağlamda tanıtsallık eklerinin matematiksel açıdan öğretici metin türünü oluşturan yapısal birimlerden olduğunu söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Yazma eğitimi, metin türü, öğretici metinler, uygulamalı dilbilim, metin dilbilim

Kaynakça

Beaugrande, R. D., & Dressler, W. (2013). Introduction to Text Linguistics. London - New York: Routledge.

Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., & Ronning, R. R. (2004). Cognitive Psychology and Instruction (4 b.). Upper Saddle River, New Jersey Ohio: Pearson.

Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (20 b.). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (15 b.). Ankara: Pegem Akademi.

Gamgam, H., & Altunkaynak, B. (2013). SPSS Uygulamalı Parametrik Olmayan Yöntemler (5 b.). Ankara: seçkin Yayıncılık.

Johnstone, B. (2002). Discourse Analysis. Oxford: Blacwell Publishing.

Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi (22 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Komisyon. (2014). Ortaöğretim Dil ve Anlatım 11. Sınıf Ders Kitabı (3 b.). Ankara: Devlet Kitapları.

Meyer, B. j., & Rice, E. G. (2010). The Structure of Text. P. D. Pearson içinde, Handbook of Reading Research (s. 319-351). New York - London: Routledge.

Özdamar, K. (2003). SPSS ile Bioistatistik (5 b.). Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Pons, O. (2014). Statistical Tests of Nonparametric Hyptheses: Asymtotic Theory. Singapore: World Scientific Publishing Company.

Tekin, V. N. (2014). SPSS uygulamalı İstatistik Teknikleri Klasik ve Bilgisayarlı Çözümler (5 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(17105) Özelleştirilmiş özel eğitimde etkililik analizi

HALİS SAKIZ MARDİN ARTUKLU ÜNİ.
HATİCE YILDIRIM UNIVERSITY OF EXETER
ZELİHA TOREN BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ
GÜLDEST BAŞ MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Türkiye'de son yıllarda herhangi bir engel ile tanılanmış bireylerin eğitimi açısından ilerlemeler yaşanmış; bu ilerlemeler sonucunda eğitim almaya başlayan engelli birey sayısında artış yaşandığı gibi, engelli bireylerin aldıkları ortalama eğitim süresi de artmıştır. Türkiye'de engeli bireylere sunulan özel eğitim hizmetleri, hem resmi hem de özel kurumlarda verilmekte; bu kurumlar da Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından denetlenmektedir. Türkiye'de eğitim kurumlarına kayıtlı 17,588,958 birey, 288,489 de engelli birey bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016).

Özel eğitim, herhangi bir engel ile tanılanmış olan bireylerin bu engellerinden kaynaklanan ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak tasarlanan eğitim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (United States Department of Education, 1999, s. 124-125). Çoğu eğitim sisteminde özel eğitimin devlet okullarında ve bu kurumlarda çalışan uzmanlar tarafından verildiği görülmektedir. Bu eğitim herhangi bir engel ile tanılanmamış öğrenciler ile beraber karma bir şekilde veya sadece engel ile tanılanmış öğrencilerin devam ettiği okullarda verilebilmektedir. Ancak Türkiye'de özel eğitim sunan eğitim kurumları sadece devlet kurumları olmayıp; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi olarak tanınan özel sermaye tarafından kurulmuş kurumlar da özel eğitim verebilmektedir. Bu durum, farklı paydaşlar tarafından hem eleştiri hem de destek alan bir olgu haline gelmiştir.

Eğitim gibi bazı kamusal alanlara özel sermayenin müdahalesi tarih boyunca tartışılagelmiş bir husus olmuştur. Bu müdahaleyi savunanlar bu desteğe dayanak olarak iki durumu örneklendirmektedir. İlk olarak, özel sektörün bir işe girişmeden önce maliyet-kazanç analizi yaptığı, etkin olmanın getireceği kazancın maliyetten yüksek olacağının anlaşıldığı durumlarda bu dengenin sürdürülmesi için kurumsal işlevsellik ve etkililik düzeyinin korunması yoluna gideceği düşünülmektedir. İkinci olarak, kamu kurumlarının doğal olarak etkisiz ve yeterli kaynak aktarılmayan kurumlar olduğu, sonuç olarak yasaların işletilmesi adına yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Bu düşüncelere ve özel sermaye müdahalesine karşı çıkanlar ise, özel sermaye teşebbüsüne yapılan aşırı vurgunun yasaların uygulanması açısından bir kontrol kaybı oluşturacağı ve özel kurumlarda işlevsiz uygulamalara neden olabileceğini savunmaktadır.

Özel eğitim açısından değerlendirildiğinde, kamu kaynaklarının özel (private) özel eğitim kurumlarına aktarılması sonucunda bu kurumların engel ile tanılanmış bireylere özel eğitim hizmetleri sunuş süreçlerinde ne düzeyde etkili olduğu araştırmaya muhtaç bir konu haline gelmiştir. Türkiye'de "Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi" olarak da bilinen özel özel eğitim kurumları ile alakalı çeşitli araştırmalar yapılmış olmakla beraber bu kurumlarda sunulan eğitimin etkililik düzeyini özel eğitim alan bireyler ve ailelerinin bakış açısından inceleyen bir araştırma, bilgimiz göre, bulunmamaktadır. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak mevcut araştırma, Türkiye'de faaliyet gösteren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde verilen özel eğitim hizmetlerini etkililik açısından incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada bir engel ile tanılanmış ve altı farklı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden 453 birey ve bu bireylerin 479 ebeveyninden anket ve görüşme yöntemiyle veri toplanmıştır. İlk aşamada bu katılımcılara bir anket uygulanmış, sonraki aşamada ise 38 ebeveyn ile görüşme yapılmıştır. Katılımcılar Türkiye'nin altı coğrafi bölgesinde bulunan altı şehirden seçilmiş olup; seçim için çeşitli ölçütler kullanılmıştır. Öncelikle seçilen şehirler katılımcıların erişebileceği şehirler olmuştur. İkinci olarak, anketin uygulanması için gerekli yeterliliğin engelli bireylerin yeterlilik düzeyinin üstünde olmamasına dikkat edilmiştir. Özel eğitim kurumlarının seçilmesi sürecinde 26 merkez katılım için davet edilmiş, davete altı kurum olumlu yanıt vermiştir.

Bu araştırmada veri toplamak için üç araç kullanılmıştır. İlk olarak demografik bilgi formu ile cinsiyet, engel türü, yaş, aile bilgileri gibi veriler toplanmıştır. İkinci olarak, araştırmacılar tarafından bir anket geliştirilmiş ve engelli öğrenci ile ebeveynlerine uygulanmıştır. Her bir grup için farklı bir anket formu geliştirilmiştir. Anketin ebeveyn formu 31, öğrenci formu ise 20 soru içermiştir. Anketler tematik yöntem kullanılarak ilgili ulusal ve uluslararası literatür ile mevzuat dayanak alınarak oluşturulmuştur (Sakız ve Woods, 2015; Farrell, 2009; Milli Eğitim Bakanlığı, 2010, 2011). Araştırmada kullanılan üçüncü araç ise 9 sorulu bir görüşme formu olmuştur. Görüşme formu, anket sonuçlarında elde edilen eğilimler göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır. Ankette "Özel eğitim kurumunda aldığınız eğitimin çocuğunuz üzerinde ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz? " veya "Sizin ve çocuğunuzun devam ettiği okul arasındaki iletişim ve işbirliği düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz?" gibi sorular yer almaktadır.

Araştırmada nicel ve nitel veriler toplanmış, her bir veri türü için farklı analizler yapılmıştır. Nicel veriler betimsel istatistiki analiz yoluyla; nitel veriler ise tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Özet

Türkiye'de özel eğitim sunan eğitim kurumları sadece devlet kurumları olmayıp; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi olarak tanınan özel sermaye tarafından kurulmuş kurumlar da özel eğitim verebilmektedir. Bu durum, farklı paydaşlar tarafından hem eleştiri hem de destek alan bir olgu haline gelmiştir.

Eğitim gibi bazı kamusal alanlara özel sermayenin müdahalesi tarih boyunca tartışılagelmiş bir husus olmuştur. Bu müdahaleyi savunanlar bu desteğe dayanak olarak iki durumu örneklendirmektedir. İlk olarak, özel sektörün bir işe girişmeden önce maliyet-kazanç analizi yaptığı, etkin olmanın getireceği kazancın maliyetten yüksek olacağının anlaşıldığı durumlarda bu dengenin sürdürülmesi için kurumsal işlevsellik ve etkililik düzeyinin korunması yoluna gideceği düşünülmektedir. İkinci olarak, kamu kurumlarının doğal olarak etkisiz ve yeterli kaynak aktarılmayan kurumlar olduğu, sonuç olarak yasaların işletilmesi adına yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Bu düşüncelere ve özel sermaye müdahalesine karşı çıkanlar ise, özel sermaye teşebbüsüne yapılan aşırı vurgunun yasaların uygulanması açısından bir kontrol kaybı oluşturacağı ve özel kurumlarda işlevsiz uygulamalara neden olabileceğini savunmaktadır.

Özel eğitim açısından değerlendirildiğinde, kamu kaynaklarının özel (private) özel eğitim kurumlarına aktarılması sonucunda bu kurumların engel ile tanılanmış bireylere özel eğitim hizmetleri sunuş süreçlerinde ne düzeyde etkili olduğu araştırmaya muhtaç bir konu haline gelmiştir. Türkiye'de "Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi" olarak da bilinen özel özel eğitim kurumları ile alakalı çeşitli araştırmalar yapılmış olmakla beraber bu kurumlarda sunulan eğitimin etkililik düzeyini özel eğitim alan bireyler ve ailelerinin bakış açısından inceleyen bir araştırma, bilgimiz göre, bulunmamaktadır. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak mevcut araştırma, Türkiye'de faaliyet gösteren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde verilen özel eğitim hizmetlerini etkililik açısından incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada nicel ve nitel veriler toplanmış, her bir veri türü için farklı analizler yapılmıştır. Nicel veriler betimsel istatistiki analiz yoluyla; nitel veriler ise tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen veriler, araştırmaya katılan özel kurumlar yoluyla sunulan özel eğitim hizmetlerinin mevcut etkililik düzeyi hakkında bilgi sunmaktadır. Anket ve görüşme sonucunda elde edilen veriler kurumlara dair memnuniyet ve daha büyük oranda memnuniyetsizlik olduğunu göstermiştir. Ebeveynlerle yapılan mülakatlar, engelli bireylerin eğitime katılımının sağlanması açısından özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin önemli bir rolü olduğunu; ancak bu kurumlarda kamu kaynaklarının etkili kullanımı, eğitim ve öğretim kalitesi, çevresel düzenlemeler, engellilik ve engelli bireylere yönelik tutumlar, denetim ve gözetim ile mevzuatın uygulanması açısından ciddi sorunlar olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın bulguları, çağdaş eğitim sistemlerinin içerdiği eğitim paradigmaları paralelinde ilerlemeye çalışan Türkiye eğitim sisteminde özel eğitimin özelleştirilmesi hususunun tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda elde edilen veriler, araştırmaya katılan özel kurumlar yoluyla sunulan özel eğitim hizmetlerinin mevcut etkililik düzeyi hakkında bilgi sunmaktadır. Anket ve görüşme sonucunda elde edilen veriler kurumlara dair memnuniyet ve daha büyük oranda memnuniyetsizlik olduğunu göstermiştir. Ebeveynlerle yapılan mülakatlar, engelli bireylerin eğitime katılımının sağlanması açısından özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin önemli bir rolü olduğunu; ancak bu kurumlarda kamu kaynaklarının etkili kullanımı, eğitim ve öğretim kalitesi, çevresel düzenlemeler, engellilik ve engelli bireylere yönelik tutumlar, denetim ve gözetim ile mevzuatın uygulanması açısından ciddi sorunlar olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın bulguları, çağdaş eğitim sistemlerinin içerdiği eğitim paradigmaları paralelinde ilerlemeye çalışan Türkiye eğitim sisteminde özel eğitimin özelleştirilmesi hususunun tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, Özelleştirilmiş eğitim, Eğitimde etkililik

Kaynakça

Farrell, M. (2009). Foundations of special education: an introduction. West Sussex: John Wiley & Sons.

Milli Eğitim Bakanlığı (2010). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği [Special educational services regulation]. Retrieved from http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html

Milli Eğitim Bakanlığı (2011). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27807_0.html

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). National education statistics formal education 2015/'16. Ankara: Ministry of National Education.

Sakız, H., & Woods, C. (2015). Achieving inclusion of students with disabilities in Turkey: Current challenges and future prospects. International Journal of Inclusive Education, 19(1), 21-35.

United States Department of Education (1999) 'Assistance to states for the education of children with disabilities program and the early intervention program for infants and toddlers with disabilities: final regulations' Federal Register, 64, 48, CFR Parts 3000 and 303.

