

yıl
year

2016

cilt
volume

3

sayı
number

1

e - ISSN

2148 - 8940



e - kafkas
eğitim araştırmaları dergisi



e - kafkas journal of educational research

Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıfı Yönetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
The Effect of Prospective Teachers Communicative Skills on Their Class Management Skills
Çetin TAN, Suriye TAN

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretim Yöntem - Teknik Tercihleri ve Bu Tercihlerinin Nedenleri
Teaching Methods and Techniques Preferences of the Science Teacher Candidates and Reasons of this Preference
Ezgi GÜVEN YILDIRIM, Ayşe Nesibe KÖKLÜKAYA, Mustafa AYDOĞDU

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağları Kullanım Amaçlarının Belirlenmesi
Determination of Social Studies Preservice Teachers' Usage Purposes of Social Networks
Salih Uslu, Ercenk HAMARAT

Öğretmenlerin İşkoliklik Eğilimleri İle İş-Yaşam Dengeleri
Teachers' Workaholism Tendencies and Work-Family Balance
Sevgi ALTUN DİLEK, Kürşad YILMAZ

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitim İle İlgili Görüşleri
Opinions of Candidates of Primary School Teachers Over Graduate Education
Osman SAMANCI, Rıdvan ÖZDEMİR, Rabia YILAR

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fiziksel ve Kimyasal Olaylarda Maddenin Tanecikli Yapısı İle İlgili Anlamalarının Belirlenmesi
Determining Pre-Service Science Teachers' Understandings Related to the Particulate Nature of Matter at Physical and Chemical Events
Seda OKUMUŞ, Bilge ÖZTÜRK, Oylum ÇAVDAR, Yusuf KARADENİZ, Kemal DOYMUŞ

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
e-kafkas eğitim araştırmaları dergisi
e-kafkas journal of educational research

e – ISSN : 2148 – 8940

Sahibi

Prof. Dr. Sami ÖZCAN (Rektör)

Yazı İşleri Müdürü/ Editör

Yrd. Doç. Dr. Ataman KARAÇÖP

Editör Yardımcıları

Yrd. Doç. Dr. Volkan GÖKSU
Yrd. Doç. Dr. Özgür AKTAŞ
Öğr. Gör. Ümit Yaşar ELYILDIRIM

Dizgi – Düzenleme

Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKILLI

İnternet adresi : <http://www2.kafkas.edu.tr/egitimdergi/>
E – posta adresi : editor.kafead@gmail.com
Yazışma adresi : Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs 36100-KARS

e-KAFKAS EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ DANIŞMA KURULU*

- Prof. Dr. Alim KAYA (Girne Amerikan Üni.)
Prof. Dr. Abdullah KOPUZLU (Atatürk Üni.)
Prof. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK (Erzincan Üni.)
Prof. Dr. Ahmet DOĞAN (Karadeniz Teknik Üni.)
Prof. Dr. Ahmet İŞİK (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet SABAN (Necmettin Erbakan Üni.)
Prof. Dr. Ahmet Zeki SAKA (Karadeniz Teknik Üni.)
Prof. Dr. Alev ÇETİN DOĞAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali BALCI (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali KAFKASYALI (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Betül ASLAN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemal YILDIZ (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Cevdet BOZKUŞ (Kafkas Üniversitesi)
Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Dursun KAYA (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Erdal AKPINAR (Erzincan Üniversitesi)
Prof. Dr. Erkan COŞKU (Karadeniz Teknik Üni.)
Prof. Dr. Fahri TAŞ (Erzincan Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatih TÖREMEN (Gaziantep Zirve Üni.)
Prof. Dr. Fatma ŞAHİN (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. H. Ömer KARPUZ (Pamukkale Üni.)
Prof. Dr. Hale BAYRAM (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hamza KELEŞ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan Basri KARADENİZ (Atatürk Üni.)
Prof. Dr. Hayati AKYOL (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Hayati DOĞANAY (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Hüseyin ALKAN (Dokuz Eylül Üni.)
Prof. Dr. Hüseyin AYDIN (Erzurum Teknik Üni.)
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN (Pamukkale Üni.)
Prof. Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN (Atatürk Üni.)
Prof. Dr. Kamil AYDIN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Kemal Doymuş (Atatürk Üniversitesi)
- Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU (Marmara Üni.)
Prof. Dr. Leman TARHAN (Dokuz Eylül Üni.)
Prof. Dr. Leyla Işıl ÜNAL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR (Gazi Üni.)
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Memnune YAMAN (Atatürk Üni.)
Prof. Dr. Murat ALTUN (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Murat ÖZBAY (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Musa ŞAHİN (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üni.)
Prof. Dr. Nejdet HAYTA (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Nurettin ŞİMŞEK (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nuri YAVUZ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Nurtaç ÇANPOLAT (Atatürk Üni.)
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ramazan SEVER (Giresun Üniversitesi)
Prof. Dr. Raşit ZENGİN (Fırat Üniversitesi)
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN (Atatürk Üni.)
Prof. Dr. Sefer ADA (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)
Prof. Dr. Sezgin AKBULUT (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Sırrı AKBABA (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN (Hacettepe Üni.)
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Gazi Üni.)
Prof. Dr. Şule BAHÇECİ (Karadeniz Teknik Üni.)
Prof. Dr. Tuba Yanpar YELKEN (Mersin Üni.)
Prof. Dr. Ümit TURGUT (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Ünsal BEKDEMİR (Giresun Üniversitesi)
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK (Konya Mevlana Üni.)
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Yavuz ASLAN (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENİGİL (Atatürk Üni.)

*Liste isim sırasına göre sunulmuştur.

e-kafkas eğitim araştırmaları dergisi

Cilt 3, Sayı 1, Nisan 2016

Hakem Listesi*

Dr. Ahmet AYIK

Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM

Dr. Bülent AKBABA

Dr. Bülent AKSOY

Dr. Cemal AKÜZÜM

Dr. Halil İbrahim KAYA

Dr. Hanifi ERCOŐKUN

Dr. Mustafa ÜREY

Dr. Nilüfer OKUR AKÇAY

Dr. Özden DEMİR

Dr. Ufuk ŞİMŞEK

Dr. Yasemin KOÇ

*Hakem listesi isim sırasına göre sunulmuştur.

İÇİNDEKİLER

Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıfı Yönetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi The Effect of Prospective Teachers Communicative Skills on Their Class Management Skills <i>Çetin TAN, Suriye TAN</i>	1-14
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretim Yöntem - Teknik Tercihleri ve Bu Tercihlerinin Nedenleri Teaching Methods and Techniques Preferences of the Science Teacher Candidates and Reasons of this Preference <i>Ezgi GÜVEN YILDIRIM, Ayşe Nesibe KÖKLÜKAYA, Mustafa AYDOĞDU</i>	15-25
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağları Kullanım Amaçlarının Belirlenmesi Determination of Social Studies Preservice Teachers' Usage Purposes of Social Networks <i>Salih Uslu, Ercenk HAMARAT</i>	26-35
Öğretmenlerin İşkoliklik Eğilimleri İle İş-Yaşam Dengeleri Teachers' Workaholism Tendencies and Work-Family Balance <i>Sevgi ALTUN DİLEK, Kürşad YILMAZ</i>	36-55
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitim İle İlgili Görüşleri Opinions of Candidates of Primary School Teachers Over Graduate Education <i>Osman SAMANCI, Rıdvan ÖZDEMİR, Rabia YILAR</i>	56-63
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fiziksel ve Kimyasal Olaylarda Maddenin Tanecikli Yapısı İle İlgili Anlamalarının Belirlenmesi Determining Pre-Service Science Teachers' Understandings Related to the Particulate Nature of Matter at Physical and Chemical Events <i>Seda OKUMUŞ, Bilge ÖZTÜRK, Oylum ÇAVDAR, Yusuf KARADENİZ, Kemal DOYMUŞ</i>	64-78

Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Çetin TAN

Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. e-posta:cettan889@hotmail.com

Suriye TAN

Siirt Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi. e-posta: suriyetan@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıfı yönetme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir ve nicel yöntemle yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2014 - 2015 eğitim - öğretim yılında Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. Sınıflarında öğrenim görmekte olan ve öğretmenlik uygulaması dersi alan 349 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada, Korkut (1996) tarafından geliştirilen 25 maddeden oluşan “iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği (İBDÖ)” ile; Özay Köse (2010) tarafından geliştirilen 32 maddeden oluşan “sınıf yönetimi ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının algılarına göre, ortalama değerler açısından iletişim becerileri ile sınıfı yönetme becerilerinin “çoğu zaman katılıyorum” düzeyinde olduğu ortaya konmuştur. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının iletişim becerileri arasında anlamlı farkın kadın öğretmen adaylarının lehine olduğu bulgulanmıştır.Yani kadın öğretmen adayları, iletişim becerilerinde iyi oldukları görüşüne daha çok katılmışlardır. Branş değişkenine göre ise iletişim ve sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin anlamlı düzeyde sınıfı yönetme becerilerini yordadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının iletişim becerileri artıkça sınıfı yönetme becerilerinin de artabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Adayı, Sınıf Yönetimi Becerileri, İletişim Becerileri.

The Effect of Prospective Teachers Communicative Skills on Their Class Management Skills

Abstract

The aim of this research is to determine the relation between prospective teacher's communicative skills and their class management skills. The research is relational scan model and held with quantitative method the population of the research is formed by 349 4 +h grade students studying at the Department of Education in Siirt University and taking Teaching Practice Course A Scale of Evaluation of communicative Skills formed of 25 items and developed by Korkut (1996) and a “Scale of class Management” formed of 32 items and developed by Özay Köse (2010) by literature scan are used in the research. As results of the research, it is found that according to perceptions of prospective teachers, the skills of class management and communicative skills are at the level of “Mostly Agree” as an average value According to the variable of gender, it is seen that the significant difference in communicative skills is in favor of female participants. Therefore, female prospective teachers agreed more that they are good at communicative skills. No significant difference in communicative and class management skills is found according to the variable of study areas. Also a positive mid-level relation is seen between skills of communication and class management of prospective teachers. Another result determined is that communicative skills of prospective teachers are a significant predictor of effective class management.

Keywords: Prospective teacher, Class Management Skills, Communicative Skills.

GİRİŞ

Sınıf yönetimi, sınıfta pozitif bir atmosfer oluşturma ve düzenin sağlanmasının ötesinde, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerini ve potansiyellerini ortaya çıkarmasını içermektedir (Turan, 2004). Eğitim-öğretim etkinlikleri, genellikle sınıf ortamında oluşmaktadır. Öğrencinin öğrenmesi büyük ölçüde, öğrenme olayının sistemli olarak yapıldığı sınıf ortamı içinde iyileştirilebilir (Jenkins, 1998; Okçu, 2006; Epçaçan ve Okçu, 2009).

Sınıf ikliminin yaratıcısı ve sınıf yönetiminin yürütücüsü olan öğretmenin sahip olduğu özellikler, sınıf yönetiminin kalitesi üzerinde önemli ölçüde etkilidir. Öğretmenin kişilik özellikleri, eğitim felsefesi, yönetim anlayışı, derse hazırlıksız gelmesi, dersi monoton işlemesi, öğrencilerle iletişim kuramaması, çocuklardan hoşlanmaması, özgüvensizlik, tükenmişlik gibi pek çok faktör doğrudan ya da dolaylı olarak öğretmenin sınıf

¹ Bu çalışma 07-09 Mayıs 2015 tarihlerinde Gaziantep Üniversitesinin düzenlemiş olduğu “10. Ulusal Eğitim Yönetimi” Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

yönetimini etkiler (Yüksel, 2013).

Okulda verilen eğitim çocuğun hem gerekli akademik bilgi ve beceriyi kazanmasına, hem de sosyal ve duygusal yönden gelişerek uyumlu bir kişiliğe sahip olmasına yardımcı olmaktadır (Aydın, 2012). Öğrenci başarısında öğretmenin sınıfta yarattığı etkileşim ortamı çok önemlidir. Öğretmenin öğretim sürecindeki rolü özel bir önem kazanmaktadır. Öğretmenin sınıftaki başarısında, sosyal yeterliliği, teknik yeterliliğinden daha etkilidir. Öğretmenin öğrencileri, oldukları gibi kabul etmesi, onlarla uygun bir şekilde iletişim kurması öğrencilerin öğrenmelerine ve yüksek başarıyı yakalamalarına olanak verir (Jones, Jones, 1998, Akt. Kısaç, 2002).

Sınıfta görev yapan öğretmenin esas alması gereken iletişim kişiler arası iletişimdir. Buna göre iletişim; davranış değişikliği meydana getirmek üzere düşünce, bilgi, duygu, tutum ve becerilerin paylaşılması sürecidir (Ergin, 2012). İletişim becerileri, birçok meslek alanında olduğu gibi eğitim alanında da eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi ve bir öğrenme ortamı olan sınıfın iyi bir şekilde yönetilebilmesi öğretmenlerin iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanmalarına bağlıdır. Öğrencilerin başarılı olmasında, öğrencilerle iyi iletişim kurabilen ve sınıfı iyi yönetebilen öğretmenlerin büyük payı vardır. Bu bağlamda Öğretmenin öğrencilerle iletişim kurabilmesi onlardan geri bildirim alması ve sınıfı iyi yönetebilmesi önem arz etmektedir.

Literatürde çalışanların iletişim becerileri ve iş doyumunu (Ülker, 2014), tükenmişliği (Çelik, 2007), motivasyonu (Bektaş, 2010; Koçak, 2013; Özcan, 2014), okul kültürünü (Şimşek, 2003; Lal, 2012; Önsal, 2012), liderlik stillerini (Silkū, 2008; Köleşoğlu, 2009; Cesur, 2009; Çetinkaya, 2011) ve sınıf yönetimini (Yılmaz ve Altunbaş, 2012) etkilediğine ilişkin çok sayıda araştırma bulunmaktadır.

Bu kapsamda yapılan araştırma, öğretmen adaylarının iletişim becerileri algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi ve iletişim becerilerinin sınıf yönetimine olan etki ve sonuçlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmamızda elde edilen sonuçların eğitim yöneticilerine yol gösterici nitelikte olması beklenmektedir.

İletişim

İletişim, latince kökenli ‘communication’ sözcüğünden gelmektedir. Anlamı, istenen sonuçları başarmak ve davranışları etkilemek amacı ile insanlar arasında sözlü ya da sözlü olmayan diğer araçlarla anlayış sağlamadır. İletişim, iletilen bilginin hem gönderici hem de alıcı tarafından anlaşıldığı ortamda bilginin bir göndericiden bir alıcıya aktarılma sürecidir. Arısoy iletimin her yerde ve her zamanda işte, aile hayatında, sosyal ilişkilerimizde var olduğunu anlatır (Özcan, 2014).

İletişimin temel görevi; bilginin üretilmesi, aktarılması ve anlamlandırılmasıdır. Aynı zamanda iletişim, görüşlerin iletilmesine ve paylaşılmasına da yardımcı olmaktadır (Yüksel, 2006). Benzer şekilde Tutar ve Yılmaz (2008) iletişimin bilgi aktarımı ve paylaşımı yönüne vurgu yapmış ve iletişimi insanların duygularını, düşüncelerini ve bilgilerini tek yönlü veya çift yönlü; yazılı, sözlü ve sözsüz olarak aktarması ve paylaşması süreci şeklinde tanımlamışlardır.