(17718) Eğitimde Flıpped Classroom Uygulaması: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği

SEVAL NACİ
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

CEMİL ÖZTÜRK
MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Eğitim – öğretimin kalitesinin artırılması adına Dünya'da ve ülkemizde birçok yeni yöntem ve öğretim tekniği uygulanmaktadır(Demiralay ve Karatay, 2014) . Günümüz çocukların ihtyiaçlarına daha iyi hitap ettiği düşünülen Flipped classroom (ters yüz edilmiş sınıf) öğretim yöntemi de bunlardan bir tanesini oluşturmaktadır. Bu yöntem öğrenci katılımını arttırmayı ve öğrenci değerlendirme sonuçlarını iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Evde ders okulda ödev modeli 2000 yılından itibaren önerilmeye başlamış olsa da son birkaç yıldır yoğun araştırılan konular arasında yer almaktadır. Ters yüz edilmiş sınıf olarak da bilinen model sayesinde zamandan tasarruf edilebildiği ve öğrencilerin sınıf içinde daha aktif rol oynamasına yardımcı olduğu için hem öğretmenler hem öğrenci ve veliler tarafından tercih edilmektedir. Ayrıca bu yöntemle öğrencinin daha iyi kontrol edilebildiği, öğrenci merkezli etkinliklere daha fazla yer verilebildiği ve işbirliğini teşvik ettiği, ebeveynlerin öğrenme sürecini takip etmelerini kolaylaştırdığı öne sürülmektedir. Başka bir kaynağa göre ise flipped classroom öğretim tekniğinin olumlu yanı olarak öğrencilerin evde derslerini izleyip soruları çözebildikleri ödevler ile ilgili sınıf içinde daha az hayal kırıklığı yaşadıklarını belirtilmektedir. Bu sisteme göre öğrencilerin yeni bir kavramı anlamadıklarında soru sorup anında cevap alabilme olanakları bulunmaktadır. Öğrencilerin öğretmenleri tarafından evde çalışabilecekleri materyallerle desteklenmesi sayesinde hastalık ya da başka bir nedenden dolayı okula ara veren öğrencilerin derslerinden geri kalma riskini en aza indirmektedir (Mihai, 2016);

Ters yüz sınıf, ders içeriğinin sınıfa gelmeden önce genellikle öğrenim yönetim sistemi vasıtasıyla öğrenciye çevrim içi olarak sunulmasıyla başlar. Öğrenci sınıfa geldiğinde ise geleneksel, öğretmen merkezli dersler yerine, öğrencinin sınıfa gelmeden önce öğrenmiş olduğu bilgileri kullanacağı öğrenci merkezli aktivitelerin yapılmasına imkân sunar(Kara,2016).. Bu sayede öğrencilerin öğretmenleriyle birlikte Bloom taksonomisinde üst seviyelerde yer alan analiz, sentez, değerlendirme gibi daha üst basamakta yer alan etkinlikleri yapabilmesine olanak sağlamaktadır. Öğrencilere araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme fırsatı sunan öğrenme modelinin öğretmenler tarafından kullanımı artmıştır.

Eğitim - öğretimde yaşanan gelişmeler ders işlenişinde kullanılan etkinlikleri, öğretim yöntemlerini de değiştirmeye başlamıştır. Öğretmenler, Flipped Classroom (ters yüz edilmiş sınıf) yöntemine de derslerinde yer vermektedirler. Geleneksel eğitim sisteminde, öğretmen sınıfta konuyu işler, verilmesi gereken bilgiyi aktarır öğrenciden ise evde ev ödevi ve projelerle öğrendiklerini pekiştirmesini bekler. Ters yüz edilmiş sınıf yönteminde ise öğrenciden konu ile ilgili bilgiyi evde öğretmenlerinin hazırlamış olduğu pdf, powerpoint sunumlar, resim, video ve görseller aracılığıyla öğrenmesi sınıfta ise öğrendiği bilgileri kullanarak aktif katılım sağlayacağı etkinliklerde görev alarak öğrendiklerini özümsemesi, pekiştirmesi sağlanmaktadır. Böylece öğrenci öğrenme sürecini bireysel olarak kendi kendine yaparken konuyu özümseme sürecini ise sınıfta çeşitli etkinlik ve grup çalışmalarıyla sürdürür. Etkinlikler aracılığı ile eksik öğrenmelerini giderme ve yeni bilgiler öğrenme fırsatı yakalar. Çalışmamızda bu yöntemin öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiği araştırılmaya çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Ters yüz edilmiş sınıf öğretim yöntemi (flipped clssroom) ile yapılandırılmış bir dersin öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğini araştırmayı amaçladığımız çalışmamızda Sosyal Bilgiler dersi Mezopotamya Uygarlıkları konusu için öğretmen tarafından hazırlanan çalışma kağıtları, video ve görseller, powerpoint sunumları gibi ders materyalleri google classroom üzerinden sınıf üyeleri ile paylaşılmıştır. Ardından öğrencilerin evlerinde bu konuya çalışmaları istenmiştir. Öğrenciler sınıfa geldiklerinde ise beyin fırtınası, soru-cevap, raft etkinliği, yaratıcı drama etkinlikleri gibi çeşitli etkinliklere yer verilerek öğrencilerin bireysel ve grup çalışmaları yoluyla öğrendiklerini pekiştirme, eksik bilgilerini tamamlama imkanı sağlanmıştır. Çalışmanın verileri nitel araştırma yöntemleri ile toplanmıştır. Nitel araştırma yönteminin herkes tarafından kabul edilebilir bir tanımı bulunmasa da "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olaylardan çıkarılan algı ve sonuçların doğal bir şekilde gerçekten uzaklaşmadan bütünlük içerisinde ortaya konmasını amaçlayan araştırma türü olarak tanımlanabilmektedir (Yıldırım, Şimşek 2013). Bu çalışmada, öğretim yönteminin etkisini anlayabilmek için ders gözlemlerine yer verilmiş, öğrencilerin derse katılım süreci, sorulan sorulara verdikleri cevaplar gibi konulara dikkat edilmiştir. Etkinlik sonunda öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak görüşme sırasında yöneltilen sorularla öğrencilerin öğretim yöntemini değerlendirmeleri istenmiştir. Görüşme sonucuna göre öğrenciler genel olarak sınıfta grup çalışmaları ve çeşitli etkinlikler sayesinde daha çok eğlendikleri için bu yöntemin daha etkili olduğunu paylaşmışlar, daha fazla konu için bu öğretim yönteminin kullanılmasını tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Özet

Eğitim- öğretimin iyileştirilmesi için okullarda birçok yeni yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Flipped Classroom (ters yüz edilmiş öğrenme ortamı) öğrenme tekniği de bunlardan bir tanesini oluşturmaktadır. Çalışmamızın amacı ülkemizdeki sınıflarda flipped classroom öğrenme tekniğinin öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymaktır. Çalışmamızda 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Yeryüzünde Yaşam Ünitesi"'nden "Mezopotamya Uygarlıkları" konusu ders öğretmeni tarafından videoya kaydedilerek öğrencilerle google classroom uygulaması üzerinden paylaşılmıştır. Ayrıca Powerpoint sunum ve görseller de öğrencilere aynı yolla gönderilmiştir. Öğrenciler bu ders materyalleri ile evlerinde bireysel olarak çalışıp okula gelince konu ile ilgili çeşitli etkinliklere yer verilerek öğrencinin aktif katılım sağladığı bir ders ortamı oluşturulmuştur. Ders sürecindeki öğrenci katılımları ve öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar gözlemlenmiş ayrıca öğrencilerle görüşmeler yapılarak yöntemin etkisi araştırılmıştır.

Abstract

Lots of new methods and techniques are being used in schools to improve education. The Flipped Classroom (inverted learning environment) learning technique is one of them. The purpose of this study is to demonstrate how the flipped classroom learning technique is assessed by students in the classrooms of our country. This study was done with 6th grade students. The "Mesopotamian Civilizations" topic was recorded by the course teacher. Video and course presentations and pictures were sent to students through the Google Classroom application. Students have studied at home with the help of course materials sent. In the classroom, they practiced many activities related to the subject. Thus we intended to reinforce students' knowledge. Students were actively involved during the course. The student participation in the course and the students' responses to the questions were observed and the effect of the method was investigated by making interviews with the students.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile flipped classroom (ters yüz edilmiş öğrenme) öğrenme tekniğinin sosyal bilgiler dersindeki kullanışlılığı hakkında bilgi edinilmiştir. Ayrıca yöntemin öğrencilere sunmuş olduğu olanaklar denenerek olumlu ve olumsuz yanları değerlendirilmiştir. Öğrenciler genel olarak sınıf içinde grup çalışmaları ile desteklenip, eğlenceli etkinliklerle ders işleme imkanı buldukları için yönteme karşı olumlu tutum geliştirmişlerdir. Öğrencilerin okulda olamadığı durumlarda da konuların gerisinde kalmaması, evde çalışarak eksiklerini kapatma imkanı bulması yöntemin olumlu özelliklerinden birini oluşturmaktadır. Öğrenci merkezli etkinliklerin yer aldığı sınıf ortamlarını destekleyen program öğretmenlerin de işini kolaylaştırmaktadır. Yönteme göre evde yapılan çalışmalar genellikle digital ortamda bilgisayar üzerinden yapıldığı için öğrenciyi bilgisayara yakınlaştırması kişilerle ilişkileri ise azaltma ihtimali yöntemin olumsuz yanlarından biri olarak kabul edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Ters yüz edilmiş öğrenme, öğretim, sosyal bilgiler

Kaynakça

Demiralay, R. ve Karataş, S. (2014), Evde Ders Okulda Ödev Modeli, Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt:3, Sayı:3

Kara, C., O. (2015), Ters Yüz Sınıf – Flipped Classroom, Toraks Cerrahisi Bülteni, sayı:9

Kara, C., O. (2016), Ters Yüz Sınıf – Flipped Classroom, Tıp Eğitim Dünyası, sayı:45

Karadeniz, A. (2015), Ters Yüz Edilmiş Sınıflar, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt:4, Sayı:3

Mihai, L. (2016), 8 Flipped Classroom Benefits for Students and Teachers, e Learning Industry, Blended Learning, https://elearningindustry.com/8-flipped-classroom-benefits-students-teachers erişim tarihi: 15.02.18

Temizyürek, F. ve Ünlü, N.,A. (2015) Dil Öğretiminde Teknolojinin Materyal Olarak Kullanımına Bir Örnek: "Flipped Classroom", Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:4, Sayı:1, Bartın

Torun, F. ve Dargut, T. (2015), Mobil Öğrenme Ortamlarında Ters Yüz Sınıf Modelinin Gerçekleştirilebilirliği Üzerine Bir Öneri, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 6(2).

10 Pros And Cons Of A Flipped Classroom, teachthoght we grow teachers, https://www.teachthought.com/learning/10-pros-cons-flipped-classroom/ erişim tarihi 19.02.18.

What is the "flipped classroom?" The University of Queensland, Australia, Institute for Teaching and Learning Innovation , http://www.uq.edu.au/teach/flipped-classroom/what-is-fc.html erişim tarihi: 01.02.18

(17856) Üniversite Öğrencilerinde Kendini Toparlama Gücü ile Sıkıntıya Dayanma Kapasitesi Arasındaki İlişkiyi Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

NESLİHAN ARICI ÖZCAN
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ

FERAH ÇEKİCİ
İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ

REYHAN ARSLAN
İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Sıkıntıya dayanma, olumsuz psikolojik durumları yaşantılama ve bunlara dayanma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Buna göre sıkıntı, sıkıntı bilişsel ya da fiziksel süreçlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmakta ancak kendini emosyonel bir durum olarak göstermektedir (Simons ve Gaher, 2005). Sonuçta, sıkıntıya dayanma gücü, kişinin bütün bu emosyonel durumları kontrol altına alabilme kapasitesi olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla sıkıntıya dayanma gücünün duygu düzenleme ile ilişkisi pek çok araştırmada ele alınmıştır. Örneğin, sınır kişilik bozukluğu olan bireylerde görülen aşırı dürtüsel davranışlar ve duygusal dalgalanmaların yaşanan sıkıntıyı azaltmak için yapılan bir davranış olduğu ve bu bireylerde düşük sıkıntıya dayanma kapasitesinin bulunduğu ileri sürülmüştür (Linehan, 1993). Bunun sonucunda Linehan'ın diyalektik davranışçı terapi modelinde tedavinin ana unsurlarından birisi olarak sıkıntıya dayanmayı arttırma hedeflenmiştir. Sıkıntıya dayanma gücü ile ilgili diğer çalışmalar da sıkıntıya toleransı düşük olan kişilerin stres yaratan bir durum veya olayla karşı karşıya kaldıklarında uyumsuz davranışsal ve duygusal tepkiler (kaçınma gibi) göstermeye daha yatkın olduklarını öne sürmektedir. Sonuçta bu kişilerin stres yaratan durumlar karşısında olumsuz duygulanımının arttığı ve duygularını düzenlemede birtakım güçlükler yaşadığı bildirilmektedir (Simons ve Gaher, 2005). Sonuç olarak, sıkıntıya dayanma kapasitesinin psikolojik sorunların etiyolojisinde önemli bir rol oynadığı anlaşılmakta; aynı zamanda psikoterapide arttırılması hedeflenen ve tedaviye yanıtı belirleyen etmenlerden biri olarak da kabul edilmektedir (Linehan ve ark., 2006). Özetle, duyguları kontrol altına alabilme gücüne işaret eden sıkıntıya dayanma kapasitesinin, kişinin bilişsel olarak esnek olabilme ve duygularını düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre, sıkıntıya dayanma kapasitesi yüksek olan kişiler herhangi bir zorluk ve çatışma durumunda duygularını düzenleyebilmekte ve değişimine uyum sağlayarak çözüme yönelik alternatifler geliştirebilmektedirler. Leyro ve arkadaşları (2010) sıkıntıya dayanma gücünün psikolojik sorunlarla ilişkisini incelediği gözden geçirme yazısında son zamanlarda yapılan araştırmaların sıkıntıyı tolere etme kapasitesi ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiye dikkat çektiğini öne sürmekle birlikte bu ilişkiyi etkileyen faktörlerin daha fazla incelenmeye ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle, mevcut çalışmada, üniversite öğrencilerinin sıkıntıya dayanma kapasitesi ile kendini toparlama gücü arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğü ve bilişsel esnekliğin aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Sıkıntıya dayanma gücü, araştırmalarda son dönemlerde incelenmeye başlanmasına karşın psikolojik dayanıklılıkla olan bağlantısı açısından önemli bir kavram olarak görünmektedir. Mevcut çalışma neticesinde, bireylerin psikolojik dayanıklılığını etkileyen faktörleri saptamanın ve bu faktörlerin birbiriyle ne şekilde ilişkilendiğini belirlemenin hem kuramsal alanyazına hem de konuyla ilgili geliştirebilecek rehberlik çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Örneklem

Araştırmanın örneklemini İstanbul Medipol Üniversitesinin çeşitli bölümlerinde lisans eğitimine devam etmekte olan 18-30 yaş arasındaki öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Sıkıntıya Dayanma Ölçeği: Bu ölçek, sıkıntıya dayanma kapasitesindeki kişisel farklılıkları ölçmek amacıyla Simons ve Gaher (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Sargın ve arkadaşları (2012) tarafından yapılmıştır.

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği: Bu ölçek, Gratz ve Roemer (2004) tarafından duygu düzenleme güçlüklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Otuz altı maddeden oluşan ölçeğin Türkçeye uyarlaması Rugancı (2008) tarafından yapılmıştır.

Bilişsel Esneklik Ölçeği: Bu ölçek, Martin ve Rubin (1995) tarafından kişinin bilişsel esneklik düzeyini belirleyebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Altunkol (2011) tarafından yapılmıştır.

Kendini Toparlama Gücü Ölçeği: Wagnild ve Young (1993) tarafından geliştirilen bu ölçek, Terzi (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 24 maddeli 7'li likert tipi bir ölçektir.

Süreç

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinde sıkıntıya dayanma gücü, bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerisi ve kendini toparlama gücü değişkenleri arasındaki seri aracılık etkileri incelenmektedir. Çalışmanın bağımsız değişkeni sıkıntıya dayanma gücü, bağımlı değişkeni kendini toparlama gücü, aracı değişkenler ise sırasıyla duygu düzenleme güçlüğü ve bilişsel esnekliktir.

Araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli etik izinler alındıktan sonra, katılımcılar araştırmaya davet edilmiş ve araştırma hakkında bilgilendirildikten sonra, çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair sözlü ve yazılı onamları alınmıştır. Kendisi ile ilgili her türlü kişisel bilginin gizli kalacağı katılımcılara aktarılmış ve istediği zaman çalışmayı bırakabileceği bildirilmiştir. Anketlerin tümü her kâğıt-kalem formatında uygulanmıştır. Ölçek bataryalarının doldurulması 10-15 dakika arasında sürmektedir.

Sıkıntıya dayanma gücü ve kendini toparlama gücü arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğü ve bilişsel esnekliğin aracı rolünün belirlenmesinde Hayes (2009) tarafından önerilen Seri Çoklu Aracılık Modeli (Serial Multiple Mediator Model) kullanılmıştır.

Özet

Sıkıntıya dayanma, olumsuz psikolojik durumları yaşantılama ve bunlara dayanma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Sıkıntıya dayanma kapasitesinin psikolojik sıkıntıların etiyolojisinde önemli bir rol oynadığı bildirilmekte; aynı zamanda psikoterapide arttırılması hedeflenen ve tedaviye yanıtı belirleyen etmenlerden biri olarak da kabul edilmektedir. Bu bakımdan sıkıntıyı tolere etme kapasitesinin yüksek olması psikolojik dayanıklılığı dolayısıyla da psikolojik iyiliği arttıran bir etmen olarak ortaya çıkmaktadır. Sıkıntıya dayanma kapasitesi yüksek olan kişiler herhangi bir zorluk ve çatışma durumunda duygularını düzenleyebilmekte ve değişimine uyum sağlayarak çözüme yönelik alternatifler geliştirebilmektedirler. Buradan hareketle, mevcut çalışmada, üniversite öğrencilerinin sıkıntıya dayanma kapasitesi ile kendini toparlama gücü arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğü ve bilişsel esnekliğin aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul Medipol Üniversitesinin çeşitli bölümlerinde lisans eğitimine devam etmekte olan 18-30 yaş arasındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla Sıkıntıya Dayanma Ölçeği (Sargın ve ark., 2012), Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği (Rugancı, 2008), Bilişsel Esneklik Ölçeği (Altunkol, 2011) ve Kendini Toparlama Gücü Ölçeği (Terzi, 2006) kullanılmıştır. Sıkıntıya dayanma gücü ve kendini toparlama gücü arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğü ve bilişsel esnekliğin aracı rolünün belirlenmesinde Hayes (2009) tarafından önerilen Seri Çoklu Aracılık Modeli kullanılmıştır. Bulgular, sıkıntıya dayanma kapasitesi yüksek olan kişilerin daha az duygu düzenleme güçlüğü yaşadığını, yaşanan duygu düzenleme güçlüğü azaldıkça bilişsel esnekliğin arttığını, artan bilişsel esnekliğin de kendini toparlama gücünün artmasıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Yanı sıra, tüm modelin anlamlı olduğu ve toplam varyansın %42'sini açıkladığı görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sıkıntıya dayanma gücü ve kendini toparlama gücü arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğü ve bilişsel esnekliğin aracı rolünün belirlenmesinde Hayes (2009) tarafından önerilen Seri Çoklu Aracılık Modeli kullanılmıştır. İki aracı değişkenin olduğu bu model üç dolaylı etki ve bir doğrudan etki içermektedir.

Bulgular, (a) sıkıntıya dayanma kapasitesi arttıkça duygu düzenleme güçlüğünün azaldığını; duygu düzenleme güçlüğünün azalmasının da kendini toparlama gücünün artması ile -bilişsel esneklikten bağımsız olarak- ilişkili olduğunu; (b) sıkıntıya dayanma kapasitesi yüksek olan kişilerin daha az duygu düzenleme güçlüğü yaşadığını, duygu düzenleme güçlüğü azaldıkça bilişsel esnekliğinin arttığını, artan bilişsel esnekliğin de kendini toparlama gücünün artmasıyla ilişkili olduğunu; (c) sıkıntıya dayanma kapasitesi arttıkça bilişsel esnekliğin arttığını, bilişsel esnekliğinin artmasının da kendini toparlama gücünün artması ile –duygu düzenleme güçlüğünden bağımsız olarak- ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yanı sıra, tüm modelin anlamlı olduğu ($F(3,1110) = 266.13$, $p < .001$, $R2 = .42$) ve toplam varyansın %42'sini açıkladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: bilişsel esneklik, sıkıntıya dayanma, duygu düzenleme, kendini toparlama gücü

Kaynakça

Altunkol, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Gratz, K. M. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26, 41- 54.

Leyro, T. M., Zvolensky, M. J., & Bernstein, A. (2010). Distress tolerance and psychopathological symptoms and disorders: A review of the empirical literature among adults. Psychological Bulletin, 136, 576-600.

Linehan, M. M. (1993). Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder. New York: Guilford Press.

Linehan, M. M., Comtois K.A., Murray, A. M. ve ark. (2006). Two-year randomized controlled trial and follow-up of dialectical behavior therapy vs therapy by experts for suicidal behaviors and borderline personality disorder. Archives of General Psychiatry, 63, 757-766.

Martin, M. M. & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. Psychological Reports, 76, 623-626.

Rugancı, R. N. (2008) The relationship among attachment style, affect regulation, psychological distress and mental construction of the relational world. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sargın, A. E., Özdel, K., Utku, Ç., Kuru, E., Yalçınkaya Alkar, Ö., & Türkçapar, H. (2012). Distress Tolerance Scale: A study of reliability and validity. Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research, 1(3), 152-161.

Simons, J. S. & Gaher, R. M. (2005). The distress tolerance scale: Development and validation of a self-report measure. Motivation and Emotion, 29,83-102.

Terzi, Ş. (2006). Kendini toparlama gücü ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(26), 77-86.

Wagnild, G. & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. Journal of Nursing Measurement, 1(2).

(16504)Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Alan ve Alan Öğretimi Bilgilerinin Dörtlü Bilgi Modeli İle İncelenmesi

SONGÜL TÜMKAYA
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

EDA HİŞMİ
MEB

ÖZET

Problem Durumu

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 (Akt,Öztürk, 2013).

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 Bil¬gisi, Beklenmeyen Olaylar Bilgisi olarak isimlendirilmiştir. Çalışmada bileşenlerin genel olarak neleri içerdiğine değinildikten sonra bir öğretmen adayının matematik dersi bu bileşenler ele alınarak incelenmiştir.

Dörtlü bilgi modelinin kodları incelendiğinde mate¬matik öğretimine özgü ele alınması gereken pek çok yön açıkça ortaya çıkmaktadır. Ayrıca model matematik öğretimi için gerekli bilgileri incelemek isteyen araştırmacılara kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Söz konusu model, matematik eğitimi araştırmacılarına, matematik öğretmeni yetiştirenlere, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına çok boyutlu bir farkındalık sağlamaktadır. Kısaca dörtlü bilgi modeli, araştırmacılar, matematik eğitimcileri, staj uygulaması öğretmenleri, matematik öğretmenleri ve matematik öğretmeni adayları olmak üzere beş farklı kitleye hitap etmektedir.

Dörtlü bilgi modelinden yararlanabilecek bir diğer kitle olan sınıf öğretmenleri, özellikle meslek hayatlarının ilk yıllarında kendi kendilerini değerlendirmek ve öğretimle¬rini güçlendirmek için dörtlü bilgi modelini kullanabilirler. Sınıf öğretmenleri matematik derslerini planlarken nelere dikkat etmeleri gerektiğini anlamak için de dörtlü bilgi modelinden yararlanabilirler. Dörtlü bilgi modelinden faydalanarak ders öncesi araştırmalar yapabilir ve keşfettiklerini derslerine yansıtabilirler. Benzer şekilde öğretmen adayları da dörtlü bilgi modeli yardımıyla matematiksel içerik bilgisine sahip olmalarının ne anlama geldiğini, neleri gerektirdiğini ve bu bilgilerini derslerine ne gibi yollarla yansıtabileceklerini görebilirler.

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?

Araştırma Yöntemi

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.

Araştırma nitel bir durum çalışmasıdır. 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).

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 dâhil edilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

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

Belirlenen sınıflarda araştırmacı tarafından farklı günlerde dörder saat olmak üzere toplam 8 saat gözlem yapılmıştır. Bu ders saatlerinde her iki sınıfta da "Geometri" öğrenme alanının "Üçgen, Kare ve Dikdörtgen" alt öğrenme alanı işlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

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 yanılgılarında 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 öğretmeninin 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.

Anahtar Kelimeler: Dörtlü Bilgi Modeli, Alan Öğretimi Bilgisi, Alan Bilgisi, Matematik Eğitimi, Sınıf Öğretmeni.

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 Işığında Dörtlü Bilgi Modelindeki Beklenmeyen Olaylar Bilgisi, Turkish Journal of Computer and Mathematics Education Vol.5 No.1 (2014), 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, Number 5

Çepni, S. (2005) Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, (2. Baskı), Trabzon: ISBN 975-417-000-2.

Öztürk, E. (2013), Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi, Uşak Üniveristesi Sosyal Bilimler Dergisi 6/2,223-228 223

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 İçerik Bilgisi: Öğretimsel Açıklamalar Turkish Journal of Computer and Mathematics Education Vol.2 No.2 (2011), 87-102

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(17464) A Nationwide Cognitively Diagnostic Assessment Application in Fractions

LOKMAN AKBAY MEHMET AKİF ERSOY Ü.
TÜRKER TOKER UŞAK ÜNİVERSİTESİ
MEHMET KAPLAN IBN HALDUN Ü.
İBRAHİM YILDIRIM HARRAN Ü.
HANDAN DEMİRCİOĞLU CUMHURİYET Ü.
KATİBE GİZEM KARAASLAN MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
BAYRAM ÇETİN GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

This study is a stepping-stone to a much larger project conducted by the Ministry of National Education and supported by Ministry of Development. Inferences that will be drawn based on the results of this CDA application may yield substantial educational suggestions to policy makers at the ministry level to enhance students' learning. Accomplishment of the objectives in this study will yield extension of the project to other domains and several grade levels (i.e., 6 th, 7th, and 8th grades). In other words, the accomplishments in this study will promote CDA implementations toward formative assessments in elementary and secondary schools in Turkey. In conformity with the main project, this study aims to develop a cognitively diagnostic assessment that may help determining students' mastery and nonmastery of domain related knowledge and skills, and to identify and validate the attributes (i.e., skills and knowledge states required to successfully complete domain related tasks) in the domain of fractions covered by the 5th grade Mathematics curriculum in Turkey. In the identification and validation process, psychometricians, curriculum experts, academicians in mathematics education, and teachers were collaborated. On top of explaining the methodology used in the process of attribute identification and validation, this study will represent 5 th grade students attribute profiles by administration of cognitive diagnosis tests and implementation of cognitive diagnosis modeling framework. Furthermore, the fundamentals of cognitive diagnosis assessments (i.e., q-matrix development, item parameter estimation, and model selection) will also be explained. The ultimate goal of this study is to provide teachers, school board, curriculum developers, and policy makers with diagnostic feedback based on the attribute profile distribution. This study is a part of a national project conducted by Ministry of National Education and supported by Ministry of Development in Turkey. In conformity with the main project, this study aims to develop a cognitively diagnostic assessment that may help determining students' mastery and nonmastery of domain related knowledge and skills, and to identify and validate the attributes (i.e., skills and knowledge states required to successfully complete domain related tasks) in the domain of fractions covered by the 5th grade Mathematics curriculum in Turkey. In the identification and validation process, psychometricians, curriculum experts, academicians in mathematics education, and teachers were collaborated. On top of explaining the methodology used in the process of attribute identification and validation, this study will represent 5 th grade students attribute profiles by administration of cognitive diagnosis tests and implementation of cognitive diagnosis modeling framework. Furthermore, the fundamentals of cognitive diagnosis assessments (i.e., q-matrix development, item parameter estimation, and model selection) will also be explained. The ultimate goal of this study is to provide teachers, school board, curriculum developers, and policy makers with diagnostic feedback based on the attribute profile distribution.