Örgüt, ortak bir amacı gerçekleştirmek amacıyla kendi içerisinde iş bölümü yapmış ve bir otorite hiyerarşisi içinde olan kişilerin faaliyetlerinin koordinasyonudur (Dökmen, 2003), Bütün örgütlerin temel probleminin dinamik ve ahenkli ilişkiler geliştirme ve sürdürme olduğunu belirten insan ilişkileri akımı örgütsel iletişimin önemini vurgulamıştır (Aypay, 2012).

İletişimin etkinliği, mesajın alıcıda davranış değişikliği meydana getirip getirmemesiyle ilişkilidir. Varılmak istenilen amacın mesajlar yoluyla gerçekleştirilmesidir. Eğer gönderilen mesajlar, alıcıda bir davranış değişikliği meydana getirmiş ise etkin bir iletişim gerçekleşmiştir (Tutar ve Yılmaz, 2008).

Sınıfta görev yapan öğretmenin esas alması gereken iletişim kişiler arası iletişimdir. Buna göre iletişim; davranış değişikliği meydana getirmek üzere düşünce, bilgi, duygu, tutum ve becerilerin paylaşılması sürecidir (Ergin, 2012).

İletişim becerileri, birçok meslek alanında olduğu gibi eğitim alanında da eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi ve bir öğrenme ortamı olan sınıfın iyi bir şekilde yönetilebilmesi öğretmenlerin iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanmalarına bağlıdır. Öğrencilerin başarılı olmasında, öğrencilerle iyi iletişim kurabilen ve sınıfı iyi yönetebilen öğretmenlerin büyük payı vardır. Bu bağlamda Öğretmenin öğrencilerle iletişim kurabilmesi onlardan geri bildirim alması ve sınıfı iyi yönetebilmesi önem arz etmektedir.

Genelde iletişim süreci bileşenleri ve öğretim ortamının tanımı çerçevesinde sınıf içi iletişim süreci, öğretmen- öğrenci ve bunlar arasındaki kanal ya da mesajlardan oluşmaktadır. Öğrenme – öğretim açısından bu süreç daha çok sınıf yönetimi ile ele alınmakta ve etkili öğretimin anahtarı olarak görülmektedir (Seidel, 2009).

Mooney’in üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin en çok problemleri olduğu alanın üniversite ile ilgili problemler, ikinci sırada ise, başkaları ile iletişim kurmaya ait sorunlarının olduğu

saptanmıştır (Kılıç,1987).

Sınıf Yönetimi

Eğitim sistemlerinin en önemli unsurlarından biri öğretmenlerdir. Öğretmenin eğitim ve öğretimde başarılı olabilmesi için sahip olması gereken beceri alanlarından biri de sınıf yönetimi becerileridir. Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağıdır. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 2009).

Sınıf yönetimi amaçlı bir faaliyettir. Öğretimi kolaylaştırmanın yanı sıra, öğretim zamanını arttırma, sıcak ve destekleyici bir sınıf atmosferi yaratma ve koruma, öğrencilerin zarar verici davranışlarını önleme, istedik davranışların artması için uygun ortamı sağlama gibi amaçları gerçekleştirmeye yöneliktir (Sadık, 2000).

Çelik'e (2008) göre sınıf yönetimi, sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir.

Turan'a (2008) göre sınıf yönetimi, sınıfta pozitif bir öğrenme iklimi oluşturma, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerine ve potansiyellerini ortaya koyabilmelerine fırsat sağlama sürecidir.

Erdoğan'a (2010) göre sınıf yönetimi, belirli amaçların gerçekleştirilmesi için plânlama, örgütlenme, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür.

Bu tanımlamaları gözden geçirdiğimiz zaman kısacası sınıf yönetiminin, öğrenci, öğretmen, zaman, mekân, motivasyon, teknoloji, eğitim programı gibi sınıfta yer alan öğelerin sistematik ve bilinçli bir şekilde eşgüdümlenerek öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak olumlu bir sınıf atmosferi oluşturma çabası olduğunu söyleyebiliriz (Yüksel, 2013).

Eğitim-öğretim etkinlikleri, genellikle sınıf ortamında oluşmaktadır. Sınıf ortamının niteliği, öğretme-öğrenme süreçlerini büyük ölçüde etkilemektedir (Yağcı, 1997). Öğrencinin öğrenmesi büyük ölçüde, öğrenme olayının sistemli olarak yapıldığı sınıf ortamı içinde iyileştirilebilir (Jenkins, 1998; Okçu, 2006; Epçaçan, Okçu, 2009).

Sınıf yönetimi, sınıfta pozitif bir atmosfer oluşturma ve düzenin sağlanmasının ötesinde, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerini ve potansiyellerini ortaya çıkarmasını içermektedir (Turan, 2004). Sınıf yönetiminin içeriğinin beş boyutu bulunmaktadır. Bunlar; sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program, süre kullanımı, sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi ve davranış düzenlemelerine ilişkin etkinliklerdir (Başar, 2005; Çelik, 2003; Ağaoğlu, 2008; Gündüz, 2004; Şentürk, 2006; Epçaçan, Okçu, 2009).

Sınıf yönetimi için çok fazla çaba harcandığı; öğretmenler, öğrenciler, veliler, yöneticiler ve okul çevresindekiler tarafından kabul gören bir gerçektir (Nelson, 2002). Öğretmenler, özellikle mesleğin ilk yıllarında sınıfı yönetme konusunda önemli sorunlar yaşamaktadırlar (Taşdan ve Kantos, 2007).

Sınıf yönetimi öğretmenleri en çok uğraştıran ve onların zamanlarının önemli bir bölümünü alan konuların başında gelmektedir. Öğretmenin mesleğini sevmesi, yaptığı işten doyum elde etmesi, sınıfını yönetmedeki başarısına bağlıdır (Bayrak,1998). Norris (2003), sınıf atmosferinin öğrenme süreci üzerinde önemli bir etkisi olmakla birlikte, sınıfta olumlu öğrenme atmosferi oluşturma da öğretmenin profesyonel bir sınıf yönetme becerisine sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Sınıfı iyi yönetmek, başarılı bir öğretmen olmak için ilk adım olarak kabul edilmekle birlikte sınıf yönetiminde başarılı olanlar genellikle iyi öğretmen özellikleri taşıdıkları (Demirel, 2000), sınıf yönetimi becerileri yetersiz olan öğretmenlerin ise büyük olasılıkla öğretim faaliyetlerinde fazla başarılı olmadıkları (Celep, 2002;Turan,2004) ifade edilmektedir. Brophy ve Evertson (1976), etkili sınıf yönetiminin görüldüğü sınıflarda öğretmenlerin başa çıkmak zorunda kaldığı istenmeyen öğrenci davranışlarının en aza indiğini belirtmişlerdir. Öğrenci başarısının artırılmasında sınıfı iyi yönetmenin önemi büyüktür. Bu nedenle sınıf yönetimi ile ilgili çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, 2014 - 2015 eğitim - öğretim yılında Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. Sınıflarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmen adaylarının iletişim becerileri hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerileri hangi düzeydedir?
3. Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri; Cinsiyet ve öğrenim gördükleri anabilim dalı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının iletişim becerileri, sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli, Evren ve Örneklem

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır ve nicel yöntemle yapılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009). Başka bir ifadeyle ilişkisel (korelasyonel) araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Araştırmanın evreni 2014 - 2015 eğitim - öğretim yılında Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. 2014 - 2015 eğitim- öğretim yılında Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıfında 622 öğretmen adayı öğrenim görmektedir. Örneklem seçme yoluna gidilmeden 349 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Örneklem Grubundaki Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgileri

Değişken	Düzy	n	%
Cinsiyet	Kadın	139	39,8
	Erkek	210	60,2
Branş	Sınıf Öğretmenliği	88	25,2
	Matematik Öğretmenliği	69	12,5
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	74	21,2
	Türkçe Öğretmenliği	40	11,5
	BÖTE Öğretmenliği	32	9,2
	SosyalBil. Öğretmenliği	46	13,2
Toplam		349	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan öğretmen adaylarının %39,8'si kadın, %60,2'si erkektir. Branş değişkenine göre bakıldığında, sözel alanlar (Sınıf, Türkçe, Sosyal Bilgiler, vs.) örneklem %49,9'unu oluştururken, Sayısal alanlar (Matematik, Fen Bilgisi, BÖTE, vs.) örneklem %58,2'sini oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde; cinsiyet ve öğrenim gördükleri branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermedikleri ve de iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelenmiştir. Toplanan veriler, betimsel (tanımlayıcı) istatistiksel teknikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) ; görüşlerin kişisel özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için (t-testi ve tek yönlü varyans analizi / Anova) ve Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise korelasyon ve regresyon analizleri kullanılarak yorumlanmıştır.

Araştırmada Korkut (1996) tarafından geliştirilen 25 maddeden oluşan iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği (İBDÖ) ile; Özyay Köse (2010) tarafından alan taraması yapılarak geliştirilen 32 maddeden oluşan sınıf yönetimi ölçeği kullanılmıştır.

Her iki ölçeğe ait ifadeler "Hiçbir Zaman (1)" "Her Zaman(5)" uzanan derecelendirme üzerinden cevaplanmış olup kullanılan ölçeklerin puan aralıkları Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2.*Ölçeklerin Puan Aralıkları*

Seçenek	Seçenek Puanı	Seçenek Puan Aralığı
Hiçbir Zaman	1	1.00-1.80
Nadiren (çok az)	2	1.81-2.61
Bazen	3	2.62-3.42
Çoğu Zaman(Sıklıkla)	4	3.43-4.23
Her Zaman	5	4.24-5.00

Araştırmada kullanılan ölçekler tekrar faktör analizinden geçirilmiştir. Faktör yük analizleri gerçek boyutlarını doğruladı ve ölçeklerden herhangi bir madde çıkarılmadı, ölçekler olduğu gibi kullanıldı. Buna göre iletişim becereleri değerlendirme ölçeğinin açıklayıcılığı % 50,338(KMO=0,897; Bartlett küresellik Testi ki kare= 1963,193; sd=300; p <0,000); sınıf yönetimi ölçeği açıklayıcılığı % 52,531(KMO=0,877; Bartlett küresellik Testi ki kare= 2874,606; sd=496; p < 0,000) dir. Ayrıca ölçeklere ait maddelerin faktör yük değerlerinin de 0.50'nin üzerinde olduğu görülmüştür.

Araştırma ölçekleri için elde edilen verilerle yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayıları İletişim Becerileri Değerlendirme ölçeğinin tamamı için .87 bulundu. Korkut'un (1996) araştırmasında ise İç tutarlılık katsayısı olarak alfa değeri ise .80 olarak bulunmuştur. Sınıf Yönetimi Becerileri ölçeğinin tamamı için Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise .88' iken, Özay Köse'nin (2010) araştırmasında ise alfa güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur. Bu da bize araştırmada elde edilen Croanbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sonuçlarının oldukça güvenilir ve benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlarla paralel bulgular elde edildiğini göstermektedir. Ölçeklerden elde edilen Cronbach alfa güvenilirlik değerleri ise Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.*Ölçeklerin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları*

Boyut	Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları
İletişim Becerileri Değerlendirme ölçeği	,87
Sınıf Yönetimi Becerileri ölçeği	,88

Tablo 3'te görüldüğü gibi “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ve “İletişim Becerileri Ölçeği” yani her iki ölçeğin boyutlarının iç tutarlılık katsayıları oldukça güvenilir düzeydedir.

Araştırmada toplanan veriler, betimsel (tanımlayıcı) istatistiksel teknikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma); değişkenler açısından farklılıkların belirlenmesi için parametrik testler (t-testi ve tek yönlü varyans analizi / Anova) ile değişkenler arası korelasyon ve regresyon analizleri kullanılarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin nasıl olduğuna ilişkin görüşlerinden elde edilen betimsel istatistik sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Maddeler	N	\bar{X}	Ss	Gerçekleşme Sıklığı
1	Sorunlarını dinlediğim insanlar benim yanımdan rahatlayarak ayrılırlar.	349	3,99	,721	Çoğu Zaman
2	Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır biçimde ifade edebilirim.	349	4,06	,763	Çoğu Zaman
3	Başkalarını bir kasıt aramadan dinlerim.	349	4,29	,803	Çoğu Zaman
4	Sosyal ilişkide bulunduğum insanları olduğu gibi kabul edebilirim.	349	4,15	,834	Çoğu Zaman
5	İnsanların önemli ve değerli olduklarını düşünürüm.	349	4,57	,698	Her Zaman
6	Birisiyle ilgili bir karar ulaşımdan önce onunla ilgili gözlemlerimi gözden geçiririm.	349	4,13	,823	Çoğu Zaman
7	İlişkide bulunduğum kişilerin anlatmak istediklerini dinlemek için onlara zaman ayırırım.	349	4,27	,680	Her Zaman
8	İnsanlara karşı sıcak bir ilgi duyarım.	349	4,22	,785	Çoğu Zaman
9	İnsanlara gerektiğinde yardım etmekten hoşlanırım.	349	4,52	,641	Her Zaman
10	Olaylara değişik açılardan bakabilirim.	349	4,15	,746	Çoğu Zaman
11	Düşüncelerim ile yaptıklarım birbirleriyle tutarlıdır.	349	4,15	,681	Çoğu Zaman
12	İlişkilerimin daha iyiye gitmesi için bana düşenleri yapmaya özen gösteririm.	349	4,33	,640	Her Zaman
13	Kendime ve başkalarına zarar vermeden içimden geldiği gibi davranabilirim.	349	4,17	,798	Çoğu Zaman
14	Arkadaşlarımla beraberken kendimi rahat hissederim.	349	4,19	,800	Çoğu Zaman
15	Yaşadığım olaylardaki coşkuyu her halimle başkalarına iletebilirim.	349	3,86	,915	Çoğu Zaman
16	İlişkilerimin nasıl geliştiğini ve nereye gittiğini anlamak için düşünmeye zaman ayırırım.	349	3,97	,811	Çoğu Zaman
17	Karşımdakini dinlerken anlamadığım bir ayrıntı olduğunda konunun açığa kavuşması için sorular sorarım.	349	4,11	,768	Çoğu Zaman
18	Benimle özel olarak konuşmak isteyen bir arkadaşım olduğunda konuyu ayaküstü konuşmamaya özen gösteririm.	349	3,88	1,141	Çoğu Zaman
19	Birisini anlamaya çalışırken sakin bir ses tonuyla konuşurum.	349	4,12	,765	Çoğu Zaman
20	İlişkilerimi zenginleştiren eğlenceli ve keyifli bir yanım var.	349	3,96	,872	Çoğu Zaman
21	Birisine öneride bulunurken, onun öneri vermeme isteyip istemediğine dikkat ederim.	349	3,98	,837	Çoğu Zaman
22	Birisini dinlerken ne karşılık vereceğimden çok, onun ne demek istediğini anlamaya çalışırım.	349	4,14	,722	Çoğu Zaman
23	İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissederim.	349	3,91	,758	Çoğu Zaman
24	Bir yakınımla sorunum olduğunda bunu, onunla suçlayıcı olmayan bir dille konuşmak için girişimde bulunurum.	349	3,97	,877	Çoğu Zaman
25	Karşımdakini dinlerken sırf kendi merakımı gidermek için ona özel sorular sormaktan çekinirim.	349	3,58	1,068	Çoğu Zaman
Top	İletişim Becerileri Değer. Ölçeği	349	4,11	0,40	Çoğu Zaman

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının iletişim becerilerine yönelik görüşleri; 1. 2. 3. 4. 6. 8. 10. 11. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. maddelerindeki görüşlere *çoğu zaman*; 5. 7. 9. 12. maddelerindeki görüşlere *her zaman* katılıyor olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinde en çok görüş belirttikleri 9. Madde (*İnsanlara gerektiğinde yardım etmekten hoşlanırım.* / $\bar{X} = 4,52$) iken, en az görüşlerini belirttikleri ise 25. maddedir (*Karşımdakini dinlerken sırf kendi merakımı gidermek için ona özel sorular sormaktan çekinirim.* / $\bar{X} = 3,58$).