Araştırma Yöntemi

As a part of the national project, experts in educational measurement, curriculum and instruction, mathematics education, and elementary mathematics teachers were involved in attribute identification and validation for fractions. Up until now, starting in April 2017, three large meetings (i.e., three days long) have been held. In the first meeting held in early May, experts in educational measurement introduced cognitive diagnosis assessment (CDA) to the experts in mathematics education focusing on how attributes should be determined and the qualifications that attributes need to have. Throughout face-to-face and online meetings, tentative list of the attributes was composed within the first three months, and this list is shown in Table 1. To ease communication between the participants, relevant data and document stored in the cloud storage. It is important to note that this is an ongoing project that is designed as four phases. In the first phase, experts will identify attributes. In this phase, experts conducted an extensive content analysis and they examined the curriculum objectives. In addition, teachers' contributions from the practical perspectives were also overemphasized in this phase. The second phase of this study will be about validation of the pre-identified attributes through protocol-analysis and a pilot CDA study. Considering the data obtained from protocolanalysis and item parameters obtained from the pilot study, revision of the attribute list will be needed. In the third phase, with the help of domain experts and teachers, a test consisted of multiple-choice and open-ended items will be developed.

Özet

This study aims to develop a cognitively diagnostic assessment that may help determining students' mastery or nonmastery of domain related knowledge and skills. The primary purpose of this study is to identify and validate cognitive-attributes in the domain of fractions covered by the 5th grade mathematics curriculum in Turkey. As a part of this study, several domain experts have identified 20 content-related and six skill-related attributes in fractions. It is argued that these total of 26 fine-grained attributes are needed to deem someone to be proficient in 5th-grade fractions. In addition to the results, the difficulties encountered in the process of attribute identification and misconceptions noticed in the validation process will be discussed.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

So far, we have completed the first phase only. As a result, the tentative attribute list determined by experts and teachers are presented in Table 1. When the table is examined, it is seen that 20 content-related and six skill-related attributes were defined. These total of 26 fine-grained attributes are needed to deem someone proficient in 5th-grade fractions. In the final manuscript, not only the results such as identified attribute list and examinee profile distribution but also the difficulties encountered in the process of attribute identification and misconceptions noticed in attribute validation process will be discussed. at this point the test will be applied to students and analysisi will be done by researchers no later than March 2018.

Anahtar Kelimeler: diagnostic modeling, fractions, attribute identification

Kaynakça

Bailey, D. H., Siegler, R. S., & Geary, D. C. (2014). Early predictors of middle school fraction knowledge. Developmental Science, 17, 775-785

de la Torre, J., & Douglas, J. A. (2008). Model evaluation and multiple strategies in cognitive diagnosis: An analysis of fraction subtraction data. Psychometrika, 73, 595-624.

Hasemann, K. (1981). On difficulties with fractions. Educational studies in mathematics 12, 71-87.

Haser, C. & Ubuz, B. (2002). Conceptual and procedural performance in fractions. Education and Science, 27, 53-61.

Lamon, S. J. (2007). Rational numbers and proportional reasoning: Toward a theoretical framework for research. In F. K. Lester, Jr. (Ed.), Second handbook of research on mathematics teaching and learning (pp. 629-668). NC: Information Age Publishing.

Lee, M. Y., & Hackenberg, A. J. (2014). Relationships between fractional knowledge and algebraic reasoning: The case of Willa. International Journal of Science and Mathematics Education, 12, 975-1000.

Pitta-Pantazi, D., Gray, E., & Christou, C. (2004). Elementary school students' mental representations of fractions. Proceedings of the 28th annual conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 4, 41-48.

Sun, Y., & Suzuki, M. (2013). Diagnostic assessment for improving teaching practice. International Journal of Information and Education Technology, 3, 607-610.

Torbeyns, J., Schneider, M., Xin, Z., & Siegler, R. S. (2015). Bridging the gap: Fraction understanding is central to mathematics achievement in students from three different continents. Learning and Instruction, 37, 5-13.

Tjoe, H., & de la Torre, J. (2014). The identification and validation process of proportional reasoning attributes: an application of a cognitive diagnosis modeling framework. Mathematics Education Research Journal, 26, 237-255.

Wong, M., Evans, D., & Anderson, J. (2006). Developing a diagnostic assessment instrument for identifying students' understanding of fraction equivalence. ACSPRI Conference. Sydney, Australia.

(17466)A Large-scale Cognitively Diagnostic Assessment Application in Reading Comprehension

TÜRKER TOKER	LOKMAN AKBAY	İBRAHİM YILDIRIM	MEHMET KAPLAN	ÖZGE CAN ARAN	HÜSEYİN SAYIN
UŞAK ÜNİ.	MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ.	HARRAN ÜNİ.	IBN HALDUN ÜNİ.	HACETTEPE ÜNİ.	MEB

ÖZET

Problem Durumu

Although listening and speaking skills are acquired in earlier ages, reading and writing skills are developed along with school education. Comprehension and expression of language might be possible by learning all language related skills holistically. One of the fundamental skills in language is reading, which is key to the comprehension. Thus, unveiling individuals' weaknesses in reading comprehension to remedy is of the importance. Implementation of formative assessments to determine what students can or cannot do is one useful way to track students' reading comprehension development.This study is a stepping-stone to a much larger project conducted by Ministry of National Education and supported by Ministry of Development. Inferences that will be drawn based on the results of this CDA application may yield substantial educational suggestions to policy makers at the ministry level to enhance students' learning. Accomplishment of the objectives in this study will yield extension of the project to other domains and several grade levels (i.e., 6 th, 7th, and 8th grades). In other words, the accomplishments in this study will promote CDM implementations toward formative assessments in elementary and secondary schools in Turkey. This study is a part of a national project conducted by Ministry of National Education and supported by Ministry of Development. In conformity with the main project, this study aims to develop a cognitively diagnostic assessment that may help determining students' mastery status of domain related knowledge and skills. The primary purpose of this study is to identify and validate the attributes in the domain of reading comprehension covered by the 5th grade Turkish language curriculum in Turkey. In the identification and validation process, psychometricians, curriculum experts, academicians in Turkish education, and teachers collaborated. On top of explaining the methodology used in the process of attribute identification and validation, this study presents the 5th grade students' attribute profiles in terms of the attributes required for proficiency. Furthermore, fundamentals of cognitive diagnosis assessments (i.e., q-matrix development, item parameter estimation, and model selection) will also be explained. The ultimate goal of this study is to provide teachers, school board, curriculum developers, and policy makers with diagnostic feedback based on the attribute profile distribution.

Araştırma Yöntemi

As the part of a national project, experts in educational measurement, curriculum, Turkish language education, and elementary Turkish language teachers were involved in attribute identification and validation. Up until now, starting in April 2017, three large meetings (i.e., three days long) held. In the first meeting held in early May, experts in educational measurement introduced cognitive diagnosis assessment (CDA) to experts in Turkish language education focusing on how attributes should be determined and the qualifications that attributes need to have. Details of each of the large meetings will be explained in the manuscript. Throughout face-to-face and online meetings, tentative list of the attributes was composed within the first three months. This tentative list is given in Table 1. to ease communication between the participants, relevant data and document stored in the cloud storage. It is important to note that this is an ongoing project that is designed as four phases. In the first phase, experts will identify attributes. In this phase, experts will conduct an extensive content analysis and they will examine curriculum objectives. Teachers' contributions from the practical perspectives will also be overemphasized in this phase. The second phase of this study will be about validation of the pre-identified attributes through protocol-analysis and a pilot CDM study. Considering the data obtained from protocol-analysis and item parameters obtained from the pilot study, revision of the attribute list may be needed. In the third phase, with the help of domain experts and teachers, a test constituted by multiple-choice and openended items will be developed.

Özet

To improve students' reading skill, students' strengths and weaknesses in reading comprehension should be unveiled. In this vein, Turkish Ministry of Education started a project that aims to monitor reading comprehension to provide students with detailed feedback about their skill-profile by using cognitively diagnostic assessment (CDA). The initial phase of this project and purpose of this research is to identify and validate the cognitive-attributes in reading comprehension. The attributes related with reading comprehension were determined in the light of elementary level Turkish language curriculum, language education literature and teachers' school experiences. It is expected that this study will help to make up for students' learning deficiency in reading comprehension in early ages.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

As mentioned before, only first phase of project was completed. In this process, experts defined the attributes and teachers shared their ideas about attributes. Therefore teachers help attributes to make operational. This phase of project is vital because attributes guide for CDA are defined. List of reading comprehension attributes determined in this phase with their descriptions are presented in Table 1. When the table 1 is examined, it is seen that 17 attributes and their subcategories related with reading comprehension were defined. Attributes presented in Table 1 cover all objectives of reading comprehension domain in the 5th grade Turkish language education curriculum. Some of the attributes (eg. A1) includes lower order thinking skills whereas some of them (eg. A16) needs higher order thinking skills such as problem solving. Some of the attributes (eg. A17) referred to executive control.

Anahtar Kelimeler: CDM, language teaching, reading comprehension, attribute identification

Kaynakça

Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2), 89-102. Batur, Z. & Ulutaş, M. (2013). Pısa ile Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi. The Journal of Academic Social Science Studies, 6 (2), 1549-1563. Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 36, 301-319. Bloom,B. S. (1998). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. (Trans. Prof. Dr. Durmuş Ali Özçelik) İstanbul:MEB Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Güz 2006, 4(4), 437-456. Çetinkaya, Ç., Ateş, S. & Yıldırım, K. (2013). Difficult and Curial Skill in Making Meaning: Finding Main Idea. Journal of Theory and Practice in Education, 9(3): 188-210. Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6), 207-223. Leighton, J. P., & Gierl, M. J. (2007). Why cognitive diagnostic assessment? J. P. Leighton, & M. J. Gierl, Cognitive Diagnostic Assessment for Education in, (s. 3-19). New York: Cambridge University Press. OECD, (2017). What is PISA?. Date of access: 24 July 2017. http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ Özçelik, D. A. (2010). Okullarda Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Senemoğlu, N. (2013). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Yargı Yayınevi. Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması, Dumlupınar Sosyal Bilimler Dergisi, 30, 207-220.

(16388)Müzisyenlerde Özdüzenlemeli Öğrenme, Prefrontal İşlevler ve Bilgece Farkındalık Düzeyi İlişkileri

SABAHAT BURAK
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ECE VARLIK ÖZSOY
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Müzisyenlik olgusunun gelişimi çok boyutludur. 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. Bu çalışmada müzisyenlerin, müziği öğrenme eylemi açısından önemli bir yeri bulunan özdüzenlemeli öğrenmeleri ile beyinde öğrenmede, psiko-motor faaliyetlerin de önemli olduğu bilinen bir bölge olan prefrontal lobun işlevleri ve bilgece farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Sosyal bilişsel kurama göre özdüzenlemeli öğrenme, öğrenme sürecine üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal açılardan etkin olarak katılabilme becerisidir (Zimmerman, 1989).

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 (self-observation), kendini yargılama (self-judgement) ve öztepkidir (self-reaction) (Bandura, 1989; Schunk, 2001; Zimmerman, 2001). Bu sınıflamada yer alan davranışlar, birey tarafından yürütülmekle birlikte; sosyal etkinleri de içerebilir. Zimmerman'ın (2001) sosyal bilişsel kuram perspektifinde özdüzenlemeli akademik öğrenme yaklaşımında, kendini gözleme, kendini yargılama ve öztepki; gözlenebilir, eğitilebilir ve etkileşimli davranışlar olarak ele alınmıştır. Sosyal bilişsel kuram perspektifinde özdüzenlemeli akademik öğrenme yaklaşımındaki çevresel etkenler modelleme (modeling), sözel ikna (verbal persuasion) doğrudan yardım ve (direct assitance). diyagramlar, resimler ya da formüller gibi yazınsal ya da sembolik öğelerden bilgi toplamadır (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986; Zimmerman, 2001)

Müzisyenlerde 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).

Prefrontal işlevler:

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, duygu 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 (Mindfullness)

Son yıllarda farkındalık konusu psikolojide ve bir çok 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 dahil 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 dahil edilmeden, tepki verilmeden, merak, anlayış ve şefkatle kabullenildiği bir yaşantısal süreç olarak ele alınabilir (Şahin ve Yeniçeri, 2015).

Araştırma Yöntemi

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 =.89 ve Kişilerarası Nörobiyoloji Temelli Prefrontal İşlevler Ölçeği (KNTPİÖ) ve Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BBBFÖ) ile toplanmıştır.

Kişilerarası Nörobiyoloji Temelli Prefrontal İşlevler Ölçeği (KNTPİÖ): KNTPİÖ, 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 gözlemleme, 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. (Kınay, 2013).

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkilerin anlaşılabilmesi için korelasyon, t testi ve regresyon analizlerine başvurulmuştur.

Özet

Müzisyenlik olgusunun gelişimi çok boyutludur. 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. Bu çalışmada müzisyenlerin, müziği öğrenme eylemi açısından önemli bir yeri bulunan özdüzenlemeli öğrenmeleri ile beyinde öğrenmede, psiko-motor faaliyetlerin de önemli olduğu bilinen bir bölge olan prefrontal lobun işlevleri ve bilgece farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. 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 =.89 ve Kişilerarası Nörobiyoloji Temelli Prefrontal İşlevler Ölçeği (KNTPİÖ) ve Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BBBFÖ) ile toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

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.

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).

Daha sonra ise özdüzenlemeli öğrenme toplam puanının KNTPİÖ'nin hangi alt boyutlarının yordadığını görmek amacıyla bir aşamalı regresyon daha yapılmıştır. Özdüzenlemeli öğrenme toplam puanı (ÖÖ) yordanan olarak, KNTPİÖ 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 4'den de anlaşılacağı gibi özdüzenlemeli öğrenme toplam puanının KNTPİÖ'nin empati ve tepki esnekliği alt boyutunun en yüksek yordayıcı olduğu ve tek başına varyansın %17'sini açıkladığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: özdüzenlemeli öğrenme,prefrontal işlevler, müzik

Kaynakça

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. Cilt:44, Sayı:9, [1175-1184].

Bembenutty, 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.

Cobb, R. J. (2003). The Relationship Between Self-Regulated Learning Behaviors

And Academic Performance In Web-Based Courses. Doktora Tezi. Virginia Polytechnic Institude and State Üniversitesi, ABD. http://www.umi.com/dissertations/gateaway (07.11.2005).

Hallam, S. (2001a). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. Music Education Research, 3(1), 7-23.

Hallam. S. (2001b). The Development of Metacognition In Musicians: Implications For Education. British Journal of Music Education. Cilt:18, Sayı.1 [27-39].

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future. Clinical Psychology: Science and Practice, 10(2), 144-156.

Kınay, F. (2013). Beş boyutlu bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik 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 ISSN:1302-8944 , 44 Sayfa: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. Cilt:27, Sayı:2, [218-229].

Nielsen, S. (1999b). Learning Strategies In Instrumental Music Practise. British Journal of Music Education. Cilt: 16, [275–291].

Nielsen, S. (2001). Self-Regulating Learning Strategies In Instrumental Music Practice. Music Education Research. Cilt:3, Sayı:2, [155-167].

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.

Şahin, N. H. ve Yeniçeri, Z. (2015). "Farkındalık" Üzerine Üç Araç: Psikolojik Farkındalık, Bütünleyici Kendilik Farkındalığı ve Toronto Bilgece Farkındalık Ölçekleri. Türk Psikoloji Dergisi, Aralık 2015, 30 (76), 48-64

Şahin, N.H. ve Varlık Özsoy, E. (2017). Poster Sunumu: Kişilerarası Nörobiyoloji Temelli Prefrontal İşlevler Ölçeği: Özgün Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. VIII. Işık Savaşır Klinik Psikoloji Sempozyumu, Ankara, Başkent Üniversitesi

Zimmerman, B. J.; Martinez-Pons, M. (1988). Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. Journal of Educational Psychology. Cilt:80, Sayı:3, [284-290].

Zimmermann, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. Journal of Educational Psychology. Cilt: 81, Sayı:3.

Zimmerman, B. J. (1998). Academic Studying And The Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective. Educational Psychologist. Sayı: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. Bahar Sayısı. [1-8]

(17466) A Large-scale Cognitively Diagnostic Assessment Application in Reading Comprehension

TÜRKER TOKER	LOKMAN AKBAY	İBRAHİM YILDIRIM	MEHMET KAPLAN	ÖZGE CAN ARAN	HÜSEYİN SAYIN
UŞAK ÜNİVERSİTESİ	MEHMET AKİF ERSOY Ü.	HARRAN ÜNİVERSİTESİ	IBN HALDUN Ü.İ	HACETTEPE Ü.	MEB

ABSTRACT

Problem Statement

Although listening and speaking skills are acquired in earlier ages, reading and writing skills are developed along with school education. Comprehension and expression of language might be possible by learning all language related skills holistically. One of the fundamental skills in language is reading, which is key to the comprehension. Thus, unveiling individuals' weaknesses in reading comprehension to remedy is of the importance. Implementation of formative assessments to determine what students can or cannot do is one useful way to track students' reading comprehension development.This study is a stepping-stone to a much larger project conducted by Ministry of National Education and supported by Ministry of Development. Inferences that will be drawn based on the results of this CDA application may yield substantial educational suggestions to policy makers at the ministry level to enhance students' learning. Accomplishment of the objectives in this study will yield extension of the project to other domains and several grade levels (i.e., 6 th, 7th, and 8th grades). In other words, the accomplishments in this study will promote CDM implementations toward formative assessments in elementary and secondary schools in Turkey. This study is a part of a national project conducted by Ministry of National Education and supported by Ministry of Development. In conformity with the main project, this study aims to develop a cognitively diagnostic assessment that may help determining students' mastery status of domain related knowledge and skills. The primary purpose of this study is to identify and validate the attributes in the domain of reading comprehension covered by the 5th grade Turkish language curriculum in Turkey. In the identification and validation process, psychometricians, curriculum experts, academicians in Turkish education, and teachers collaborated. On top of explaining the methodology used in the process of attribute identification and validation, this study presents the 5th grade students' attribute profiles in terms of the attributes required for proficiency. Furthermore, fundamentals of cognitive diagnosis assessments (i.e., q-matrix development, item parameter estimation, and model selection) will also be explained. The ultimate goal of this study is to provide teachers, school board, curriculum developers, and policy makers with diagnostic feedback based on the attribute profile distribution.

Research Method

As the part of a national project, experts in educational measurement, curriculum, Turkish language education, and elementary Turkish language teachers were involved in attribute identification and validation. Up until now, starting in April 2017, three large meetings (i.e., three days long) held. In the first meeting held in early May, experts in educational measurement introduced cognitive diagnosis assessment (CDA) to experts in Turkish language education focusing on how attributes should be determined and the qualifications that attributes need to have. Details of each of the large meetings will be explained in the manuscript. Throughout face-to-face and online meetings, tentative list of the attributes was composed within the first three months. This tentative list is given in Table 1. to ease communication between the participants, relevant data and document stored in the cloud storage. It is important to note that this is an ongoing project that is designed as four phases. In the first phase, experts will identify attributes. In this phase, experts will conduct an extensive content analysis and they will examine curriculum objectives. Teachers' contributions from the practical perspectives will also be overemphasized in this phase. The second phase of this study will be about validation of the pre-identified attributes through protocol-analysis and a pilot CDM study. Considering the data obtained from protocol-analysis and item parameters obtained from the pilot study, revision of the attribute list may be needed. In the third phase, with the help of domain experts and teachers, a test constituted by multiple-choice and openended items will be developed.

Abstract

To improve students' reading skill, students' strengths and weaknesses in reading comprehension should be unveiled. In this vein, Turkish Ministry of Education started a project that aims to monitor reading comprehension to provide students with detailed feedback about their skill-profile by using cognitively diagnostic assessment (CDA). The initial phase of this project and purpose of this research is to identify and validate the cognitive-attributes in reading comprehension. The attributes related with reading comprehension were determined in the light of elementary level Turkish language curriculum, language education literature and teachers' school experiences. It is expected that this study will help to make up for students' learning deficiency in reading comprehension in early ages.

Expected Results

As mentioned before, only first phase of project was completed. In this process, experts defined the attributes and teachers shared their ideas about attributes. Therefore teachers help attributes to make operational. This phase of project is vital because attributes guide for CDA are defined. List of reading comprehension attributes determined in this phase with their descriptions are presented in Table 1. When the table 1 is examined, it is seen that 17 attributes and their subcategories related with reading comprehension were defined. Attributes presented in Table 1 cover all objectives of reading comprehension domain in the 5th grade Turkish language education curriculum. Some of the attributes (eg. A1) includes lower order thinking skills whereas some of them (eg. A16) needs higher order thinking skills such as problem solving. Some of the attributes (eg. A17) referred to executive control.

Keywords: CDM, language teaching, reading comprehension, attribute identification

References

Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2), 89-102. Batur, Z. & Ulutaş, M. (2013). Pısa ile Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi. The Journal of Academic Social Science Studies, 6 (2), 1549-1563. Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 36, 301-319. Bloom,B. S. (1998). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. (Trans. Prof. Dr. Durmuş Ali Özçelik) İstanbul:MEB Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Güz 2006, 4(4), 437-456. Çetinkaya, Ç., Ateş, S. & Yıldırım, K. (2013). Difficult and Curial Skill in Making Meaning: Finding Main Idea. Journal of Theory and Practice in Education, 9(3): 188-210. Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6), 207-223. Leighton, J. P., & Gierl, M. J. (2007). Why cognitive diagnostic assessment? J. P. Leighton, & M. J. Gierl, Cognitive Diagnostic Assessment for Education in, (s. 3-19). New York: Cambridge University Press. OECD, (2017). What is PISA?. Date of access: 24 July 2017. http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ Özçelik, D. A. (2010). Okullarda Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Senemoğlu, N. (2013). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Yargı Yayınevi. Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması, Dumlupınar Sosyal Bilimler Dergisi, 30, 207-220.

(17554) İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Problem Kurma Sürecindeki Yaratıcılıklarının İncelenmesi

DUYGU ARABACI DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
EBRU SAKA KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
SEVİLAY ALKAN MEB

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde matematik eğitimi ile hazır bilgileri sorgulamadan kabul eden bireyler yetiştirmek yerine, neyi, niçin ve nasıl öğrenmesi gerektiğini bilen, öğrendiği bilgileri kullanabilen ve yeni bilgiler üreten bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Gündüz ve Odabaşı, 2004; Güven ve Kürüm, 2008). Bu bağlamda öğrencilerin problem çözme becerisine sahip olmanın yanı sıra problemin farkına varma becerisine de sahip olmaları önem kazanmaktadır. Öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaştıkları problemin farkına varmalarını sağlamalarında problem kurma önemli bir yere sahiptir (Turhan ve Güven, 2014). Ülkemizde de problem kurma, matematik dersinin önemli bir bileşeni ve hedefi olarak kabul edilmektedir (Baykul, 1999). Problem kurma genel anlamda var olan bir problemden ya da durumdan yeni problemler üretmek veya var olan problemi yeniden düzenlemek şeklinde tanımlanmaktadır (Silver, 1994). Problem kurma çalışmalarının öğrencinin bilgisi, problem çözme becerisi, yaratıcılık ve matematiğe karşı tutumu üzerinde olumlu etkileri vardır (Rosli, Copraro ve Copraro, 2014). Bununla birlikte problem kurma öğrencileri yeni ve farklı düşünceler üretme konusunda cesaretlendirir (Brown ve Walter, 2005).

Birçok araştırmacı matematikte yaratıcılığı problem kurma ile ilişkilendirilmekte (Jensen, 1973; Yuan ve Sriraman, 2011) ve problem kurmayı matematikte yaratıcılığın ayrılmaz ve önemli bir parçası olarak görmektedir (Haylock, 1987; Lee, Hwang ve Seo, 2003; Mann, 2009; Silver, 1997; Yuan ve Sriraman, 2011). Genel olarak yaratıcılık; herkesin aynı şekilde düşündüğü bir şey üzerinde farklı düşünebilme yeteneği, tutum veya davranışı; önceden var olan nesne veya kavramları ele alıp, bunları yeni bir amaç için farklı ve sıra dışı şekillerde ilişkilendirme becerisi olarak tanımlanabilir (Doğan, 2005). Yaratıcılık, günlük yaşamla ilişkili olması, problemlere çözüm üretmede analitik ve eleştirel düşünme gibi beceriler gerektirmesi nedeniyle diğer alanlarda olduğu gibi matematikte de önemli bir yer teşkil etmektedir (Taşkın, 2016). Shriki (2013) öğrencilerin kendi problemlerini kurduklarında muhakeme, farklı ve esnek düşünmelerini geliştireceklerini; bilgi ve problem çözme becerilerini zenginleştirip güçlendireceklerini ve böylelikle yenilikçi, yaratıcı ve aktif öğrenenler olacaklarını ifade etmektedir. Matematikte yaratıcılık ile ilgili olarak, problem kurma ve problem çözme sürecinin yaratıcı bir eylemin merkezi olduğu ile ilgili gittikçe artan bir görüş birliği bulunmaktadır (Silver, 1997)

Problem kurma ve yaratıcılık arasında önemli bir ilişki olmasına rağmen problem kurma çalışmaları incelendiğinde yaratıcılığa odaklanan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Problem kurmada yaratıcılığa odaklanan çalışmaların ise genellikle öğrenciler ile yürütüldüğü görülmektedir (Shriki, 2013; Silver, 1997; Singer, 2012; Yuan ve Sriraman, 2011). Bireylerin yaratıcı ve mantıksal düşünmelerini ge¬rektirecek şekilde problem kurmayı öğrenmesi için problem kurmada yaratıcı olan öğretmenler tarafından yetiştirilmesi önemlidir. Ancak çalışmalar incelendiğinde, özellikle ulusal literatürde gelecekte öğrencilerinde bu becerileri geliştirmesi beklenen matematik öğretmeni adaylarının problem kurmadaki yaratıcılıklarının belirlenmesine yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın literatürde var olan bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının problem kurma sürecindeki yaratıcılıklarının incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