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinin nasıl olduğuna ilişkin görüşlerinden elde edilen betimsel istatistik sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.*Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Becerilerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Maddeler	N	\bar{X}	Ss	Gerçekleşme Sıklığı
1	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını her zaman göz önünde bulundurabilirim	349	4,18	,754	Çoğu Zaman
2	Sınıflardaki yerleşim düzeni öğrencilerimle iletişimimi olumsuz etkiler.	349	3,37	1,002	Bazen
3	Öğrenciyi her zaman motive eder ve dikkatini çekebilirim.	349	4,01	,674	Çoğu Zaman
4	Tereddüt etmeden veya bilgileri karıştırmadan akıcı bir şekilde konuşabilirim.	349	3,93	,797	Çoğu Zaman
5	Sınıfta uyulması gereken kuralları çok iyi belirleyebilirim.	349	4,10	,763	Çoğu Zaman
6	Her zaman derse zamanında ve istekli giririm.	349	3,91	,877	Çoğu Zaman
7	Etkin dinlemeyi sınıfta kolaylıkla uygulayabilirim.	349	4,00	,729	Çoğu Zaman
8	Sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerin fikirlerini alırım.	349	4,16	,805	Çoğu Zaman
9	Sınıf kurallarına uymayan öğrencileri cezalandırırım.	349	3,01	1,053	Bazen
10	Beden dilimi etkili bir şekilde kullanabilirim.	349	4,01	,790	Çoğu Zaman
11	Öğrencileri olumlu davranışları karşısında her zaman ödüllendiririm	349	3,67	,846	Çoğu Zaman
12	Sınıf yönetiminde olacakları önceden sezerim.	349	3,63	,798	Çoğu Zaman
13	Sınıf yönetiminde stresli durumlarda kolayca sakinleşirim.	349	3,52	,892	Çoğu Zaman
14	Öğrencilerden hatalı davranışlarından dolayı gerektiğinde özür dilerim.	349	3,94	,924	Çoğu Zaman
15	Sınıf yönetiminde öğrencilerin görüşlerine önem veririm.	349	4,28	,798	Her Zaman
16	Öğrencileri kolayca ikna ederim.	349	4,02	,688	Çoğu Zaman
17	Sınıftaki çalışmalara sınıftaki tüm öğrencilerin katılımını sağlarım.	349	4,08	,679	Çoğu Zaman
18	Ders için ayrılan sürenin düzenli kullanımını sağlayabilirim.	349	4,10	,724	Çoğu Zaman
19	Öğretmenlik eğitim sürecinde aldığım "sınıf yönetimi" dersini öğretmenlik hayatım için kullanışlı ve yeterli bilgi sağlamıştır.	349	3,73	,962	Çoğu Zaman
20	Çok kalabalık sınıflarda derse konsantre olabiliyorum	349	3,36	1,001	Bazen
21	Her olumsuz davranışta öğrencileri cezalandırmam.	349	3,54	1,070	Çoğu Zaman
22	Sınıftaki grup çalışmalarını yönetecek güce sahibim	349	4,07	,734	Çoğu Zaman
23	Öğrencilerin sorunlarını dinlerken o an çözüme kavuşturabilirim	349	3,81	,747	Çoğu Zaman
24	Sözlü iletişimde öğrenciler üzerinde etkili olabilirim	349	4,13	,728	Çoğu Zaman
25	Sınıf içindeki anlaşmazlıklara hoş görülme olabilirim	349	3,82	,873	Çoğu Zaman
26	Dersimi dinlemeyen öğrencilere tahammül edebilirim	349	3,48	,939	Çoğu Zaman
27	Öğrencilerin derse katılımını sağlayabilirim	349	4,14	,668	Çoğu Zaman
28	Öğrencilerle sınıf dışında diyalog kurabilirim	349	4,36	,754	Her Zaman
29	Sınıftaki bütün öğrencilerin sevgi ve saygısını nasıl kazanacağımı biliyorum	349	4,17	,730	Çoğu Zaman
30	Öğrencinin otoriteye karşı gelmesine engel olabilirim.	349	3,89	,714	Çoğu Zaman
31	Sınıf içi kurallara uyulmadığında nasıl davranacağımı biliyorum	349	4,05	,793	Çoğu Zaman
32	Ders anlatırken ses tonumu ayarlamakta güçlük çekmiyorum	349	3,99	,939	Çoğu Zaman
Top	Sınıf Yönetimi Becerileri Ölç.	349	3,89	0,38	Çoğu Zaman

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının sınıfı yönetme becerilerine yönelik görüşleri; 2. 9. 20. maddelerindeki görüşlere *bazen*; 1. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 10. 11. 12. 13. 14. 16. 17. 18. 19. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 29. 30. 31. 32. maddelerindeki görüşlere *çoğu zaman*; 15. 28. maddelerindeki görüşlere *her zaman* katılıyorum olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının sınıfı yönetme becerilerinde en çok görüş belirttikleri 28. madde (*Öğrencilerle sınıf dışında diyalog kurabilirim./ \bar{X} = 4.36*), 15. madde (*Sınıf yönetiminde öğrencilerin görüşlerine önem veririm./ \bar{X} = 4.28*) ve 1. Madde (*Öğrencilerin bireysel farklılıklarını her zaman göz önünde bulundurabilirim / \bar{X} = 4.18*) iken; en az görüşlerini belirttikleri 9. madde (*Sınıf kurallarına uymayan öğrencileri cezalandırırım./ \bar{X} = 3.01*), 20. Madde (*Çok kalabalık sınıflarda derse konsantre olabiliyorum./ \bar{X} = 3.36*) ve 2. Maddedir (*Sınıflardaki yerleşim düzeni öğrencilerimle iletişimimi olumsuz etkiler./ \bar{X} = 3.37*).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
İletişim Becerileri	Erkek	210	4,07	,38	347	2,170	.031
	Kadın	139	4,17	,41			
Sınıf Yönetimi Beceri	Erkek	210	3,87	,35	347	1,212	.226
	Kadın	139	3,92	,41			

Tablo 6'da görüldüğü gibi cinsiyete göre öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki iletişim [$t_{(347)} = 2.170$; $p < .05$] becerilerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta iken; sınıf yönetimi [$t_{(347)} = 1,212$; $p > .05$] becerilerine göre ise farklılaşmamaktadır. Ortalama değerler bakımından iletişim becerilerinin kadınların lehine sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre kadın öğretmen adayları, iletişim becerilerinde iyi oldukları görüşüne daha çok katılmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve sınıf yönetimi becerilerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Branş Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Branş	n	\bar{X}	Ss	Kareler		F	p	
					Toplamı	sd			
İletişim Becerileri	Sınıf Öğrt.	88	4,12	,37196	1,705	5	,341	2,229	.051
	Matematik Öğr.	69	4,00	,44553	52,475	343	,153		
	Fen Bilgi. Öğrt.	74	4.11	.36316	54,181	348			
	Türkçe Öğrt.	40	4,21	,41670					
	BÖTE Öğrt.	32	4,06	,39070					
	Sosyal Bil. Öğr.	46	4,20	,35931					
Sınıf Yönetimi Becerileri	Sınıf Öğretm.	88	3,94	,36806	1,337	5	,267	1,921	.090
	Matematik Öğr.	69	3,78	,46155	47,738	343	,139		
	Fen Bilgi. Öğrt.	74	3,92	,32661	49,075	348			
	Türkçe Öğrt.	40	3,87	,38026					
	BÖTE Öğrt.	32	3,86	,33909					
	Sosyal Bil. Öğr.	46	3,94	,31533					

Tablo 7'de görüldüğü gibi, Branş değişkenine göre öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerilerinin arasındaki ilişki iletişim [$F_{(5-343)} = 2,229$; $p > .05$] ve sınıf yönetimi [$F_{(5-343)} = 1,9212$; $p > .05$] becerilerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve sınıf yönetimi becerilerinin korelasyon analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	
Sınıf Yönetimi Becerileri	
İletişim Becerileri	.659**

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarıyla ($r = .659^{**}$; $p \leq .000$) sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde ve ortadüzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının iletişim becerileri arttıkça sınıfı yönetme becerilerinin de artabileceği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin sınıf yönetimi becerilerini ne ölçüde yordadığını belirlemek için yapılan regresyon testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizleri Sonuçları

Yordayan değişken (İletişim becerileri)			
	β (Beta)	t	p
Yordanan Değişken (Sınıf yönetimi Becerileri)	.659	16,327	.000**

$R = .659$ $R^2 = .434$ $F(1-347) = 21,322$, $p \leq .05^*$ ve $p \leq .01^{**}$

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin sınıfı yönetme becerilerini ne ölçüde yordadığına ilişkin basit regresyon analizleri sonuçları incelendiğinde iletişim becerileri ile sınıfı yönetme becerileri arasında anlamlı bir ilişki ($R = .659$, $R^2 = .434$, $F = 266,585$, $p \leq .05$ ve $p \leq .01$) bulunmaktadır. Tablo 8’de görüldüğü gibi F değeri regresyona alınan bağımsız değişkenin bir bütün olarak bağımlı değişkeni anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının iletişim becerileri sınıfı yönetme becerilerinin toplam varyansının % 43’ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenin iletişim becerileri anlamlı yordayıcı olduğu söylenebilir. Yordayıcı değişken olarak iletişim becerilerine ilişkin yapılan çoklu regresyon analizleri sonuçlarına göre anlamlı düzeyde sınıfı yönetme becerilerini ($p \leq .01$) yordadığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıfı yönetme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, iletişim becerileri ölçeğinde en çok görüş belirttikleri 5. madde (*İnsanların önemli ve değerli olduklarını düşünürüm.* / $\bar{X} = 4.57$, $S_s = .698$) iken; en az görüşlerini belirttikleri 25. maddedir (*Karşımdakini dinlerken sırf kendi merakımı gidermek için ona özel sorular sormaktan çekinirim.* / $\bar{X} = 3.58$, $S_s = 1.06$). Bu ortalamalara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Nitekim Günay (2003), Fidan (2013), Koçak (2013), Kılıç (2014), Ülker (2014) tarafından yapılan araştırmalarda da Öğretmen, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin iletişim becerileri algılarının yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Yüksel (2013), Öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri açısından öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları alt boyutun iletişim alt boyutu olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bu sonucu, söz konusu araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının Sınıf yönetimi becerileri ölçeğinde en çok görüş belirttikleri 28. madde (Öğrencilerle sınıf dışında diyalog kurabilirim. / $\bar{X} = 4.36$, S Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi = .754), 15. madde (Sınıf yönetiminde öğrencilerin görüşlerine önem veririm. / $\bar{X} = 4.28$, $S_s = .798$) ve 1. Madde (Öğrencilerin bireysel farklılıklarını her zaman göz önünde bulundurabilirim / $\bar{X} = 4.18$, $S_s = .754$) iken; en az görüşlerini belirttikleri 9. madde (Sınıf kurallarına uymayan öğrencileri cezalandırırım. / $\bar{X} = 3.01$, $S_s = 1.053$), 20. Madde (Çok kalabalık sınıflarda derse konsantre olabiliyorum. / $\bar{X} = 3.36$, $S_s = 1.001$) ve 2. Maddedir

(Sınıflardaki yerleşim düzeni öğrencilerimle iletişimimi olumsuz etkiler./ $\bar{X} = 3.37$, $S_s = 1.002$). Öğretmen adayları öğrencilerle sınıf dışında diyalog kurabileceğine ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve de görüşlerine önem verdiği görüşüne daha çok katılmışlardır. Ancak öğretmen adayları öğrencileri cezalandırma, kalabalık sınıflarda derse yoğunlaşma ve de sınıf yerleşim düzeninin öğrencilerle iletişimi olumsuz etkileyebileceği görüşlerine daha az katıldıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının iletişim becerileri sınıfı yönetme becerilerinin toplam varyansının % 43'ünü açıklamaktadır. Yani iletişim becerileri Yordayıcı değişken olarak iletişim becerilerine ilişkin yapılan çoklu regresyon analizleri sonuçlarına göre anlamlı düzeyde sınıf yönetimi becerilerini yordadığı görülmektedir. İletişim becerileri yüksek olan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerileri de yüksek olur denebilir. Literatürde buna benzer sonuçlar elde edilmiştir. Yılmaz ve Altunbaş (2012) tarafından yapılan çalışmada iletişim becerisi yüksek olan öğretmen adaylarının sınıfı yönetme becerisinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Uşun'un (2005) yaptığı çalışmada, sınıf içinde etkili iletişimi sağlamak için sözel dili ve beden dilini (duruş, mimikler, el-kol hareketleri vb.) etkili biçimde kullanma etkinliklerinin en fazla başvurulan davranışlardan olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Epçaçan ve Okçu'nun (2009) ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmanın sonucu bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca Gündüz'ün (2001) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesinde orta düzeyde yeterli olduğu tespit edilmiştir. Gülünay Sivri (2012) tarafından yapılan çalışmaya göre katılımcıların sınıfı yönetme becerileri yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının, iletişim becerilerinin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki iletişim becerilerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta iken; sınıf yönetimi becerilerine göre ise farklılaşmamaktadır. Ortalama değerler bakımından iletişim becerilerinin kadınların lehine sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre bayan öğretmen adayları, iletişim becerilerinde iyi oldukları görüşüne daha çok katılmışlardır. Bayan öğretmen adayları iletişim becerileri erkek öğretmen adaylarının iletişim becerilerinden yüksek olduğu söylenebilir. Alan yazında ve literatürde bu durumu destekleyen tanımlar çalışmalar mevcuttur. Çiftçi ve Taşkaya (2010), Yılmaz ve Altunbaş (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının görüşleri sınıf yönetimi becerileri konusunda aynı iken, iletişim becerilerinde farklılık göstermektedir. Yani bayan öğretmen adaylarının iletişim becerileri erkek öğretmen adaylarının iletişim becerilerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Good vd. (1973) tarafından yapılan çalışmada kadın ve erkek öğretmenler arasında sınıftaki iletişim tarzlarının farklı olduğu belirtilmektedir. Bulut'un (2004) yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iletişim becerisi daha yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Görür'ün (2001) lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerini bazı değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve doğum sırası) incelediği çalışmada, kızların iletişim becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Öksüz ve diğerleri (2011), Köse (2010), Korkut ve Babaoğlu (2010), Çetin (2009) ve Kuşuoğlu (2005) tarafından yapılan çalışmalarda da katılımcıların sınıf yönetimi becerileri görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Bay ve bayan öğretmenlerin sınıfı yönetme becerileri konusunda kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

Branş değişkenine göre öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisi iletişim ve sınıf yönetimi becerilerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu çalışmanın sonucuna paralel olarak Özgün ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada da ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının branş değişkenine göre beceri bazında anlamlı fark bulunmamıştır. Yılmaz ve Altunbaş'ın (2012) yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre de anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırma sonuçlarından hareketle öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının yüksek olması buna paralel olarak da sınıfı yönetme becerilerinin de yüksek olması için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Eğitim Fakültesindeki müfredat programları yeniden gözden geçirilerek erkek öğretmen adaylarının iletişim becerileri kazandırmaya yönelik seminerler ve çeşitli aktivitelere yer verilebilir.
- İletişim ve sınıf yönetimiyle ilgili yapılan bilimsel çalışmalar, bu bilimsel çalışmaların sonuçları, öğretmen adayları ile paylaşılabilir ve öğretmen adayları mevcut durumdan haberdar edilebilir. Böylelikle çalışmalarda ifade edilen eksiklik ve yetersizlikler belirlenmiş ve gerekli önlemler alınmış olur.
- Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına sınıf yönetimi ile ilgili ek seminerler verilebilir.
- Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda bilgi, beceri ve tecrübelerini Öğretim Elemanları ile paylaşabilecekleri, fikir alışverişinde bulunabilecekleri bir platform oluşturulabilir.
- Öğretmen adaylarına sınıf yönetimi ile ilgili teori içerikli 2 saatlik ders uygulamalı olarak da verilebilir.
- Etkili sınıf yönetimi için deneyimli öğretmenler, göreve yeni başlayan genç öğretmenlere rehberlik yapabilir.

Araştırmacılara yönelik olarak da söz konusu araştırma, nitel veri toplama araçları kullanılarak ve farklı eğitim kademelerinde uygulanarak gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2008). Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular. *Sınıf Yönetimi*. (Edt: Zeki Kaya). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, E. (2012). *Üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirmeleri ile sosyal uyum ve iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aypay, A. (2012). Sosyal bir sistem olarak okul. *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulam.* (Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Başar, H. (2009). Sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayrak, C. (1998). Okul ve sınıf yönetimde yeni yaklaşımlar. Eğitim bilimlerinde yenilikler. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Beştaş, A. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkurt Bulut, N. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. [Http//NB BULUT - Türk Eğitim Bilimleri Dergisi](http://NB.BULUT-TürkEğitimBilimleriDergisi,2004-tebd.gazi.edu.tr), 2004 - tebd.gazi.edu.tr (Erişim Tarihi: 23.03.15).
- Brophy, J. ve Evertson, C. M. (1976). Learning from teaching: A developmental perspective. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Celep, C. (2002). Sınıf yönetimi ve disiplini. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cesur, H. (2009). *Ortaöğretim müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin öğretmen algularına göre değerlendirilmesi (Şişli ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2008). Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelik, Ç. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, F. (2009). *Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetinkaya, İ. (2011). *Ortaöğretim okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi üniversitesi Eğitim bilimleri enstitüsü.
- Çiftçi, S. ve Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy* Volume: 5, Number: 3, ArticleNumber: 1C0175.
- Demirel, Ö. (2000). Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2003). İletişim çatışmaları ve empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Epçayan, C. ve Okçu, V. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *I. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, (1-3 Mayıs 2009). Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi. <http://www.eab.org.tr/congress/eab2009/index.php>
- Erdoğan, İ. (2010). *Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ergin, A. (2012). *Eğitimde etkili iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, M. (2013). *Öğretmen algularına göre ilköğretim kurumlarında yöneticilerin iletişim becerileri ve örgütsel değerler arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim bilimleri enstitüsü.
- Gülünay S. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Günay, K. (2003). *Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, H. B. (2004). Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi. *Sınıf Yönetimi*. (Edt:Ş. Şule Erçetin ve M. Çağatay Özdemir). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Good, T. L.; Sikes, J. N.; Brophy, J. E. (1973). Effects of teachersexandstudentsexon classroominteraction. *Journal of Educational Psychology*, Vol 65(1), 1973, 74-87.

- Görür, D. (2001). *Lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jenkins, L. (1998). Deming ilkelerini uygulayarak sınıflarda öğrenmenin iyileştirilmesi. (Çev: Gönül Yenersoy). İstanbul: Rota Yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kılıç, M. (1987). *Değişik psikolojik arazlara sahip olan ve olmayan öğrencilerin sorunları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kısaç, İ. (2002). Öğretmen öğrenci iletişimi. *Sınıf yönetimi*. (Edt: E. Karip). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koçak, O. (2013). *Ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet üniversitesi Eğitim bilimleri enstitüsü.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: güvenirlilik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (7), 18-22.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı:26.
- Köse E. Ö. (2010). Sınıf Yönetimine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (39), 20-27.
- Kuğuoğlu, İ. H. (2005). Sınıf Öğretmenliği bölümü Mezunu Aday Öğretmenlerin Kendi Algılamalarına Göre Sınıf Yönetimi Alanındaki Yeterliliklerine dair Görüşleri ve Öneriler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 11.
- Köleşoğlu, G. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin liderlik özellikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki (İstanbul ili Beyoğlu ilköğretim okullarında bir uygulama)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lal, İ. (2012). *İlköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nelson, M. F. (2002). A Qualitative Study of Effective School Discipline Practices: Perceptions of Administrators, Tenured Teachers, and Parents in Twenty Schools. Unpublished PhD Thesis, East Tennessee State University the faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis, Tennessee.
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory and Practice*. 42(4), 313-318.
- Okçu, V. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin toplam kalite yönetimine ilişkin yönelimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öksüz, Y., Çevik, C., Baba, M. ve Güven, E. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30(2), 99-113.
- Önsal, A. (2012). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özay Köse, E. (2010). Sınıf yönetimine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39) 20-27.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. ve Küllük, M. C. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. *Sos. Bil. D.* 10(1), 615- 635.
- Özcan, İ. (2014). *Çalışma hayatında iletişim, iletişim becerileri ve motivasyon (Antalya Eğitim ve Araştırma Hastanesi çalışanları örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sadık, F. (2000). *İlköğretim 1. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seidel, T. (2009). Klassenführung. In E. Wild ve J. Möller (2009). *Paedagogische Psychologie*. Springer Verlag, Heidelberg.
- Silkü, H. A. (2008). *Halkla ilişkiler açısından iletişim becerileri ve liderlik*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şentürk, H. (2006). Öğretmen adaylarının uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algıları, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, yıl 12, Sayı 48, ss.585-603.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki (Eskişehir ili örneği)*. Eskişehir: Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşdan, M. ve Kantos, Z. E. (2007). Sınıf yönetimi ve disiplin. *Sınıf yönetimi*. (Edt: Z. Cafağlu). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Turan, S. (2004). Sınıf yönetimi. (Edt: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Ankara: PegemA- Öğreti Yayınları.
- Turan, S. (2008). Sınıf yönetiminin temelleri. *Sınıf yönetimi*. (Edt: M. Şişman ve S. Turan). Ankara: Öğreti Yayınları.

- Tutar, H. & Yılmaz, M.K. (2008). *Genel iletişim kavramlar ve modeller*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Uşun, S. (2005). "İlköğretim Birinci Kademe (sınıf) Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Sürecindeki Davranışlarının İncelenmesi." *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Bildiri Özetleri*. 28-30 Eylül. Cilt II. S. 46-50. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Ülker, N. (2014). *Hemşirelerde iletişim becerileri ve iş doyumunu (merkeze fendi devlet hastanesi hemşireleri örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, N. ve Altunbaş, S. (2012). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1).
- Yüksel, Ö. (2006). Davranış bilimleri. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EXTENDED SUMMARY

The aim of this research is to appoint the relation between communication skills and class management skills of prospective teachers and to determine to what extend do communication skills predict class management skills. Another aim is to determine whether there are differences in range points of communication skills and class management skills in opinions of prospective teachers in aspects of gender, study branch, and mean values. The research is in relational scan model and held with quantitative method the population of the research is formed by 349 4th grade students studying at the Department of Education in Siirt University and taking Teaching Practice Course. A "Scale of Evaluation of Communication Skills" formed of 25 items and developed by Korkut (1996) and a "Scale of Class Management" formed of 32 items and developed by Özyay Köse (2010) by are used in the research.

The data collected in the research, are interpreted using descriptive statistical techniques, (Frequency, percentage, mean, Standard deviation); parametric tests (t-test and one-way analysis of varianc-Anova) in order to determine the differences according to variables and using correlation and regression analysis among variables.

The scales used in the research are subjected to variance analysis again. According to this explanatoriness of evaluation of communicative skills scale is % 50,338(KMO=0,897; Bartlett sphericity chi square =1963,193; sd=300; p<0,000); explanatorines of class management skills scale is % 52,531(KMO=0,877; Bartlett sphericity chi square = 2874,606; sd=496; p < 0,000) . In addition it is seen that factor load values of the items of scales are above 0,50.

Cronbach Alpha internal consistency measures of evaluation of communicative skills scale is found .87 for the whole scale. For class management skills scale it is found .88 for the whole scale. Internal consistency measures of both scales are at a quite reliable level.

As a result of this research it is seen that prospective teachers participating in the research agreed in their opinions most in item 5 (*I think people are important and valuable.* / $\bar{X} = 4.57$, Ss = .698) in communication skills scale. Whereas they agreed least in item 25 (*I hesilate to ask questions someone I talk just that I am curious while I listen to him/* $\bar{X} = 3.58$, Ss = 1.06). When these mean values are analysed, it can be concluded that participants perceptions of communication are at a high level. The item that prospective teachers agreed most in scale of class management skills is the item 15 (*I punish students who don't obey class class rules.* / $\bar{X} = 4.36$, Ss = .754). When these mean values are analysed it is seen that prospective teachers. / $\bar{X} = 3.01$, Ss = 1.053). Think that they can communicate with the students outside the classroom and direct the class effectively as part of class management skills.

According to the variable of gender, relation between prospective teachers' skills of communication and class management differs significantly [$t_{(347)} = 2.170$; $p < .05$] in favor of class management skills whereas it doesn't differ in favor of class management skills [$t_{(347)} = 1,212$; $p > .05$]. As for mean values, the results are in favor of female participants in communicative skills. Therefore female prospective teachers agreed more that they are good at communicative skills. It can be concluded that communicative skills of female prospective teachers are higher than male prospective teachers.

According to the variable of study branch, the effect of prospective teachers' communication skills on class management doesn't differ significantly in favor of neither the skills of communication [$F_{(5-343)}= 2,229$; $p> .05$] nor class management [$F_{(5-343)}= 1,9212$; $p> .05$].

According to the results of correlation analysis, it is seen that there is a positive and mid-level relation ($r = .659^{**}$; $p \leq .000$) between prospective teachers' perceptions of communication and class management skills.

When the results of regression analysis relating to what extent do communication skills of prospective teachers predict their skills of class management, it is seen that there is a significant relation ($R=.659$, $R^2=.434$, $F=266,585$, $p \leq .05$ ve $p \leq .01$.) between communication and class management skills. F value shows that independent variable predicts dependent variable as a whole. Communication skills of prospective teachers participating in the research depicts 43% of the total variance of class management skills. Multiple regression analysis made on communication skills as predictor variables show that communication skills predict class management skills significantly ($p \leq .01$). Therefore, it can be concluded that prospective teachers having high communication skills will have high class management skills either.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretim Yöntem - Teknik Tercihleri ve Bu Tercihlerinin Nedenleri

Teaching Methods and Techniques Preferences of the Science Teacher Candidates and Reasons of this Preference

Ezgi GÜVEN YILDIRIM, Ayşe Nesibe KÖKLÜKAYA, Mustafa AYDOĞDU

*Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D., Ankara
e-posta:ezgiguven@gazi.edu.tr, nkoklukaya@gazi.edu.tr, musayd@gazi.edu.tr*

Özet

Bu araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ünitelerindeki yöntem-teknik tercihlerini belirlemek ve bu tercihlerinin nedenlerini araştırmaktır. Bu araştırmada araştırmanın amacına uygun olan verileri elde etmek için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) araştırması kullanılmıştır. Verilerin toplandığı katılımcılar amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gazi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 2. sınıfında öğrenim gören toplam 183 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak 2 adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi seçilmiştir. Araştırmadan elde edilen ilk sonuç öğretmen adaylarının fizik, kimya ve biyoloji ünitelerinde en çok düz anlatım ve soru - cevap gibi geleneksel öğretim tercih ettiğidir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre ise öğretmen adaylarının yöntem-teknik tercihleri öğretmen adaylarının kendilerinden kaynaklı nedenler, öğrencilerden kaynaklı nedenler, konunun özelliklerinden kaynaklı nedenler ve yöntemin özelliklerinden kaynaklı nedenler olmak üzere dört farklı faktöre bağlı bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Öğretim Yöntemi, Öğretim Tekniği, Fen Öğretimi, Öğretmen Adayı

Abstract

The purpose of this research is to determine methods-techniques preferences of the science teacher candidates' in science unit and investigate the reasons for this choice. In this research, among other qualitative research types, phenomenology research was used to obtain data that is suitable for the purpose of the researcher. Participants whose inputs were collected are selected by purposeful sampling. Study group of research is consists of 183 teacher candidates who were studying Science Education at 2nd grade at Gazi Faculty of Education in 2013-2014 spring semester. As data gathering tool, two semi-structured interview questions are used. Content analysis, one of the qualitative data analysis methods, was chosen in order to analyze the data. The first results obtained from research; candidate teachers are mostly prefer the traditional teaching as lectures and questions-answer techniques in physics, chemistry and biology unit. According to another results of the study it was found that methods-techniques preferences of teacher candidates' are connected to four different factors as causes related to the teachers themselves, causes related to the students, causes related to the characteristics of the subject and causes related to the features of the method.