İlköğretim matematik öğretmenliği 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan 12 öğretmen adayının katıldığı araştırmada, öğretmen adaylarının problem kurmadaki yaratıcılıkları ayrıntılı bir şekilde incelenmeye çalışıldığından özel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Getzels ve Jackson (1962) tarafından yaratıcılığı ortaya çıkarma amaçlı kullanılan ve Leung (1993) tarafından düzenlenen problem kurma etkinliği kullanılmıştır. "House Problem" olarak adlandırılan etkinliğin Türkçe uyarlaması aşamasında öncelikle etkinliğin Türkçe çevirisi yapılmış ve yapılan çeviri alan eğitimcisi 3 uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak etkinliğe son hali verilmiştir. Türkçe uyarlaması yapılan etkinlik öğretmen adaylarına bir ders saati (45 dk) içerisinde uygulanmış ve öğretmen adaylarından mümkün olduğunca fazla sayıda, farklı türde ve diğer arkadaşlarının kuramayacağı türde orijinal problemler kurmaları istenmiştir. Ayrıca adaylara verilen problem kurma senaryosundaki bilgiler üzerinde değişiklik veya bu bilgilere eklemeler yapabilecekleri belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının kurdukları problemlerdeki amaçlarının daha iyi anlaşılabilmesi için adaylardan ayrıca kurdukları problemleri çözmeleri istenmiştir. Verilerin analizinde Leikin (2009) tarafından çoklu üretim etkinlikleri ile yaratıcılığın değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen model ile ve bu modelin Taşkın (2016) tarafından öğrencilerin problem kurma etkinliğindeki yaratıcılıklarının değerlendirilmesinde uyarlanan analiz modelinden yararlanılmıştır. Ancak bu araştırmada Taşkın'dan (2016) farklı olarak yaratıcılık puanının hesaplanmasında Leikin'in (2009) önerdiği model

kullanılmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının kurdukları matematiksel olarak doğru olan her bir problem akıcılık, esneklik ve orijinallik açısından puanlanmıştır.

Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kurdukları problem sayılarının 2 ile 7 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ancak 7 problem kuran sadece bir öğretmen adayı bulunmakla birlikte diğer öğretmen adaylarının ise çoğunlukla 3 veya 4 problem kurdukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının kurdukları problemlerin çoğu matematiksel olarak doğru ve kabul edilebilir iken, matematiksel olarak doğru olmayan, çözümsüz problemlerin de kurulduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte her ne kadar az sayıda problem kurmuş olsalar da öğretmen adaylarının farklı değişkenler içeren problemlere yer vermeye çalıştıkları veya aynı değişken içerse bile küçük bir değişiklik eklemek koşuluyla problem kurdukları belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının kurdukları problemlerdeki esneklik puanı çoğunlukla 10 puan, kalan problemler ise 1 puan şeklindedir. 0,1 esneklik puanı sadece bir öğrencinin kurduğu bir probleme aittir. Diğer yandan öğretmen adayları her ne kadar farklı değişkenler içeren problemler kurmaya özen gösterseler de kurdukları problemlerin büyük çoğunluğunun alışıldık ve çözümünde basit aritmetik işlemlerin kullanımını gerektiren türden problemler olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, öğretmen adayları orijinal problemler kurmada oldukça yetersiz kalmışlardır. Öyle ki, 12 öğretmen adayından sadece 3'ünün kurduğu problemlerden birer tanesinin diğerlerine nazaran alışılmadık ve bilindik kavram ve prosedürlerin doğrudan kullanımından ziyade, sezgisel bir çözüm gerektirdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının kurdukları problemlerin çoğu ise birçok kişi tarafından kurulabilecek, çözümünde basit aritmetiksel işlemlerin kullanımını gerektiren sıradan problemlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kurdukları problem sayılarının 2 ile 7 arasında değiştiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kurdukları problemlerin çoğu matematiksel olarak doğru ve kabul edilebilir iken, matematiksel olarak doğru olmayan, çözümsüz problemlerin de kurulduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının farklı değişkenler içeren problemlere yer vermeye çalıştıkları veya aynı değişken içerse bile küçük bir değişiklik eklemek koşuluyla problem kurdukları belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının kurdukları problemlerdeki esneklik puanı çoğunlukla 10 puan, kalan problemlerde ise 1 puan şeklindedir. Diğer yandan öğretmen adayları her ne kadar farklı değişkenler içeren problemler kurmaya özen gösterseler de kurdukları problemlerin büyük çoğunluğunun alışıldık ve çözümünde basit aritmetik işlemlerin kullanımını gerektiren türden problemler olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, öğretmen adayları orijinal problemler kurmada oldukça yetersiz kalmışlardır. Öğretmen adaylarının kurdukları problemlerin çoğu ise birçok kişi tarafından kurulabilecek, çözümünde basit aritmetiksel işlemlerin kullanımını gerektiren sıradan problemlerdir.

Anahtar kelimeler: Matematikte Yaratıcılık, Problem Kurma, İlköğretim Matematik Öğretmen Adayı

Kaynakça

Baykul, Y. (1999). İlköğretimde matematik öğretimi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Brown, S. I., & Walter, M. I. (2005). The art of problem posing. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Doğan, N. (2005). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Özcan D. (Ed.), Eğitimde yeni yönelimler içinde (s. 167-196), Ankara: PegemA Yayıncılık.

Getzels, J., & Jackson, P. Creativity and intelligence: Explorations with gifted students. New York: Wiley, 1962.

Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. TOJET, 3 (1), 43-48.

Güven, M. ve Kürüm, D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde bir araştırma). İlköğretim Online, 7 (1), 53-70.

Haylock, D. W. (1987). A framework for assessing mathematical creativity in school children. Educational Studies in Mathematics, 8(1), 59-74.

Jensen, L. R. (1973). The relationships among mathematical creativity, numerical aptitude and mathematical achievement. Dissertation Abstracts International, 34(05), 2168.

Lee, K. S., Hwang, D. & Seo, J. J. (2003). A development of the test for mathematical creative problem solving ability. Research in Mathematical Education, 7(3), 163-189.

Leung, S. S. (1993). Mathematical problem posing: the influence of task formats, mathematics knowledge, and creative thinking. In: Proceedings of the 17th PME Conference. Vol. III (pp. 33–40). Tsukuba: University of Tsukuba

Mann, E. L. (2009). The search for mathematical creativity: Identifying creative potential in middle school students. Creativity Research Journal, 21(4), 338-348.

Rosli, R., Capraro, M. M., & Capraro, R. M. (2014). The Effects of Problem Posing on Student Mathematical Learning: A Meta-Analysis. International Education Studies, 7(13), 227-241.

Shriki, A. (2013). A model for assessing the development of students' creativity in the context of problem posing. Creative Education, 4(7), 430.

Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. For the Learning of Mathematics, 14 (1), 19-28.

Silver, E. A. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. ZDM—The International Journal on Mathematics Education, 29(3), 75–80

Singer, F. M. (2012). Boosting the young learners' creativity: Representational change as a tool to promote individual talents (plenary lecture). In The 7th International Group for Mathematical Creativity and Giftedness (MCG) International Conference Proceedings (pp. 3–26). Busan, South Korea: MCG.

Taşkın, D. (2016). Üstün yetenekli tanısı konulmuş ve konulmamış öğrencilerin matematikte yaratıcılıklarının incelenmesi: Bir özel durum çalışması. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Turhan, B. ve Güven, M. (2014). Problem kurma yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretiminin problem çözme başarısı, problem kurma becerisi ve matematiğe yönelik görüşlere etkisi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43(2), 217-234.

Yuan, X. & Sriraman, B. (2011). An exploratory study of relationships between students' creativity and mathematical problem-posing abilities. In Sriraman, B. and Hwa Lee, K (Eds.), The Elements of Creativity and Giftedness in Mathematics. (pp.5-28). Taipei: Sense Publishers.

(17598) Öğretmen Adaylarının Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi

EBRU SAKA
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ

SEVİLAY ALKAN
MEB

DUYGU ARABACI
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Değişen ve gelişen bilgi toplumunu yakalayabilmenin en temel yolu şüphesiz ki eğitimden geçmektedir. Bu doğrultuda eğitim alanında çeşitli reformlara gidilmektedir. Eğitim alanında yapılan reformların temelinde öğrencide merak uyandıran, düşündüren, yorum yapmasına olanak sağlayan ve sorgulatan aktivitelerin gerekliliğine vurgu yapılmıştır (Brown ve Walter, 1993). Bu nedenle bu aktiviteleri içinde barındıran matematik öğretim programlarında da değişime gidildiği görülmüştür (MEB, 2009; 2013). Bu değişim matematiğin daha iyi anlaşılmasını, yorumlanmasını ve eleştirel düşünme becerisinin gelişmesini gerekli kılmaktadır (Arıkan ve Ünal, 2013). Bu doğrultuda matematik eğitiminde yeni yaklaşımlar benimsenmiş olup bu yaklaşımlardan biri de problem kurma temelli matematik eğitimidir (Turhan, 2011). Problem kurma, var olan bir problem hakkında düzenlemeler yaparak farklı problemler üretilmesi, problemin yeniden formüle edilmesi (Keşan, Kaya ve Güvercin, 2010) veya bir durum hakkında yeni bir problem oluşturulması (English 1997; Silver ve Cai, 1996) olarak tanımlanabilir. Lavy ve Bershadsky (2002) problem kurmanın problem çözmeden daha önemli ve yeni problemler üretmenin yaratıcı hayal gücünün bilimdeki gelişmelerin birer yansıması olduğunu ifade etmiştir. Turhan ve Güven (2014) bir problemin çözülmesinin o problemin tam olarak anlaşıldığı anlamına gelmediğini, problemi daha iyi bir şekilde anlaşılması için, problemin çözüm yöntemi ile çözülebilen problemlerin kurulmasının önemli olduğunu belirtmiştir. NCTM (2000) özellikle öğrencilerin problem kurma becerisinin önemli olduğunu vurgulanmaktadır. Benzer şekilde ülkemizde de problem kurma; öğrencilerin matematik dilini kullanmalarının, matematiksel düşünme, akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi bakımından matematik dersinin önemli bir bileşeni olarak görülmektedir (Baykul, 1999; Cankoy ve Darbaz, 2010; English, 1997; Korkmaz ve Gür, 2006;). Diğer bir deyişle problem kurma, öğrencinin farklı yollar aracılığıyla yeni düşünceler üretmesine olanak sağlamaktadır (Kojima, Miwa ve Matsui, 2009). Bu beceriye sahip öğrenciler var olan bilgileriyle birlikte yeni bilgiler üretebilir ve yeni problemler ortaya atabilir (Korkmaz ve Gür, 2006). Bu becerinin geliştirilebilmesi için öğrenme ortamlarının da bu doğrultuda gerçekleştirilmesi önemlidir. Öğrencilerin süreçte aktif bir şekilde yer almaları, günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerin farkına vararak çözmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrenme-öğretme sürecinde problem kurma becerisini kazandırmayı hedefleyen etkinliklerin kullanılması önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin problem kurma becerilerini geliştirmek için öğrenci merkezli etkinlikler oluşturmalı ve onların öğrenme yaşantılarını planlamalıdırlar (Nardone ve Lee, 2011). Bu açıdan öğretmenlerin bu becerinin kazandırılması için yeterli donanıma sahip olması gerektiği söylenebilir. Korkmaz ve Gür (2006) öğretmenlerin problem kurma becerilerinin öğrencilerin problem kurma becerilerini etkilediğini ifade etmektedirler. Lin (2004), matematik öğretiminde problem kurma etkinliklerinin oluşturulması ve öğretmenlerin de problem kurma etkinliklerine yönelik güçlü bir anlayışa sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Problem kurma becerisi, öğretim programlarındaki önemine karşılık öğretmenler ve matematik eğitimcileri tarafından göz ardı edilen bir konu olup bu konuda yapılan az sayıda çalışma bulunmaktadır (Turhan ve Güven, 2014). Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle öğrenciler ve az da olsa öğretmenler ile yapılan çalışmalara rastlanmakta, geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adayları ile yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Oysa ki Toluk-Uçar (2009) problem kurma becerilerinin öğretmen adayları üzerinde de önemli etkileri olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, bu konunun ülkemizde çok yönlü araştırılmasının gerektiği düşünülmektedir (Gür ve Korkmaz, 2003). Bütün bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başlamadan önce problem kurma becerilerinin incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

İlköğretim matematik öğretmenliği 2. sınıfta öğrenim görmekte olan 12 öğretmen adayının katıldığı araştırmada öğretmen adaylarının var olan problem kurma becerileri tespit edilmeye çalışıldığından özel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Getzels ve Jackson (1962) tarafından oluşturulup 1993 yılında Leung tarafından düzenlenen ve "House Problem" olarak adlandırılan problem kurma etkinliği ile toplanmıştır. Etkinliğin önce Türkçe çevirisi yapılarak alan eğitimcisi 3 uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak etkinliğe son hali verilmiştir. Türkçe uyarlaması yapılan etkinlik öğretmen adaylarına bir ders saati (45 dk) içerisinde uygulanmış ve öğretmen adaylarından mümkün olduğunca fazla sayı ve türde problemler kurmaları istenmiştir. Öğretmen adayları tarafından kurulan problemlerin analizinde Silver ve Cai (1996) tarafından geliştirilen kodlama şemasından yararlanılmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarının kurdukları problemler öncelikle matematiksel problem, matematiksel problem değil veya sadece herhangi bir durumu anlatma şeklinde değerlendirilmiştir. Matematiksel problemler ise kendi içinde çözülebilir ve çözümsüz problemler olarak iki kategoride incelenmiştir. Kodlama sürecinin son aşaması ise kurulan problemlerin karmaşıklığının incelenmiştir.