Keywords: Teaching Methods, Teaching Techniques, Science Teaching, Teacher Candidates

GİRİŞ

Bireyler hayata başladıkları andan itibaren deneyimledikleri olaylar ile öğrenmenin temelini oluşturan beceri, bilgi, tutum ve davranışlar kazanırlar. Fakat öğrenme, sadece büyüme sürecine bağlanmayan, insanın eğilimlerinde ve yeterliklerinde belli bir zaman diliminde oluşan, bireyin zihnine ulaşan bilgileri anlamlandırması ile gerçekleşen zihinsel bir değişme sürecidir (Gagne, 1988; Nakiboğlu, 1999). Öğrenmenin gerçekleşmesinden önce her bireyin konuya ilişkin belirli ön bilgiye sahip olduğu ve yeni bilgileri bu bilgi yapısıyla ilişkilendirerek öğrenmenin gerçekleştiği kabul edilmektedir (Matthews, 2002). Öğrencinin sahip olduğu ön bilgiyle yeni bilgileri ilişkilendirebilmesi ise, öğrenme sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleriyle sağlanmaktadır. Öğretim yöntemi, belirlenen amaçları gerçekleştirmek için eğitim ilkelerine bağlı olarak izlenen en kısa, doğru ve güvenilir yol olarak tanımlanmaktadır (Doğdu ve Aslan, 1993; Akgün, 1996). Öğretim tekniği ise araç kullanımında ve etkinliklerin bir düzen ve sıraya konulmasında izlenen özel yoldur (Demircioğlu, 2014). Öğretim yöntem-tekniklerindeki yeni yaklaşımlar ve program geliştirme çalışmalarındaki süreklilik Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın da yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun, öğrenciyi etkin kılan öğretim yöntem-tekniklerinin kullanımını destekleyecek şekilde hazırlanmasını beraberinde getirmiştir (Akdeniz, Yiğit ve Kurt, 2002).

Fen bilimleri, evrende yaşayan tüm canlı, cansız varlıkları ve bu varlıkların birbirleriyle olan ilişkilerini, deney, gözlem, inceleme ve araştırma yollarıyla ele alan bilgiler bütünüdür (Gücüm, 1998). Fen eğitiminin amacı, bilim

ve teknolojinin egemen olduğu dünyada, bireylere yaşam için gerek duyulan bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırarak, bireylerin bu kazanımlarını hayatlarını kolaylaştıracak şekilde ve hayatın her aşamasında kullanmasına olanak vermektir (Cansüngü, 2000). Bireyler planlı ve programlı olarak fen bilimleri ile ilgili ilk kazanımlarını eğitim kurumlarında almaya başlar. Eğitim kurumlarında bireylere, daha sonraki hayatlarında kullanacakları bilimsel süreç becerileri, bilimsel bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amaçlanır. Bu açıdan eleştirel düşünen, tartışan, araştıran, sorgulayan, gözlem yapan, deneyen, karşılaştığı sorunlara bilimsel çözümler üreten ve bilgilerini kendi öğrenmeleri ile sürekli arttırarak bilimsel tutumlar geliştiren bireylerin yetiştirilmesinde fen bilimleri öğretimi oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Ayas, Karamustafaoğlu, Sevim ve Karamustafaoğlu, 2002). Dolayısıyla belirtilen istenilen özelliklere sahip bireyler yetiştirmek, çağın gerektirdiği niteliklere sahip insan gücünü oluşturmak için fen öğretiminin kalitesinin ve niteliğinin sürekli olarak geliştirilmesi sağlanmalı (Kaptan, 1999) ve bu eğitimin amaçları, üzerinde dikkatlice düşünülerek belirlenmelidir.

Fen öğretiminin temel amacı öğrencilere fen kavramlarını ezberletmek değil, onlara öğrenmeyi öğretmek düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamak, yeteneklerini ortaya çıkararak onları problem çözme becerisine sahip, araştırmacı ve sorgulayıcı, analiz, sentez, uygulama düzeyinde becerileri gelişmiş bireyler olarak yetiştirmektir (Lind, 2005). Bu ise ancak çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri ile mümkündür. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu yöntem ve teknikler hakkında bilgi edinmeleri, bunların öğretimi kolaylaştıran yönlerini incelemeleri ve bu yöntemleri uygulayacak bilgi ve beceri kazanmaları gelecek nesillerin yetiştirilmesi açısından son derece büyük önem taşımaktadır (Ekici, 2000; Saka ve Akdeniz, 2001).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yenilenen Fen ve Teknoloji Programı'nda öğretmenlerin öğretmen merkezli yöntem-teknikleri kullanmaması gerektiği açıkça belirtilmektedir. Bunun yerine öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak bilgisayara destekli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, laboratuvar, tartışma, drama/rol oynama, beyin fırtınası gibi öğrenci merkezli yöntem-teknikleri kullanmasına yönelik öneriler sıklıkla vurgulanmaktadır (MEB, 2009). Yenilenen program ile benimsenen yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenlerin farklı yaklaşımları, öğretim yöntem-tekniklerini derslerinde uygulayarak öğrenme-öğretme sürecini daha verimli bir şekilde sürdürmelerini gerekli kılmaktadır. Bu yaklaşımın içinde yer alan derslerde çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımına yönelik öneriler ile öğretmenlerin üzerine düşen sorumluluk ve görevler de bir bakıma arttırmaktadır. (Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2009). Çünkü tüm dersler için geliştirilen çağdaş eğitim programlarının istenilen amaçlara ulaşması büyük oranda eğitim programında temele alınan öğrenme kuram ve stratejilerine, buna bağlı olarak da öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerin bu stratejilerle tutarlılık içinde olmasına bağlıdır (Demirel, 1999). Senemoğlu (2005)'na göre öğrenmeyi etkili ve verimli hale getirebilmek için öğrenme düzeyini etkileyen önemli değişkenler ve bunlar arasındaki ilişkileri açıklayan unsurların başında yine öğretim yöntem-teknikleri gelmektedir.

Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, dersin ve konunun amacına uygun öğretim yöntem-tekniklerinin uygulanması büyük önem taşımaktadır. Çünkü fen öğretim programında belirtilen hedeflere ulaşmanın en kolay yollarından biri uygun zamanda seçilmiş doğru öğretim yöntem-tekniklerini kullanmaktan geçmektedir. Derslerde uygun biçimde kullanılan öğretim yöntem-teknigi, doğru bir öğrenme süresi ve fırsatı tanınan her öğrencinin öğrenebileceğini bilinmeli ve bu doğrultuda hareket edilmelidir (Çelikkaya ve Kuş, 2009). Burada önemli olan faktör öğretim esnasında doğru zamanda doğru öğretim yöntem-teknigini seçebilmektir. Öğretmenlerin hangi yöntem-teknikleri uygulamayı seçeceği onların farklı yöntem-teknikler hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu yöntem-teknikleri uygulayabilme becerileri ile orantılıdır. Diğer bir deyişle, yöntem-teknik zenginliğine sahip olmalarıyla doğrudan ilişkilidir (Demirel, 2006). Öğretmenler derslerinde kendi kişisel çabalarıyla sınıftaki öğrenci özelliklerini de dikkate alarak en uygun yöntem-teknigi seçmeli ve yine sınıftan aldığı sinyal ve geri dönüşler ile gerekli değişikliklere gitmelidir. Bu değişikliklerde yine öğretmenin konunun en iyi öğretimini sağlayacak yöntem-teknik zenginliğine sahip olmasına bağlıdır (Küçükahmet, 2004). Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiği üzerinde yapılan araştırmalar bütün öğrenmeler için gerekli tek bir öğretim yöntem-tekniginin bulunmadığını ve ayrıca öğretmenlerin farklı yöntem-teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermektedir (Gönen ve Kocakaya, 2006). Oysa yöntem-tekniklerin etkililiği öğretmenin yöntemine hakim olmasına, öğrenci özelliklerine, konu alanına, kazandırılmak istenilen hedeflere göre değişmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretim yöntem-tekniklerini çok iyi bilmesi ve kullanacağı duruma en uygun yöntemi seçmesi, öğretimin amaçlarına ulaşması bakımından son derece önemlidir (Erden, 1997). Bu açıdan bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ünitelerindeki yöntem-teknik tercihleri ve bu tercihlerinin nedenlerinin araştırılması ve ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada araştırmanın amacına uygun olan verileri elde etmek için nitel araştırma paradigması içerisinde yer alan olgu bilim modeline göre desenlenmiştir. Uygulama sürecinde fen bilgisi öğretmen adaylarına fen ünitelerindeki öğretim yöntem-teknik tercihleri sorulmuş ve öğretmen adaylarında konu ile ilgili olarak var olan olgular incelenmiştir. Olgu bilim araştırmalarının temelini kişisel yaşantı ve tecrübeler oluşturmakta ayrıca olgu bilim her bireyin kendi deneyimleri ile oluşturduğu olgulara ve yaşantısına ulaşmaya olanak vermektedir (Akturan ve Esen, 2008; Christensen, Johnson ve Turner, 2011). Bu çalışmada da araştırmacılar kişilerin öznel deneyimleri ile ilgilenmekte ve onların kişisel düşüncelerine önem vermektedir. Bu amaçla katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve katılımcıların konuya ilişkin görüşleri ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir.

Çalışma grubu

Verilerin toplandığı katılımcılar araştırmacının araştırma problemlerine cevap bulacağına inandığı kişileri seçmesine olanak veren amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir (Cohen, Monion ve Morrison, 2007). Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışmanın örnekleme belirlenirken ölçüt olarak, öğretmen adaylarının öğretim yöntem-teknikleri konusunun içeriğinde bulunduğu Öğretim İlke ve Yöntemleri ve Fen-Teknoloji Programı ve Planlama derslerini almış olması belirlenmiştir. Bu çalışmada araştırmacılar çalışma alanı olarak kolay ulaşılabilir olması bakımından Gazi Eğitim Fakültesi'ni, çalışma konusu olarak da "öğretmen adaylarının öğretim yöntem-teknik tercihlerini" seçmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 2. sınıfında öğrenim gören toplam 183 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Veri toplama araçları

Çalışmanın amacına yönelik veriler, öğretmen adayları ile duruma ilişkin detaylı tanımlamaların yapılmasını sağlayan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Böylelikle katılımcıların ilgilenilen duruma ilişkin detaylı tanımlamalar yapmaları sağlanmıştır (Punch, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme tekniği kişilerin deneyim, düşünce, tutum, yorum, zihinsel algı ve tepkileri gibi gözlenemeyen durumlarını belli bir amaç için anlaşılır kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan 2 adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile çalışmanın amacına yönelik olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim yöntem-teknik tercihleri ve bu tercihlerinin nedenlerini belirlemeye çalışılmıştır.

Çalışmaya başlanmadan önce ilk etapta araştırmacılar tarafından görüşme soruları yazılarak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu sorular, belirtilen konuların değerlendirilmesine uygunluk bakımından araştırmacılarından bağımsız, 2 farklı uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda amaca hizmet etmeyen bazı soruların sorulmasından vazgeçilmiş ve anlaşılmayan sorular ise yeniden düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler esnasında katılımcılara aşağıda verilen sorular yöneltilmiştir.

- Fen ünitelerindeki öğretim yöntem-teknik tercihleriniz nelerdir?
- Öğretim yöntem-teknik tercihlerinizin nedenleri

Görüşme soruları, görüşmeye alınan her bir öğretmen adayına gerekli noktalarda esneklik sağlanarak sorulmuş ve araştırmanın verileri toplanmıştır. Yapılan görüşmelerde herhangi bir süre kısıtlamasına gidilmemiş, katılımcılara fikirlerini açıklamaları için yeterli zaman verilmiş ve uygun ortam şartları düzenlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, daha sonra bilgisayar ortamında yazılı metne dönüştürülmek üzere ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bulgularda öğretmen adaylarının kendi cümleleri doğrudan aktarılacağı için her bir öğretmen adayına kendi isimlerinden farklı birer kod isim verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın amacına uygun olarak veri toplama süreci, fen bilgisi öğretmenliği 2. Sınıf lisans programı II. yarıyılında yer alan Fen-Teknoloji Programı ve Planlama dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri bu dersin tamamlanmasını izleyen son hafta içerisinde toplanmıştır. Böylelikle öğretmen adaylarının hem bir önceki dönem aldıkları Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin, hem de araştırmanın yürütüldüğü Fen-Teknoloji Programı ve Planlama dersinin içeriğinde yer alan öğretim yöntem-teknikleri konusunda bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır.

Araştırmaya başlanmadan önce araştırmacılar öğretim yöntem-teknikleri ile ilgili olarak ayrıntılı araştırma yapmış, kaynaklar taramış ve derste verilecek yöntem-tekniklerin içeriğini tam olarak incelemiştir. Yine bu yöntem-tekniklerin uygulama basamaklarını açıklayacak ve yöntemin ders esnasında etkili bir şekilde kullanımına olanak verecek şekilde sunular ve ders materyalleri hazırlanmıştır. Ders esnasında öğretmen adayları gruplandırılarak seçtikleri öğretim yöntem-tekniklerine yönelik uygulamalı olarak örnek dersler anlatmaları istenmiştir. Böylelikle yöntem-teknik ve uygulanmasına yönelik deneyim kazanmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra öğretim yöntem-teknikleri ile ilgili olarak önceki dönemlerde ve ilgili dönemde ders alan ve bu yöntem-teknikleri bildiği düşünülen öğretmen adaylarına dönem sonunda görüşme soruları sorularak araştırma verileri toplanmıştır. Görüşme ile elde edilen verilerin kayıt edilmesinde izlenen iki temel yöntem vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu yöntemlerden ilki not alma, diğeri ise cihaz ile kayıt etmedir. Görüşmeye katılan kişinin kabul etmesi ve olanakların elvermesi durumunda en iyi yöntem görüşmelerin kaydedilmesidir (Karasar, 2004). Bu çalışmada da katılımcıların izni alınarak tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve sonra yazılı metin haline dönüştürülmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi için nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi seçilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından belirtilen aşamalar izlenmiştir. Nitel veri analizinde ilk aşama olarak veriler yazılı doküman haline getirilmiştir. Bir sonraki aşama olarak görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuş ve verilerin hangi temalar altında düzenlenip verileceğine ilişkin kodlar belirlenmiştir. Kodlamalar öncelikle öğretmen adaylarının belirtilen kodu tekrarlama sıklığına dikkat edilerek, geçici tema isimleri altında toplanmıştır. Belirlenen kodlar alanda uzman başka bir araştırmacı tarafından da kodlanmış ve her iki kodlama da araştırmacılar tarafından gözden geçirilmiştir. Bir sonraki aşamada kodlanan ifadeler uzman başka bir araştırmacıyla beraber, benzerlik ve farklılıklarına göre yeniden düzenlenerek temalara dönüştürülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre buraya kadar gerçekleştirilen aşamalar ile nitel araştırma için gerekli olan geçerlik sağlanmıştır. Bu aşamadan sonra nitel analiz çalışmasına, üçüncü bir araştırmacı daha dahil edilerek güvenilirlik çalışmasına geçilmiştir. Araştırmacılar ve alanda uzman olan diğer iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak, görüşme kod ve temalarını incelemiş, araştırmacılar ayrı ayrı kodlama yaparak bu kodlamalar arasındaki uyum ve tutarlılık araştırılmıştır. Araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak yaptıkları kodlamaların tutarlılığı "Görüş Birliği" ya da "Görüş Ayrılığı" şeklinde işaretlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Hesaplamalar sonucu araştırmacılar ile ilk uzman arasındaki uzlaşma korelasyon katsayısı .81, araştırmacılar ile ikinci uzman arasındaki uzlaşma korelasyon katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Veriler üzerindeki kodlama uyuma yüzdesinin % 70'in üstünde olması kodlamanın güvenilir olduğunu göstermiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Son olarak görüşme sonuçlarının yazılı hale getirilmesi ile elde edilen dokümanlar HyperRESEARCH™ 2.6.1. nitel analiz programı ile analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ünitelerindeki öğretim yöntem-teknik tercihlerinin ve bu tercihlerin nedenlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada öğretmen adaylarına 2 adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusu yöneltilmiştir. Bu bölümde her bir soru için toplanan veriler, ayrı bir tabloda gösterilmiştir. Öğretmen adaylarına ilk olarak fen ünitelerindeki öğretim yöntem-teknik tercihlerinin neler olduğu sorulmuş ve bu soruya ilişkin yanıtlara Tablo 1.'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen adaylarının 1. soruya verdikleri cevapların tema, kod ve sıklık verileri

Tema	Kod	Sıklık
Fizik Üniteleri	Düz anlatım	46
	Soru – cevap	38
	Deney	35
	Bilgisayar destekli	26
	Proje tabanlı	25
	Gösterip yaptırma	17
	Drama / rol oynama	14
	Probleme dayalı	11
	İşbirlikli öğrenme	10
	Araştırma / sorgulama	9
	Örnek olay	8
	Tartışma	7

Kimya Üniteleri	Düz anlatım	47
	Soru – cevap	30
	Bilgisayar destekli	24
	Modelleme	28
	Drama / rol oynama	21
	Deney	19
	Proje tabanlı	8
	Probleme dayalı	7
	Eğitsel oyun	7
	Araştırma / sorgulama	7
	Beyin fırtınası	7
	Tartışma	5
	İşbirlikli öğrenme	4
Gösterip yaptırma	2	
Biyoloji Üniteleri	Bilgisayar destekli	59
	Düz anlatım	54
	Soru – cevap	42
	Deney	25
	Modelleme	10
	Proje tabanlı	9
	Drama / rol oynama	8
	Eğitsel oyun	8
	Araştırma / sorgulama	7
	Tartışma	7
	İşbirlikli öğrenme	6
	Beyin fırtınası	4
	Tahmin – gözlem – açıklama	2

Tablo 1.'deki veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının fen ünitelerine yönelik yöntem-teknik seçimlerini bildirirken feni, fizik, kimya ve biyoloji üniteleri olarak ayrı ayrı başlıklar altında inceledikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının fizik, kimya ve biyoloji ünitelerindeki bazı öğretim yöntem-teknik tercihleri benzer iken, bazı tercihleri ise ünitelere göre farklılaşmaktadır. Tablodaki veriler incelendiğinde dikkati çeken nokta hem fizik, hem kimya hem de biyoloji üniteleri için en çok tercih edilen öğretim tekniklerinin düz anlatım ve soru - cevap gibi geleneksel öğretim yöntemleri olmasıdır. Bununla birlikte her üç branş için de bilgisayar destekli öğretim yöntemi, proje tabanlı öğretim yöntemi, drama ve deneye dayalı öğretim yöntemi tüm adaylar tarafından ortak tercih edilen öğretim yöntem-tekniklerindedir.

Araştırmanın ilk sorusunda fen ünitelerindeki öğretim yöntem-teknik tercihleri sorulan öğretmen adaylarına, daha sonra bu yöntem-teknik tercihlerinin nedenleri sorulmuş ve bu nedenleri açıklamaları istenmiştir. Böylelikle onların öğretim yöntem-teknik tercihlerinin hangi nedenlere bağlı olarak farklılaştığı araştırılmıştır.

Tablo 2.

Öğretmen adaylarının 2. soruya verdikleri cevapların tema, kod ve sıklık verileri

Tema	Kod	Sıklık
Öğretmen adayından kaynaklı nedenler	Anlatılması zor konuyu yöntem-teknikle açıklamayı isteme	13
	Yöntem-tekniki uygulamayı bilme	11
	Ders esnasında rehber görevi üstlenmekten hoşlanma	7
	Yöntem-teknik kullanarak zamanı etkili kullanacağını düşünme	5
	Yöntem-teknik hakkında bilgi sahibi olma	5
	Yöntem-tekniki kolay bulma	5
Öğrenciden kaynaklı nedenler	Teorik bilgiyi öğrenciye uygulamayı sağlama	15
	Görsellere olan ilgiden yararlanma	10
	Ön öğrenmeleri açığa çıkarma	10
	Bireysel farklılıkları dikkate alma	8
	Örneklendirmeyi sağlama	7
	Öğrencilere keşfetmek için fırsat verme	6
	Öğrenciyi bilimsel ve eleştirel düşündürme	4
	Tutumları dikkate alma	4
Soyut ve zor konuyu somutlaştırma	35	

Konu özelliğinden kaynaklı nedenler	Karmaşık konuyu basit hale getirme	17
	Günlük hayatla ilişkili konuyu kolay açıklama	16
	Ezbere dayalı konuyu uygulamalı anlatmayı sağlama	9
	Formüle dayalı konuyu kolay öğretme	9
	Sözel konuyu daha etkili öğretmeyi sağlama	8
	Konuyu görselle açıklanabilir şekilde anlatmayı sağlama	6
Yöntem-tekniğin özelliğinden kaynaklı nedenler	Kalıcılığı sağlama	98
	Öğrenmeyi sağlama	43
	Dikkati çekme	26
	Aktif katılımı sağlama	20
	Öğrenmeyi zevkli kılma	18
	Merak duygusunu geliştirme	16
	Yaparak yaşayarak öğrenme sağlama	15
	Geri dönüt verme	14
	Araştırma / sorgulama yaptırma	10
	Pekiştirmeyi sağlama	9
Sosyalleşme sağlama	6	

Öğretmen adaylarının öğretim yöntem-tekniik tercihlerinin nedenlerine ilişkin soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen kod ve temalar Tablo 2.'de verilmiştir. Tablodaki bulgular incelendiğinde, adayların öğretim yöntem-tekniik tercihlerinin nedenlerini, 4 tema altında toplanabilecek kodlarla bildirdikleri görülmektedir. Alınan yanıtlara göre öğretmen adaylarının fen ünitelerindeki yöntem-tekniik tercihleri öğretmen adaylarının kendilerinden kaynaklı nedenler, dersi verecekleri öğrencilerden kaynaklı nedenler, konunun özelliklerinden kaynaklı nedenler ve yöntemin özelliklerinden kaynaklı nedenler olmak üzere 4 farklı faktöre bağlanmıştır. Öğretmen adaylarının kendilerinden kaynaklı nedenleri açıklarken ilk olarak anlatılması zor konuyu yöntem-tekniikle açıklamayı isteme ve yöntem-tekniği uygulamayı bilme şeklinde kod bildirdikleri görülmüştür. Adaylar, teorik bilgiyi öğrenciye uygulamayı sağlama, öğrencilerin görsellere olan ilgisinden yararlanma ve ön öğrenmeleri açığa çıkarma gibi nedenleri de öğrenciden kaynaklı nedenler olarak belirtmiştir. Konudan kaynaklı yöntem-tekniik tercihinin nedenleri olarak ise soyut ve zor konuyu somutlaştırma ve karmaşık konuyu basit hale getirme kodları sıklıkla bildirilmiştir. Son olarak yöntemin özelliğinden kaynaklı nedenlerde öğretmen adaylarının hemen hepsi yöntem-tekniğin öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağladığı için bu yöntem-tekniği kullanmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Öğrenmeyi sağlama, dikkati çekme ve aktif katılımı sağlama öğretmen adayları tarafından yöntem-tekniik tercihinin etkileyen yöntem özellikleri olarak açıklanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretim yöntem-tekniik tercihlerine ve bu tercihlerinin nedenlerine ilişkin açıklamalarına, yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılarak aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının bir bölümü soruya yanıt verirken yöntem-tekniik tercihlerini etkileyecek en önemli nedenin kendilerinden kaynaklı nedenler olduğunu ifade etmiştir. Örneğin Elif daha çok uygulamayı bildiği ve hakim olduğu yöntem-tekniikleri tercih edeceğini belirtmiştir.

“...ben öğretmen olduğumda aslında tam olarak hangi yöntemleri kullanacağımı henüz bilmiyorum. Ama düşündüğüm zaman özellikle fizik konularını açıklamam, direk anlatmam çok zor o yüzden anlatımımı kolaylaştıracak bir yöntem seçerdim. Mesela konuyu deneylerle anlatırdım ya da bilgisayar destekli öğretim yöntemini kullanırdım. Biyoloji ünitelerinde de yine bilgisayar destekli öğretim yöntemini seçerdim. Belki öğrencilere projeler yaptırırdım. Çünkü burada projeler yaptığımız için proje tabanlı yöntemin uygulama basamaklarını biliyorum. Onlar projelerle kademe kademe konuyu öğrenirken benim onlara rehberlik etmem kolay olurdu. Kimya içinse tercihim yine deneyler olurdu. Çünkü öğrencilerin en iyi bu şekilde öğreneceğini düşünüyorum. Bu dersi deneylerle anlatmak en kolayı.” (129. 339, 26.06.2014).

Öğretmen adaylarından Melike de, Elif gibi yöntem-tekniik seçimi yaparken öncelikle kendisinin o yöntemi bilip bilmediğini sorgulayacağını belirterek yöntem-tekniik seçiminin belirleyicisinin kendi bilgi birikimi olduğunu ifade etmiştir.

“Ben bir yöntem seçecek olsam öncelikle bir durup düşünürüm. Ben bu yöntemi biliyor muyum diye? Eğer bu soruya cevabım evet olursa o yöntemi öyle seçerim. Şimdi bildiğimi düşündüğüm bazı yöntemler var mesela ileride daha fazlasını da öğreneceğimizi düşünüyorum. Bir kere tüm ünite ve konular için ben düz anlatım yaparım. Konunun teorik kısmını bir açıklarım. Sonra soru cevaplar ile konuyu pekiştirir, anlaşılmayan, eksik kalan noktalar varsa onları da düzeltirim. Bundan sonra eğer ünite için vaktim kalırsa uygulamayı bildiğim, kolay olarak yapabileceğim bir öğretim yöntemini uygulamaya geçerim. Örneğin görseller, videolar kullanırım. Deneyler yaparım. Böylelikle hem sınıfın dikkatini çekerim hem de bilgileri yaparak yaşayarak edinmelerine yardımcı olurum” (174.521, 25.06.2014).

Öğretmen adaylarından Nur öğretim yöntem-teknik tercihinin daha çok sınıfında bulunan öğrencilere göre şekilleneceğini belirtmiş ve öğrenci özelliklerini dikkate alarak seçim yapacağını vurgulamıştır.

“Ben bir fizik konusu anlatacak olsam bunu günlük hayattan örnekler vererek, görsellerle, deneylerle anlatmaya çalışırdım. Çünkü öğrencilerimin en iyi bu şekilde öğreneceğini düşünüyorum. Çünkü öğrencilerin özellikle o yaş grubunda görsellere ve uygulamalı derslere ilgisi var. Dolayısıyla onların tutumlarını dikkate alarak bireysel farklılıklarına göre yöntem-teknik seçmeliyiz. Benzer şekilde kimyada da oyun oynatırdım mesela. Çocuklar eğlenceye hayır demezler ve böyle daha iyi öğrenirler. Soyut olarak düşündükleri şeyleri oyun oynama tekniği ile somutlaştırırlar, konuyu daha iyi, yaparak yaşayarak ve kalıcı öğrenirler. Biyolojide de tercihim slaytlar, görseller ve bol örnekler, sorular olur. Böylece onların konuyla ilgili ne bilip bilmedikleri açığa çıkar, unuttukları şeyler tekrarlanır.” (132.214, 25.06.2014).

Benzer biçimde Ahmet de yöntem-teknik seçimini etkileyen öncelikli nedenin öğrencileri olacağını anlatmış ve öğrencilere uygun, doğru yöntemi seçmek için onların özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini söylemiştir.

“...fizik daha çok görerek akılda kalır. O yüzden görselleri ve deneyleri bu ders için kesin kullanırdım. Ama her şeyden önce konuyu, tüm formülleriyle birlikte önce ben bir anlatırdım. Sonra öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yöntem seçerdim. Çünkü her öğrenci dersi farklı türlü kavrar. Onların eksik öğrendikleri şeyleri tamamlayacak, unutmamalarını sağlayacak ve ilgilerini çekecek bir yöntem bulurdum. Biyoloji konuları genelde öğrencilerin daha kolay anladıkları konular bence. Çünkü günlük hayatta örneklerine daha sık rastlıyorlar. Uygulaması var yani gözlerinin önünde. Ama yine burada da konuyu ben anlatıp onların ilgisini çekecek görseller kullanırdım. Onların bireysel farklılıklarına önem vererek deneyler tasarlardım. Sınıfa modeller getirirdim. Kimya için de konular biraz karmaşık olduğu için onları destekleyici bir öğretim yöntemi olan İşbirlikli öğrenme yöntemi kullanırdım. Hem öğrencilerin öğrenme süreci daha keyifli olurdu hem de bilgiler daha kalıcı hale gelirdi. Yöntemin bir yararı olarak da öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkileri daha iyi olurdu.” (163. 712, 26.06.2014).

Can fen üniteleri için yöntem-teknik seçimi ve nedenlerini anlatırken, seçimini etkileyen nedenlerde genel olarak konunun özelliklerinden kaynaklı nedenlere vurgu yapmış ve aşağıda yer alan cümleleri kullanmıştır.

“...fizik konuları daha çok güncel konular. Örnekler vererek öğrencilerin merakını uyandırmaya ve araştırmaya yönleltmeye müsait yani. Bu sebepten beyin fırtınası, soru- cevap gibi teknikler kullanırdım. Zaten bu tekniklere yönelik ben de bilgi sahibiyim. Ama konu kimya ve biyoloji olduğunda durum farklı. Çünkü bu derslerin konuları zor, biyolojinin çoğu ezbere dayalı, hep sözel şeyler. O yüzden biyolojide konuyu aktarıp, öğrencinin durumuna göre sunumu baştan tekrar yaparak konuyu sağlam zemine oturtmaya çalışırdım. Kimyada da aynı şekilde konuyu ben anlatıp, soru cevap şeklinde devam eder ve böylelikle konuyu daha çok pekiştirirdim, kalıcı olmasını sağlardım” (115.836, 25.06.2014).

Büşra da benzer şekilde yöntem-teknik tercihinin açıklarken konuların özelliklerine değinmiş ve yöntem- teknik seçiminin genellikle konu özelliklerine bağlı olarak değişeceğini belirtmiştir.

“Biyoloji konuları karmaşık ama günlük hayatla daha rahat ilişkilendirilebilir konular. Bu sebepten buradaki yöntem tercihim görseller, videolar, resimler olur. Ama biyolojide de konuyu önce ben anlatırım öğrencilerde doğru bilgiler oluşsun diye. Fizik konularıysa bence çok zor ve anlaşılması güç. O yüzden konuyu öncelikle tahtada kendim anlatırım ve teorik bilgiyi veririm. Konu anlaşıldıktan sonra da üzerine bol bol örnekler çözerim. Öğrencileri tahtaya çıkarır onları da aktif hale getiririm. Kimya ise aslında pek çok açıdan deneylerle işlenmeli diye düşünüyorum. Belki drama filan da kullanılabilir.” (156.251, 25.06.2014).