Problemin karmaşıklığı, kurulan problemdeki dilsel yapı ve matematiksel yapı olmak üzere iki şekilde değerlendirilmiştir. Dilsel yapı açısından hem çözülebilir hem de çözümsüz problemler analiz edilmişken, matematiksel yapı açısından karmaşıklığın incelenmesinde ise sadece çözülebilir problemler dikkate alınmıştır. Matematiksel sözel problemlerin dilsel yapısı, problem durumundaki belirleyici, ilişkisel ve koşullu önermelerin varlığına odaklanarak incelenmiştir. Kurulan problemin matematiksel karmaşıklığının belirlenmesinde ise problem durumundaki anlamsal ilişkilerin sayısı kullanılmıştır. Bu amaçla da tüm çözülebilir matematiksel problemler "değişim, grup, kıyaslama, yeniden ifade etme, çeşitlendirme" olmak üzere 5 kategori kullanılarak anlamsal kategori analizine tabi tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda 12 ilköğretim matematik öğretmen adayının toplam 41 problem oluşturduğu görülmüştür. Oluşturulan bütün problemler matematiksel olup, bu problemlerin 8 tanesi çözümsüz, kalan bütün problemlerin ise çözülebilir problemler olduğu tespit edilmiştir. Kurulan problemler dilsel karmaşıklık açısından incelendiğinde, her üç türdeki (belirleyici, ilişkisel, koşullu) kurulan problem sayısının da birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Ancak, ilişkisel ve koşullu önerme içeren problem türlerinin dilsel açıdan karmaşık olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının kurdukları problemlerde karmaşıklık bulunduğu söylenebilir. Son olarak kurulan çözülebilir problemlerin anlamsal analizi, öğretmen adaylarının kurdukları problemlerin çoğunun 1 ve 2 ilişki içerdiğini, 5 ilişkiyi de (değişim, gruplama, kıyaslama, yeniden ifade etme, çeşitlendirme) içeren herhangi problem bulunmadığını göstermiştir. Ayrıca hiçbir ilişki içermeyen problem de bulunmamaktadır. Bu sonuç kurulan problemlerin çoğunun az da olsa anlamsal olarak karmaşık problemler olduğunu ifade etmektedir. Verilerin analizine devam edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: problem kurma, problem kurma becerileri, ilköğretim matematik öğretmen adayları

Kaynakça

Arıkan, E. E. & Ünal, H. (2013). İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem kurma becerilerinin incelenmesi. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 305-325.

Baykul, Y. (1999). İlköğretimde matematik öğretimi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Brown, S.,I., & Walter, M.,.I., (1993). Problem Posing: Reflection and Application. Hilsdele, NJ: Erlbaum.

Cankoy, O. ve Darbaz, S. (2010). Problem Kurma Temelli Problem Çözme Öğretiminin Problemi Anlama Başarısına Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 11-24.

English, L. D. (1997). The development of fifthgrade children's problem posing abilities. Educational Studies in Mathematics. 34(3), 183–217.

Getzels, J., & Jackson, P. Creativity and intelligence: Explorations with gifted students. New York: Wiley, 1962.

Keşan, C., Kaya, D. ve Güvercin, S. (2010). The effect of problem posing approach to the gifted student's mathematical abilities. International Online Journal of Educational Science, 2(3), 677-787.

Kojima, K., Miwa, K. & Matsui, T. (2009). Study on support of learning from examples in problem posing as a production task. Retrieved August 12, 2010, fromhttp://www.apsce.net/ICCE2009/pdf/C1/proceedings075-082.pdf

Korkmaz, E. ve Gür, H. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8 (1),64-74.

Lavy, I. & Bershadsky, I. (2002). "What if not?" Problem posing and spatial geometry- A case study, International Group for the Psychology of Mathematics Education, PME 26, Proceedings of the 26th Annual Conference, p.281.

Leung, S. S. (1993). Mathematical problem posing: the influence of task formats, mathematics knowledge, and creative thinking. In: Proceedings of the 17th PME Conference. Vol. III (pp. 33–40). Tsukuba: University of Tsukuba.

Lin, P. L. (2004). Supporting teachers on designing prob¬lem-posing tasks as a tool of assessment to understand students' mathematical learning. In Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (pp.257-264). Norway: Bergen.

MEB (2009). İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: MEB Basımevi.

MEB (2013). Ortaöğretim Matematik Dersi 9-12. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: MEB Basımevi.

NCTM (2000), Principles and standards for school mathematics. Reston VA: NCTM.

Nardone, C. F., & Lee, R. G. (2011) Critical inquiry across the disciplines: Stategies for studentgenerated problem posing. College Teaching, 59(1), 13-22.

Silver E. A., & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school. Journal forResearch in Mathematics Education, 27(5), 521-539.

Toluk-Uçar, Z. (2009). Developing pre-service teachers un¬derstanding of fractions through problem posing. Teaching and Teacher Education, 25(1), 166-175.

Turhan, B. (2011). Problem Kurma Yaklaşımı ile Gerçekleştirilen Matematik Öğretiminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Başarıları, Problem Kurma Becerileri ve Matematiğe Yönelik Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (Yayımlanmamış), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Turhan, B., & Güven, M. (2014). Problem kurma yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretiminin problem çözme başarısı, problem kurma becerisi ve matematiğe yönelik görüşlere etkisi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43(2), 217-234.

(15752) İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Bulunduğu Lise Düzeyindeki Kaynaştırma Uygulamaları Kapsamında Gerçekleştirilen Fizik Dersinin İncelenmesi

İHSAN EVREN AKTÜREL
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

HASAN GÜRGÜR
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu lise düzeyindeki kaynaştırma uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen fizik dersi iletişim, yöntem, teknik ve stratejiler, öğretim materyalleri ve destek eğitim hizmetleri olmak üzere dört bölümde incelenebilir.

Öncelikle işitme yetersizliği olan öğrenciler ile doğru iletişimin sağlanabilmesi için gerekmektedir hem sözel hem de işaret dili ile iletişim kurulabilmekte (Salend, 2005) ve ihtiyaç halinde çevirmen ve not yazacak yardımcının da sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2001; Stefanich, Keller, Davison ve Payne, 2001; Wareham, Clark ve Turner, 2006). Diğer taraftan zengin bir iletişim ortamının sağlanması için (Fiedler, 2001) mutlaka sınıf içi ve dışı etkinliklere katılmalarının sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2010).

İşitme yetersizliği olan öğrencilere uygulanan fizik öğretimi işiten yaşıtlarına uygulanan öğretim sürecine benzer özellikler taşımaktadır. Ancak öğretim süreci için öğrencilerin farklı ihtiyaç ve koşullarına uygun çeşitli teknikler kullanılması önerilmektedir. Bunlar fiziksel, akademik, psikolojik, sosyal, dil gelişimi ve yetersizliğe ilişkin yöntem, teknik ve stratejiler olabilir. Bu nedenle hangi sınıfta olursa olsun öğretim programı kapsamında kullanılan her öğretim tekniğinin, kaynaştırma sınıfına ilişkin desenlenen öğretim programını ve amaçları destekler nitelikte olmasında yarar vardır (D'Amico ve Gallaway; 2010). İfade edilen bu yöntem, teknik ve stratejiler yeni konuya ilişkin bilgilerin işitme yetersizliği olan öğrencilerin geçmiş bilgi düzeyleri ile ilişkilendirilerek verilmesi, ders sürecinde deneylerin yapılması, öğretim sürecinde; saha çalışmalarının, yaşantıya dayalı laboratuvar ve bir projeyi gerçekleştirerek raporunu yazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi, işbirliğine dayalı grup çalışmalarının desenlenmesi önerilmektedir (Salend, 2005; Mastropieri ve Scruggs, 2010).

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin dahil oldukları fizik dersinde diğer bir konu da kullanılan öğretim materyalleridir. Öğrenmenin aktif bir süreç olmasından dolayı etkisinin arttırılabilmesi için öğrencilerin anlamlı ürünleri kişisel olarak yapılandırmaları gerekmektedir (Willis ve Tucker, 2001). Yapılan araştırmalarda çocukların yaşantıları paylaşıp, ne yaptıklarını düşünerek, öğretim materyalleri ile en iyi öğrendikleri belirtilmiştir (Gega, 1991; Rowntree, 1998; Fiedler, 2001). Bilgi verici metinler, resimler, fotoğraflar, afişler, şemalar, grafikler ve nesneler, laboratuvar etkinliklerine ilişkin kullanılan araç-gereçler, televizyon, video ve bilgisayar öğretim materyalleri olarak tanımlanabilir. Ancak hangi sınıfta olursa olsun öğretim programı kapsamında kullanılan her materyalin, kaynaştırma sınıfına ilişkin desenlenen öğretim programını ve amaçları destekler nitelikte olmasında yarar vardır (D'Amico ve Gallaway; 2010).

Son konu işitme yetersizliği olan öğrencilere destek hizmetlerinin sağlanmasıdır (D'Amico ve Gallaway, 2010; Mastropieri ve Scruggs 2010; Stefanich, 2001; Wood, 2006). Bu hizmetler sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı ve destek eğitim odası hizmeti olarak sıralanmaktadır (Batu ve Topsakal, 2003; Gürgür, 2005). İşbirliği ile öğretim yaklaşımı özel gereksinimli öğrenciye özel eğitim uzmanının sınıf içinde sınıf öğretmeni ile işbirliği yaparak destek sağladığı hizmet olarak tanımlanmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2010; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Cook ve Friend; 1995). Özel eğitim danışmanlığı özel gereksinimli öğrencilerin akademik, sosyal ve davranışsal gelişmelerini desteklemek, öğretim planlarını düzenlemek, etkili materyal ve stratejiler geliştirmek için öğretim sürecinin esas sorumlusu olan genel eğitim öğretmenlerine özel eğitim öğretmeni tarafından yardım edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007; Iowa Department of Education, 2009; Dobson ve Gifford-Bryan, 2014). Kaynak oda genel eğitim sınıflarında öğrenim görmekte olan özel gereksinimli öğrencilerin, hem akademik olarak geri kaldıkları derslere hem de iletişim becerileri gibi ek çalışma ihtiyacı duydukları alanlara ilişkin sınıftan alınarak verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Glomb ve Morgan, 1991).

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada lisesi düzeyindeki kaynaştırma uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen fizik dersinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden gözleme dayalı durum çalışması (case study) olarak desenlenmiştir. Durum çalışması; bir okul veya öğretmenin sınıfı gibi belirli bir organizasyon kapsamında yer alan öğrenci gibi kişilerin belirli bir konuya ilişkin, örneğin öğretim süreci, etkinliklerini incelemek şeklinde tanımlanmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1998; Merriam, 2013).

Araştırmanın katılımcıları üç fizik öğretmeni ve üç işitme yetersizliği olan öğrenci olarak belirlenmiştir. Tüm katılımcılar ile ön, teyit ve son görüşmeler yapılmıştır. Ön görüşmelerde 80,51 dk., teyit görüşmelerinde 44,01 dk. ve son görüşmelerde 39,2 dk.

ses kaydı alınmıştır. Teyit görüşmeleri üç fizik öğretmeni ile 22 adet yapılmış ve 17,85 dk. ses kaydı alınmıştır. Ders gözlemlerine ilişkin video çekimleri planlanmış ancak hem okul yönetiminin hem de fizik öğretmenlerinin video çekimlerine onay vermemesi nedeniyle teyit görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Son görüşmelere iki rehber ve üç fizik öğretmeni katılmış ve 39,96 dk. ses kaydı alınmıştır.

Ayrıca iki farklı sınıfta gözlemler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda toplam 49 gözlem, 3920 dk. süre ile yapılmış ve saha notları yazılmıştır. Araştırma kapsamında üzerinde durulan bir diğer veri türü ise dokümanlar olmuştur. Bu süreçte okul yönetiminden, fizik öğretmenlerinden, işitme yetersizliği olan öğrencilerden, rehberlik servisinden, MEB'ndan ve İÇEM Odyoloji Servisi'nden birçok resmi doküman elde edilmiştir.

Özet

Bu araştırma işitme yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu lise düzeyindeki kaynaştırma uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen fizik dersinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılanlar, üç fizik dersi öğretmeni ve işitme yetersizliği olan üç öğrencidir. Araştırma gözleme dayalı durum çalışması olarak desenlenmiş olup, veriler saha gözlemleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve belge inceleme ile toplanmıştır. Veriler araştırma süreci sonunda çeşitli analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiş olup, iletişim, yöntem, teknik ve stratejiler, öğretim materyalleri ve destek eğitim temalarına ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öncelikle işitme yetersizliği olan öğrencilerin hem akranları hem de öğretmenleri ile çoğunlukla sözel, zaman zaman da yazılı iletişim kurdukları söylenebilir. Özellikle öğretim sürecinde konunun takip edilmesinde, not almada, anlamada, öğrenmede ve derse katılmada sorunlar yaşandığı ifade edilmektedir.