Öğretmen adayları yöntem-teknik tercih nedenlerini açıklarken çok büyük oranlarda öğretim yöntem- tekniklerinin özelliklerine vurgular yapmıştır. Yöntem-teknik tercih sebeplerinin aslında yöntem-tekniklerin özellikleri ve sağladığı avantajlar olduğunu belirtmişlerdir. Mustafa konuyla ilgili açıklama yaparken şu cümleleri kullanmıştır.

“...şimdi biyoloji dersi öncelikle teorik olarak anlatılması gereken bir ders bence. Teorik kısmı öğrenciye verdikten sonra ise konuyu öğrencilere video ve görseller kullanarak bir kez daha açıklamak en güzel. Ya da konuya uygun modeller üzerinde onların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak gerekir. Böylelikle bu modeller sayesinde anlamadıkları bir yer var mı? O da ortaya çıkar, düzeltilir. Bir de öğrenciler hem dersten zevk alarak öğrenir, hem de kolay kolay unutmaz. Fizik için de aynı şey geçerli. Deneylerle, tartışmayla filan ders işledin mi bu öğrencilerin hepsi derse katılır, bu bilgi kalıcı olur. Kimya konularıysa karmaşık konular. O yüzden yine önce ben anlatırım sonra deneylerle öğrencilerin dikkatini çekerim diye düşünüyorum. Bir de kimya dersi rol oynamaya filan çok müsait. Örneğim kimyasal bağlar konusunu ele alalım. Bu konuyu anlatırken öğrencileri

tahtaya çıkarır, kendi içlerinde eşleştirerek kovalent bağ, iyonik bağ gibi bağ türlerini anlatırdım. Böylece onların dikkatini çekerek, eğlenmelerini sağlayarak akıllarında kalacağını düşünüyorum. ” (197.413, 26.06.2014).

Mustafa'nın açıklamaları ile örtüşür şekilde Aydan da yöntem-teknik tercihini belirleyen faktörün yöntem-tekniklerin özellikleri olduğunu vurgulamıştır. Derslerinde yöntem-teknik özelliklerine göre bir seçim yapacağını belirtmiştir.

“Ben yöntemin özelliğine göre seçim yaparım diye düşünüyorum. Örneğin bazı dersler işbirlikli öğretim yöntemi ile çok güzel işlenebilir ama bazılarında bu yöntem kullanılmaz. Fizik ünitelerinde diyelim daha çok formüller var. Burada işbirlikli öğretimden ben proje yaptırmayı tercih ederim. Böylelikle öğrencinin öğrendiği teorik bilgiyi somut hale getiririm, ortaya ürün çıkar. Böylece öğrenilen formüller pekişir yani. Biyolojide ise kesin insan modelleri, görseller, maketler filan kullanırım. Bunlarla derse girince hem öğrenci merak eder, onların dikkatini çekmiş olurum hem de böyle maket üstünde öğrendiğinde bu daha kalıcı olur. Biyolojide bir de beyin fırtınası kullanırım diye düşünüyorum. Çünkü biyoloji günlük hayatın çok içinde o yüzden beyin fırtınası kullanarak bazı sorulara öğrencilerin yanıt bulmasını sağlarım. Tüm öğrenciler fikirlerini söyler hepsi derse katılır, ders zevkli geçer. Kimyada bol bol deneyler yaparım. Çünkü bence en güzel öğrenme öyle olur bu derste. Yaparak yaşarak öğrenmiş olurla ve bilgileri kalıcı olur. ” (168.206, 25.06.2014).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ünitelerindeki öğretim yöntem-teknik tercihleri ve bu tercihlerin nedenlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öncelikle öğretmen adaylarına sorulan sorulardan alınan cevaplar tema, kod ve sıklık değerlerinin görülmesi bakımından tablolara aktarılmıştır.

Öğretmen adaylarına ilk olarak fen ünitelerindeki öğretim yöntem-teknik tercihlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmen adayları bu soruya yanıt verirken feni, fizik, kimya ve biyoloji üniteleri olarak ayrı ayrı başlıklar altında inceledikleri görülmüştür. Tablo 1.'deki veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının fizik, kimya ve biyoloji ünitelerinde en çok tercih ettikleri öğretim teknikleri düz anlatım ve soru - cevap gibi geleneksel öğretim teknikleridir. Bununla birlikte her üç branş için de bilgisayar destekli öğretim yöntemi, proje tabanlı öğretim yöntemi, drama ve deneye dayalı öğretim yöntemi tüm adaylar tarafından ortak tercih edilen çağdaş öğretim yöntem-tekniklerindedir. Literatür incelendiğinde farklı örneklem grubu olarak öğretmenleri seçen ve farklı amaçlarla yürütülen çalışmaların sonuçlarında da, bu araştırma sonucuna paralel olarak öğretmenlerin düz anlatım, soru-cevap, gösteri gibi öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini daha çok kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Örneğin Şimşek, Hırça ve Çoşkun (2012) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin fen ve teknoloji derslerinde kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikler ile bu yöntem ve teknikleri etkin kullanma düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin müfredat programında öngörülen proje yapma, sınıf gezileri gibi öğretim yöntem ve teknikleri, bilgisayar kullanımı ve mikroskoptan yararlanma gibi uygulamalar yerine soru-cevap ve anlatım gibi alışılmış yöntemleri tercih ettikleri bulunmuştur. Yine Güneş, Dilek, Çelikoğlu ve Demir (2010) çalışmalarında öğretmenlerin kullanmayı daha iyi bildikleri tekniğin deney eknisi olmasına rağmen derslerinde açıklama, soru-cevap gibi teknikleri kullanmayı daha sık tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Aktepe ve Aktepe (2009) öğretmenlerin aktif öğrenme yöntemleri yerine anlatım, sınıfta gösteri yapma ve laboratuvar da deney yapma gibi yöntemleri kullandıklarını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Taşkaya ve Bal (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin en çok soru-cevap, anlatım ve tartışma tekniklerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Önen, Saka, Erdem, Uzala ve Gürdal (2008) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırma sonucuna göre ilköğretim Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin en sık tercih ettikleri tekniklerin başında, açıklama ve soru-cevap gelmektedir. Kumbıçak, Atılboz ve Salman (2006)'ın çalışması sonucunda ise, öğretmenlerin derslerinde soru-cevap, düz anlatım ve problem çözme yöntemlerini her zaman; laboratuvar, proje, işbirlikli öğrenme, rol oynama, tartışma ve gösteri yöntemlerini ara sıra, gezi-gözlem yöntemini ise çok az kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yıldırım ve Demir (2003) 'in yürüttükleri araştırma sonucunda da fen bilgisi öğretmenlerinin derslerinde büyük oranda düz anlatım tekniğini kullandıkları, soru-cevap, problem çözme yöntemini kısmen kullandıkları, gösteri, gezi-gözlem, grup tartışmaları, örnek olay inceleme, drama, beyin fırtınası yöntem ve tekniklerini ise yeterince kullanmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Yine araştırma sonucuna paralel olarak Karaca, Uluçınar ve Cansaran (2006) araştırmalarında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun fen derslerinin genel olarak deney yapılarak işlenmesi gerektiğini belirttiklerini bulmuştur. Benzer biçimde Büyük, Demir ve Erol (2010), Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin derslerinde laboratuvar yöntemini önemli gördükleri ve derslerde kullanmaya karşı istekli olduklarını belirtmiştir. Yine Savaş (2002) çalışmasında; öğretmenlerin fen bilgisi dersinde bir çok farklı öğretim yöntemini kullandıklarını ifade etmelerine karşın, öğrenci cevaplarına göre daha çok düz anlatım yöntemini kullandıkları ve fen öğretiminde kullanılan yeni yaklaşımlardan haberdar olmadıklarını sonucunu ortaya koymuştur. Yaman (2000) ise araştırmasında fen bilgisi derslerinde, öğretmenlerin

hangi öğretim yöntemlerini kullandıklarını, kullanma durumlarını ve kullanma nedenleri araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun anlatım ve soru cevap yöntemini kullandığı, problem çözme, laboratuvar, gösteri, gezi-gözlem, tartışma gibi yöntemlerin kullanılması gerektiği görüşünde olmalarına rağmen bu yöntemleri kullanma durumlarının düşük seviyede gerçekleştiği bulunmuştur. Doğru (2000) tarafından yürütülen çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genellikle geleneksel olan anlatım yöntemini, soru-cevap yöntemini ve problem çözme yöntemini kullandığı belirtilmiştir.

Araştırmanın ilk sorusunda fen ünitelerindeki öğretim yöntem-tekniği tercihleri sorulan öğretmen adaylarına, daha sonra bu yöntem-tekniği tercihlerinin nedenleri sorulmuş ve bu nedenleri açıklamaları istenmiştir. Böylelikle onların öğretim yöntem-tekniği tercihlerinin hangi nedenlere bağlı olarak farklılaştığı araştırılmıştır. Alınan yanıtlara göre öğretmen adaylarının fen ünitelerindeki yöntem-tekniği tercihleri öğretmen adaylarının kendilerinden kaynaklı nedenler, dersi verecekleri öğrencilerden kaynaklı nedenler, konunun özelliklerinden kaynaklı nedenler ve yöntemin özelliklerinden kaynaklı nedenler olmak üzere 4 farklı faktöre bağlanmıştır. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarına benzer olarak farklı örneklem grubu olarak öğretmenler ile yapılan çalışmaların sonucunda da öğretmenlerin yöntem-tekniği seçimini etkileyen pek çok faktörün olduğu görülmektedir. Küçükahmet (2004) bu faktörleri; öğretmenin yöntem-tekniği yatkınlığı, konunun özelliği, öğrenci grubunun özellikleri, zaman, fiziksel imkânlar ve öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler olarak belirtmektedir. Benzer şekilde Aydın'a (1998) göre de öğretim yöntem-tekniğinin seçimini etkileyen değişkenler; öğretmenin yöntem bilgisi ve yöntem kullanmaya yatkınlığı, öğrencilerin konuya ilişkin giriş davranışlarının düzeyi, öğretim sonunda öğrencilere kazandırılmak istenen davranış değişikliklerinin nitelikleri, okulun araç, gereç, kaynak, donanım, fiziksel mekan v.b olanaklara sahip olma düzeyi, işlenecek konunun özelliği, sınıftaki öğrenci sayısı, zaman ve maliyettir. Yine Naylor ve Keogh (1999) öğretmenlerin yeterli bilgilerinin ve zamanlarının olmamasından dolayı derslerinde öğretim yaklaşımlarını kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Önen vd. (2008)'in fen öğretmenleriyle yapmış oldukları çalışmada öğretmenlere anket uygulanarak yöntem-tekniğe ilişkin bilgileri tespit edilmeye çalışılmış ve öğretmenlerin yöntem-tekniğe ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bu nedenle de derslerinde kullanamadıkları belirlenmiştir.

Literatürde yer alan araştırma sonuçları incelendiğinde her dersin ve konunun özelliklerine, öğretmenin yeterliliklerine, öğrencinin özelliklerine, maliyet ve zaman gibi değişkenlere göre öğretim yöntem-tekniğinin de farklılaştığı görülmektedir. Elbette ki öğretmenin bir konunun işlenişinde birden çok yöntem-tekniği bir arada kullanması, öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğretim yöntem-tekniğini bilinçli ölçüde kullanacak mesleki yeterlilikler göstermesi beklenmektedir (Aydın, 1998). Bu ise ancak öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntem-tekniğini bilmeleri, bu yöntem-tekniğinin sınıf içi uygulamalarına yönelik deneyim sahibi olmaları ve bu yöntem-tekniği kullanmaya istekli olmaları ile mümkündür. Bu açıdan üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına üniversite programları içerisinde, görev yapan öğretmenlere ise hizmet içi eğitimler yoluyla çeşitli yöntem-tekniği ve stratejiler tanıtılmasının ve bu yöntem, tekniği ve stratejilerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin bilgilendirmeler yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının yöntem-tekniği tercihleri ve bu tercihlerin nedenleri araştırılmıştır. Başka araştırmalar ile farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının yöntem-tekniği tercihlerinin araştırılması da gelecekte öğretmen olacak olan öğretmen adaylarının yöntem-tekniği tercihlerinin belirlenmesi ve farklı yöntem-tekniğe yönelik uygulamalı eğitimlerin verilmesi bakımından önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Akdeniz, A. R., Yiğit, N. & Kurt, Ş. (2002, Eylül). *Yeni fen bilgisi öğretim programı ile ilgili öğretmenlerin düşünceleri*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara
- Akgün, Ş. (1996). *Fen bilgisi öğretimi*. Zirve Ofset, Giresun.
- Aktepe, V. & Aktepe, L. (2009). Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri: Kırşehir BİLSEM Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-80.
- Akturan, U. & Esen, A. (2008). *Fenomenoloji, nitel araştırma yöntemleri*. (Editörler: Baş, T. ve Akturan, U.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ayas, A., Karamustafaoğlu, O., Sevim, S. & Karamustafaoğlu, S. (2002). Genel kimya laboratuvar uygulamalarının öğrenci ve öğretim elemanı gözüyle değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 50-56.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Böyük, U., Demir, S. & Erol, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlilik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 3(4), 342-349.

- Cansüngü, Ö. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin (5., 6. ve 7. sınıflar) ışık ve ışıkla ilgili kavramları algılama şekillerinin tespiti üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Christensen, L. B., Johnson, B. & Turner, L. A. (2011). *Research methods, design, and analysis*. Boston: Pearson.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Çelikkaya, T. & Kuş, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 321- 336.
- Demircioğlu, İ.H. (2014). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğdu, S. & Aslan, Z. (1993). *Eğitim teknolojisi uygulamaları ve eğitim araç- gereçleri*. Ankara: Tekışık Ofset.
- Doğru, M. (2000) *Fen bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekici, G. (2000). Biyoloji öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 609-620.
- Erden, M. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Gagne, R. M. (1988). *Principles of instructional design*. Chicago: Holt, Rinehart and Winston.
- Gönen, S. & Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 37-44.
- Gücüm, B. (1998). *Fen bilimlerinin oluşumu, gelişimi ve fen bilgisi*. Yaşar, S. (Editör). *Fen bilgisi öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Çelikoğlu, M. & Demir, E. (2010, January). *The using levels of the teaching methods and echnices by science and technology teachers and class teachers*. 3th World Conference on Educational Sciences, Bahçeşehir Universty, İstanbul, Turkey.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karaca, A., Uluçınar Ş. & Cansaran, A. (2006). Fen bilgisi eğitiminde laboratuvarında karşılaşılan güçlüklerin saptanması. *Millî Eğitim Dergisi*, 170, 250–259.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Atlas Yayın Dağıtım.
- Kumbıçak, Ü., Atılboz, N. G. & Salman, S. (2006). İlköğretim okullarındaki fen bilgisi dersinde yer alan biyoloji konularının öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Yozgat İli örneği). *Mili Eğitim Üç Ayhık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(172), 211-224.
- Küçükahmet, L. (2004) *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lind, K. K. (2005). *Exploring science in early childhood education*. New York: Thomson Delmar Learning.
- MEB, (2009). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Yayınları.
- Matthews, M. R. (2002). Constructivism and science education: a further appraisal. *Journal of Science Education and Technology*, 11(2), 121-134.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expande sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.Naylor,
- Nakiboğlu, C. (1999). Kimya öğretmeni eğitiminde bütünleştirici (constructivist) öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkisi. *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 11, 271-280.
- Naylor, S. & Keogh, B. (1999). Constructivism in classroom: theory into practice. *Journal of Science Teacher Education*, 10(2), 93-106.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. & Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23.
- Önen, F., Saka, M., Erdem, A., Uzala, G. & Gürdal, A. (2008). “HİE seminerine katılan fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerindeki değişimin tespiti: Tekirdağ örneği”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(1), 45–57.
- Punch, F. K. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nitel ve nicel yaklaşımlar*. (Çev. Bayrak, D., Arslan, H. B. ve Akyüz, Z.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Saka, A. & Akdeniz, A. R. (2001, Eylül). *Biyoloji öğretmenlerine çalışma yaprağı geliştirme ve kullanma becerileri kazandırmak için bir yaklaşım*. Yeni Bin Yılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Savaş, N. (2002). *İlköğretim fen öğretiminde, öğretmenlerin izlediği öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şimşek, H., Hırça, N. & Çoşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 249-268.