Bunun dışında öğretmenlerin kullandıklarını ifade ettikleri veya gözlenen stratejiler belirlenmiştir. Bunlar; doğrudan anlatım, soru-cevap, problem çözme ve ödev verme üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca fizik öğretiminin temelini oluşturan gözlem ve deney etkinliğinin ise hiç kullanılmayan stratejiler arasında yer aldığı bulunmuştur.

Ayrıca kullanılan öğretim materyallerine ilişkin bulgular da elde edilmiştir. Fizik öğretmenleri öğretim materyallerini zaman zaman kullandıklarını ancak düzenli olmadığını belirtmişler ve gerekçesini haftalık ders saati süresinin azlığı ile açıklamışlardır. Ancak zaman zaman o anda sınıfta bulunan bazı eşya ve cisimleri ders aracı olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar okullarda özel gereksinimli öğrencilerin desteklenmesi sürecinin sadece öğrencilerin öğretmenlere teneffüslerde sordukları sorular ile kısıtlı olduğunu, okulda kaynak oda benzeri destek özel eğitim hizmeti sağlanmadığını ve bu eksikliğin rehabilitasyon merkezlerinde, özel derslerde veya evde ebeveynler tarafından giderildiğini vurgulamışlardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcılar iletişim, yöntem, teknik ve stratejiler, öğretim materyalleri ve destek eğitim üzerinde durmuşlardır. Öncelikle işitme yetersizliği olan öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile sözel ve yazılı iletişim kurdukları söylenebilir. Öğretim sürecinde konunun takip edilmesinde, not almada, anlamada, öğrenmede ve derse katılmada sorunlar yaşandığı ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin kullandıklarını ifade ettikleri veya gözlenen stratejiler belirlenmiştir. Bunlar; doğrudan anlatım, soru-cevap, problem çözme ve ödev verme üzerinde yoğunlaşmaktadır. Fizik öğretiminin temelini oluşturan gözlem ve deney etkinliğinin kullanılmadığı belirlenmiştir.

Ayrıca fizik öğretmenleri öğretim materyallerini zaman zaman kullandıklarını ancak düzenli olmadığını belirtmişler ve gerekçesini haftalık ders saati süresinin azlığı ile açıklamışlardır. Ancak zaman zaman o anda sınıfta bulunan bazı eşya ve cisimleri ders aracı olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar okullarda özel gereksinimli öğrencilerin desteklenmesi sürecinin sadece öğrencilerin öğretmenlere teneffüslerde sordukları sorular ile kısıtlı olduğunu, okulda kaynak oda benzeri destek özel eğitim hizmeti sağlanmadığını ve bu eksikliğin rehabilitasyon merkezlerinde, özel derslerde veya evde ebeveynler tarafından giderildiğini vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, İşitme Yetersizliği, Fizik Öğretimi, Durum Çalışması.

Kaynakça

Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2007). Kaynaştırma (3. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. ve Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4 (1) 19-29.

Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1998). Qualitative research in education: an introduction to theory and methods (3. baskı). USA: Allyn and Bacon.

Cook, L. ve Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, 28 (3), 1-25.

D'Amico, J. ve Gallaway, K. (2010). Differentiated instruction for the middle school science teacher: Activities and strategies for an inclusive classroom. USA: John Wiley ve Sons, Inc.

Dobson, E. ve Gifford-Bryan, J. (2014). Collaborative-consultation: A pathway for Transition. Kairaranga, 15 (1), 11-19.

Fiedler, B. C. (2001). Considering placement and educational approaches for students who are deaf and hard of hearing. Teaching Exceptional Children, 34 (2), 54-59.

Gega, P. C. (1991). How to teach elemantary school science. New York: Macmillian Publishing Company.

Glomb, N. K., ve Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers' use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. The Journal of Special Education, 25 (2), 221-235.

Gürgür, H. (2005). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Iowa Department of Education. (2009). Iowa's co-teaching and collaborative consultation models. USA: Iowa Department of Education.

Mastropieri, M. A., ve Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. Learning Disability Quarterly, 24 (4). 265-274.

Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (2010). The inclusive classroom: strategies for effective differentiated instruction (4. baskı). Ohio: Pearson Education, Inc. New Jersey.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber (Çev: S. Turan). Ankara. Nobel.

Rowntree, D. (1998). Assessing the quality of materials based teaching and learning. Open Learning, 13 (2), 12-22.

Salend, S. J. (2005). Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices for all students (5. baskı). New York: Merril, Prentice Hall.

Stefanich, G. P. (2001). On the outside looking in. In G. P. Stefanich (Eds.). Science teaching in inclusive classrooms: theory and foundations. (s. 1-22). USA: Woolverton Printing Company Cedar Falls, Iowa.

Stefanich, G. P., Keller, E., Jr., Davison J. ve Payne, C. (2001). Classroom and laboratory motifications for students with disabilities. In G. P. Stefanich (Eds.). Science teaching in inclusive classrooms: models and applications. (s. 1-60). USA: Woolverton Printing Company Cedar Falls, Iowa.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Wareham, T., Clark, G., ve Turner, R. (2006). Developing an inclusive curriculum for students with hearing impairements. Geography Discipline Network University of Gloucestershire, UK.

Willis, E. M. ve Tucker, G. R. (2001). Using Constructionism to Teach Constructivism: Modeling Hands-On Technology integration in a preservice teacher technology course. Journal of Computing in Teacher Education, 17 (2), 4-7.

Wood, J. W. (2006). Teaching students in inclusive settings: adapting and accommodating instruction (5. baskı). New Jersey: Pearson Education Inc.

(17480) Psikolojik Danışmanların İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Sosyodemografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

HIDIR CAN
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

MEHMET YALÇIN
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

Problem Durumu

Günümüzde aktif olarak geçirilen zamanın büyük bir kısmı iş ortamında geçirilmektedir. Genellikle insanların iş ortamında geçirdiği vakit diğer aktivitelere ayırdığı vakitten çok daha fazla olmaktadır. Bundan dolayı iş doyumu, önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Dikmen, 1995). Ancak iş doyumu, oldukça karmaşık ve çok yönlü bir kavramdır ve araştırılmaya başlandığı 1930'lardan beri birçok şekilde tanımlanmıştır (Balcı, 1983). İş doyumu, kişinin işini ve iş tecrübesini değerlendirmesi sonucu kendisinde oluşan zevk ve olumlu duygular (Locke, 1976); çalışanın işinde mutlu olması ve tatmin edilmesiyle ilgili bir derece durumu (Hackman ve Oldham, 1975); çalışanın işten memnun olma düzeyi (Muchinsky, 1983) ve genel olarak da çalışanların işlerinden duydukları hoşnutluk veya hoşnutsuzluk (Davis, 1988) olarak tanımlanmaktadır. Yapılan işin özellikleri ile çalışanların beklenti, istek ve gereksinimlerinin örtüşmesi, iş doyumunun gerçekleşmesi için önemlidir (Davis, 1988). İş ve niteliği, saygı görme, çalışanlar arası ilişkiler, ücret, ilerleme olanakları ve çalışma koşulları da iş doyumunu etkilemektedir. Bunun yanında yaş, cinsiyet, kişilik, eğitim durumu, medeni durum ve kıdem gibi bireysel faktörler de iş doyumunu etkilemektedir (Günbayı, 2000).

İş doyumu yüksek olan çalışanların iş yerindeki başarıları, verimli çalışmaları ve çalıştıkları kuruma olan bağlılıkları da olumlu yönde etkilenecektir (Yılmaz ve Murat 2008). Bu bağlamda psikolojik danışmanların da iş doyumlarının yüksek olması danışanlarına gerekli psikolojik yardımı verimli bir şekilde sağlaması için önem arz etmektedir. İş doyumunun düşük olması ise psikolojik danışmanların danışanlarına sağlayabileceği yardımları engelleyici bir hal alabilecektir.

Mevcut literatür incelendiğinde çeşitli meslek grupları üzerine çalışmalar yapılırken psikolojik danışmanların ve rehber öğretmenlerin iş doyumu üzerine sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Demir (1998) tarafından yapılan bir araştırmada iş doyumunu etkileyen iş ve niteliği, ücret, çalışma koşulları, saygı görme, ilerleme olanakları ve çalışılan kişiler gibi konularda psikolojik danışmanların beklenti düzeyleri ile bu beklentilerin gerçekleşme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Akkuş (2010) tarafından Rehberlik Araştırma Merkezlerinde çalışan psikolojik danışmanların iş doyumunun incelendiği bir çalışmada, cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu ve çalışma yılı gibi değişkenler açısından iş doyumu düzeyleri farklılaşmamıştır. Kağan (2010) tarafından okulda çalışan psikolojik danışmanlar üzerinde yapılan bir araştırmada, eğitim düzeyi ile iş doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bildirilmiştir.

Bu çalışmada ise psikolojik danışmanların iş doyumu düzeylerinin bazı sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma Grubu: Araştırmanın örneklemini çeşitli kurumlarda çalışan 258 (196 Kadın, 62 Erkek) psikolojik danışman oluşturmuştur. Katılımcıların yaş ortalaması 28.93 ± 7.37 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Sosyodemografik Bilgi Formu:

Katılımcılara ait yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, çalışılan kurum gibi bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan, 7 sorudan oluşan bilgi toplama formudur.

İş Doyumu Ölçeği:

Ölçek, Hackman ve Oldham (1975) tarafından, kişilerin işlerinden aldıkları doyumun düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Her öğrenim düzeyindeki insanlara uygulanabilen ölçek, toplam 14 sorudan oluşmaktadır. Kişiler sunulan seçeneklerden kendilerine uygun olan seçeneği işaretlerler. Ölçeğin puanlanmasında her madde 1'den 5'e doğru puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 70'tir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, yüksek iş doyumuna, düşük puanlar ise düşük iş doyumuna işaret etmektedir (Güler, 1990). Ölçeğin orijinal formunun güvenirlik çalışması Hackman ve Oldham (1975) tarafından test tekrar-test yöntemi ile yapılmış ve iki uygulama puan ortalamaları arasındaki korelasyonun yüksek çıkması güvenirliğin göstergesi olarak kabul edilmiştir (Güler, 1990). Ölçeğin

ülkemizdeki güvenirlik çalışması Güler (1990) tarafından endüstride çalışan işçiler üzerinde yapılmıştır ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.92 olarak saptanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler SPSS v24.0 programı ile analiz edilmiştir ve hipotez sınamalarında anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak belirlenmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde Pearson Korelasyon, Bağımsız Örneklemler T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Özet

Bu çalışmada psikolojik danışmanların iş doyumu düzeylerinin bazı sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini çeşitli kurumlarda çalışan 258 (196 Kadın, 62 Erkek) psikolojik danışman oluşturmuştur. Çalışmada katılımcılara Sosyodemografik Bilgi Formu ve İş Doyumu Ölçeği uygulandı. Yapılan analiz sonuçlarına göre, gelir düzeyi değişkenine göre katılımcıların İş Doyumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Gelir düzeyi 3000 TL ve üzeri olan psikolojik danışmanların iş doyumu düzeyi, gelir düzeyi 1500 TL ve altı olan psikolojik danışmanların iş doyumu düzeyinden daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet, çalışılan kurum, eğitim durumu ve toplam çalışma süresi değişkenlerine göre ise psikolojik danışmanların iş doyumu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Erkek ve kadın psikolojik danışmanların İş Doyumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır [$t(256)=-1.016$, $p>0.05$]. Medeni durum değişkenine göre psikolojik danışmanların İş Doyumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre; gelir düzeyi değişkenine göre katılımcıların İş Doyumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [$F(4,253)=2.616$, $p<0.05$]. Farklılıkların hangi ikili gruplardan kaynaklandığını gösteren çoklu karşılaştırma Tukey HSD sonuçlarına baktığımız zaman; gelir düzeyi "1500 TL ve altı" (Ort.=38.17, S.S.=8.98) ile "3000 TL ve üzeri (Ort.=43.16, S.S.=10.86) olan psikolojik danışmanların İş Doyumu ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Çalışılan kurum, eğitim durumu ve toplam çalışma süresi değişkenlerine göre psikolojik danışmanların İş Doyumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Anahtar Kelimeler: psikolojik danışman, rehber öğretmen, iş doyumu

Kaynakça

Akkuş, O. (2010). Rehberlik araştırma merkezlerinde görevli rehber öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Balcı, A. (1983). İş doyumu ve eğitim yönetimine uygulanması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16 (1), 575–586.

Davis, K. (1988). İşletmelerde insan davranışı örgütsel davranış. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Demir, ç. (1988). Ortaöğretim kurumlarında görev alan rehber öğretmenlerin iş doyumu (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dikmen, A. A. (1995). İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 50(3), 115-140.

Güler, M. (1990). Endüstri işçilerinin iş doyumu ve iş verimine depresyon kaygı ve diğer bazı değişkenlerin etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Günbayı, İ. (2000). Örgütlerde iş doyumu ve güdülenme. Ankara: Özen Yayımcılık.

Hackman, J. R. ve Oldman G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. Journal of Applied Psychology, 60 (2), 159-170.

Kağan, M. (2010). Ankara ılındekı devlet ve özel ılköğretım okulları ıle rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin ış doyumlarının incelenmesı. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 30-55.

Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. m. dunette. handbook of ındustrial organization psychology. Chicago: Rond Mc Nayy.

Muchinsky, P. M. (1983). Psychology applied to work: an introduction to industrial and organizational psychology. San Diego, CA: Academic Press.

Yılmaz, Z. ve Murat, M. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin iş doyumları ile örgütsel stres kaynakları arasındaki ilişki. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(2), 203-222.