- Taşkaya, M. & Bal, T. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 173 -185.
- Yaman, S. (2000). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin 4. ve 5. sınıflarda fen bilgisi dersinde öğretim yöntemlerini kullanma durumlarına yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, Z. & Demir, K. (2003). Burdur il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin alanları ve yeterliliklerine ilişkin görüşleri ile fen bilgisi eğitimi öğrencilerinin bu öğretmenler ile ilgili gözlemleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 134-145.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

EXTENDED SUMMARY

The purpose of this research is to determine methods-techniques preferences of the science teacher candidates' in science unit and investigate the reasons for this choice. In this research, among other qualitative research types, phenomenology research was used to obtain data that is suitable for the purpose of the researcher. In this study, the researchers were concerned about the private experiences of the individuals and taken cognizance of their personal ideas. For this purpose, negotiations were carried on with participants and the opinions of participants concerning the subject were analyzed with great extent of scope. Participants whose inputs were collected are selected by purposeful sampling which enables researcher to pick individuals which will be the answer to the problems of the research study (Cohen, Monion and Morrison, 2007). In this study, researchers select Gazi Faculty of Education as a study zone since it is easily accessible. Besides, "methods-techniques preferences of the science teacher candidates" is chosen as research subject. Study group of research is consists of 183 teacher candidates who were studying Science Education at 2nd grade at Gazi Faculty of Education in 2013-2014 spring semester. As data gathering tool, two semi-structured interview questions are used to determine the teaching methods and techniques preferences of the candidate science teachers. To ensure the validity of the questions were consulted three experts faculty members in the field and according to the feedback from the experts, questions were rearranged. The following questions were administered to the participants during the semi-structured interviews.

- What are your preferred teaching methods and techniques in science unit?
- What are the causes of your preferred teaching methods and techniques?

Data which are related with the aim of this study are gathered through semi-structured interview techniques which provide certain and detailed descriptions related with the situation with teacher candidates. Thus, it is ensured that making precise and detailed definitions of the participants for the interest case (Punch, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2008). An interview form was prepared by the researcher and during the interview the order in this form was followed. The data obtained as a result of the interviews, are recorded with a voice recorder upon the permission of the participants with the aim of converting into a written text in electronic environment. In the findings, candidate teachers are given a code name as the sentences of them will be transferred directly and without being changed.

Content analysis, one of the qualitative data analysis methods, was chosen in order to analyze the data. The steps indicated Yıldırım & Şimşek (2008) were followed in the analysis of the data. First step in qualitative data analysis was turning the data into written documents. In the next step, coding key was created to indicate on which themes the codes would be prepared and given. Then, coded expressions were turned into themes by rearranging them according to their similarities and differences. After the themes were created, tables were created which shows theme, code and utterance frequency of codes by students. The written documents transcribed from the interviews were analyzed with the qualitative analysis program called HyperRESEARCH™ 2.6.1.

The first results obtained from research; candidate teachers are mostly prefer the traditional teaching as lectures and questions- answer techniques in physics, chemistry and biology unit. However, all science teacher candidates have preferred computer assisted teaching methods, project-based teaching methods, drama and experimental teaching methods for each branch. According to another results of the study it was found that methods- techniques preferences of teacher candidates' are connected to four different factors as causes related to the teachers themselves, causes related to the students, causes related to the characteristics of the subject and causes related to the features of the method.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağları Kullanım Amaçlarının Belirlenmesi²

Determination of Social Studies Preservice Teachers' Usage Purposes of Social Networks

Salih USLU

Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D., Niğde
e-posta: salihuslu@nigde.edu.tr

Ercenk HAMARAT

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D., Ankara
e-posta: ercenkhamarat@gazi.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklı değişkenler (cinsiyet, sınıf, akıllı telefona sahip olma durumu ve sosyal ağlarda geçirilen zaman) açısından sosyal ağları kullanım amaçlarının belirlenmesidir. Araştırma verileri 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 272 öğretmen adayından elde edilmiştir. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ve Karal ve Kokoç (2010) tarafından geliştirilmiş olan “Sosyal Ağ Sitelerinin Kullanım Amaçları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verileri IBM SPSS 21.0 programı vasıtasıyla gerekli istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım amaçlarında cinsiyet, sınıf, akıllı telefona sahip olma durumu ve sosyal ağlarda geçirilen zaman değişkenleri açısından istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayları, Sosyal Ağ Siteleri

Abstract

The aim of this study is to determine usage aim of social networks by social studies preservice teachers in view of different variables (gender, class, ownership of smartphones and time spent on social network sites). Research data is collected from 272 preservice teachers who were educated in Gazi University Gazi Educational Faculty Department of Social Studies Education in the educational year of 2013-2014. As the data collection tool, “Personal data form” developed by the researchers and “Scale of Usage Purposes of Social Network Sites” developed by Karal and Kokoç (2010) are used in the research which is done by using survey method. Research data is analyzed by IBM SPSS 21.0 with necessary statistical techniques. As the result of research, meaningful statistical differences has been found within gender, class, ownership of smartphones and time spent on social network sites.

Keywords: Social Studies, Preservice Teachers, Social Network Sites

GİRİŞ

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen değişim ve gelişmeler, bireyin yaşantısını kolaylaştırmış, iletişim engellerini ortadan kaldırarak bireylerin birbirleriyle daha kolay, hızlı ve etkileşimli iletişim kurmalarına olanak sağlamıştır (Özgür, 2013: 170). Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında birçok farklı alanda dönüşümler meydana geldiği gibi, sosyal yaşamı ve ortamı, sosyal iletişimi, sosyal ilişkileri kapsayan bir sosyal dönüşüm de yaşanmaktadır. Yaşanmaya devam eden bu dönüşüm teknolojiyi ve teknoloji kullanımını da etkilemektedir (Karal ve Kokoç, 2010: 251). İnternetin ortaya çıkmasıyla birlikte iletişim biçimlerinde ve günlük yaşantıda pek çok değişiklik olmuştur. İnsan ilişkilerinde yüz yüze iletişimin yerini teknolojik araçlarla yapılan iletişim şekilleri almaya başlamıştır. Bu da internet üzerinden kurulan yeni tür ilişkileri beraberinde getirmiştir. Sanal ortamdaki iletişim biçimlerinin merkezinde ise sosyal medya içindeki sosyal paylaşım ağları bulunmaktadır (Tiryakioğlu ve Erzurum, 2011: 1031).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, dönüşümler ve internetin sunduğu olanaklar, insanların ve özellikle gençlerin iletişim yollarını, sosyalleşme araçlarını ve çevrimiçi dünyadaki hareket alanlarını etkilemiştir. Sosyal etkileşim, iletişim ve bilgi edinme için öncü ve tercih edilen bir ortam haline gelen internet, genç insanların hayatında artan bir şekilde daha fazla yer bulmaktadır (Karal ve Kokoç, 2010: 251). İnternet ve

² Bu çalışma, yazarlar tarafından III. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak aynı adla sunulmuştur.

beraberinde gelen teknolojinin yaygınlaşması, ağlaşmayı beraberinde getirerek sosyal ağların doğmasına yol açmıştır. Sosyal ağların kurulmasında en önde gelen teknolojilerden biri olan Web 2.0, sosyal etkileşim, işbirliği ve paylaşım gibi araçları ile bireylerin birbiri ile olan iletişim ve etkileşimini kolaylaştıran günümüzün en önemli ve yaygın kullanılan teknolojileri arasında yerini almıştır (Özgür, 2013: 170).

İnternet, insanları birbirine bağlayan ve bilgiye ulaşılabilirliğini artıran Web 2.0 araçları ile bambaşka bir döneme girmiştir. Sosyal etkileşimi, işbirliğini ve paylaşımı ön planda tutan Web 2.0 teknolojilerinin gelişimiyle birlikte günümüzde daha farklı internet ortamları kullanılmaya başlanmıştır. Web 2.0 teknolojisinin önemli bileşenlerinden ve en popüler paylaşım ortamlarından biri olarak kabul edilen sosyal ağ siteleri de bu ortamlardan biridir (Karal ve Kokoç, 2010: 251). Web 2.0 teknolojileri ile birlikte ortaya çıkan ortamlardan biri olan sosyal ağ siteleri Pempek, Yermolayeva ve Calvert (2009) tarafından, kullanıcıların birbirlerine profil bilgileri gönderimi, genel veya özel çevrimiçi mesaj gönderimi veya çevrimiçi fotoğraf, video paylaşımı gibi yenilikçi yollar kullanarak bireylerin diğer kişilerle iletişim kurmasına izin veren üye tabanlı internet toplulukları olarak tanımlanmaktadır (Akt. Özgür, 2013: 170).

Sosyal ağ terimi ilk kez 1954 yılında Barnes tarafından, kişinin çevresindeki diğer insanlarla olan ilişkilerini tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Ona göre sosyal ağlar birbirleriyle etkileşimde olan ve kişi için psikolojik öneme sahip bireylerden meydana gelmektedir (Aksüt, Ateş, Balaban ve Çelikkanat, 2012: 72). Sosyal ağ sitesi insanların gerçek ortamda ve sadece internet ortamında tanıdıkları kişilerle iletişim kurmalarına yardımcı olan web siteleridir (Zarella, 2010: 53).

Sosyal ağ kavramı; ortak bir amaç doğrultusunda insanların düşüncelerini paylaşmalarını ve birbirleriyle etkileşime girmelerini kolaylaştıran internet üzerinden bir topluluk oluşumunu işaret etmektedir. Sosyal ağ siteleri ise (Facebook, Myspace, Friendster gibi...); kullanıcılara, kullanıcı adı ve fotoğraf gibi profil bilgileri göndermelerine, genel veya özel çevrimiçi mesaj gönderimi veya çevrimiçi fotoğraf, video paylaşımı gibi yenilikçi yollar kullanarak diğerleriyle iletişim kurmasına izin veren üye tabanlı internet topluluklarıdır (Karal ve Kokoç, 2010: 252).

Özellikle günümüzün popüler Web 2.0 teknolojileri, bireylerin elektronik ortamda sosyal etkileşim içerisine girmesine, hazır web sistemlerinin içeriğine müdahale edebilmesine ve bilgi paylaşımında bulunabilmesine imkan tanıyan servisler ve web siteleri olarak ön plana çıkmaktadır. İşbirlikli çalışmayı güdüleyen, sosyal etkileşimin elektronik ortamda devam etmesini sağlayan ve farklı türlerde bilgi paylaşımını destekleyen Web 2.0 teknolojileri bütün bu yönleriyle eğitimin ilgi alanına girmektedir. Web 2.0 araçları sosyal yazılımlar olarak adlandırılır ve Web okurluğundan Web okuryazarlığına dönüşümü beraberinde getirir. Bu araçlardan en göze çarpanlar; ağ günlükleri (blogs), oynatıcı ve video yayın abonelikleri (podcast and videocasts), vikiler (wikis), sosyal ağlar (social networks), resim ve video paylaşım (photo and video sharing) siteleri (Hark Söylemez ve Oral, 2013: 45).

Bilinen ilk sosyal ağ, 1997 yılında kurulan SixDegrees'dir. 2003 yılından sonra sosyal ağlar hızla yaygınlaşmış ve kullanıcı sayılarında belirgin artışlar yaşanmıştır. Sosyal iletişim ağlarının dünya üzerindeki büyümesi inanılmaz boyutlarda devam etmektedir (Tiryakioğlu ve Erzurum, 2011: 1031). Sosyal iletişim ağlarından da günümüzde en popüler olanlar arasında Facebook, Twitter, Myspace vb. gösterilmektedir. Sosyal ağlar genel bir ilgi, ihtiyaç ve amaç için farklı yerlerden bir araya gelen kullanıcıların etkileşimini ve işbirliğini destekleyen yazılımlardır (Hark Söylemez ve Oral, 2013: 46). Friendster, Facebook, CyWorld ve MySpace gibi sosyal ağ siteleri bireylerin kendilerini ifade etmesini ve sosyal ağlar vasıtasıyla başkaları ile bağlantı kurmasına izin verir. Bu siteler, ortak düşüncede olan kişileri bir araya getirir. Online sosyal ağlar başkalarına kendilerini temsil profilleri üzerinden bireylerin sık sık etkileşim içinde olmaları internet topluluklarını meydana getirmektedir. Sosyal ağların ilgi çekmelerinin önemli nedenlerinden bir tanesi, insanların kişisel ilişkilerini daha gözle görünür ve hiç olmadığı kadar ölçülebilir kılmaları olarak gösterilmektedir. Örneğin, gündemdeki haberler hakkında güncellemeler yapan Twitter gibi sosyal ağlar, büyük haber kaynakları için önemli bir araç haline gelmiştir (Aksüt ve diğ., 2012: 72-73).

Sosyal ağların kullanımını sağlayan Web 2.0'nin en önemli özelliği kullanıcılara katılıma dayalı internet deneyimi sunmasıdır. Kullanıcıları farklı okur-yazarlık, işbirliği ve yayıncılık anlayışına kavuşturan Web 2.0, eğitsel uygulamalara ilişkin modern düşünceleri harmanlayan bir yapıya sahiptir. Bu uygulamalar en azından öğrenenlere çalışmalarında bağımsız olabilmelerine dönük yeni olanaklar sunmaktadır (Atıcı ve Çevik Polat, 2010: 1352).

Bireylerin farklı amaçlarla internet kullandıkları bilinmektedir. İnternetin sağladığı olanaklarla, sosyal yaşam, iletişim ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması için kontrollü bir şekilde internet kullanmaları gerekmektedir (Aksüt ve diğ., 2012: 72). Sosyal paylaşım ağları, insanların internet üzerinde yarattığı sanal toplumsal yaşamdır. Bu ağlar içinde kişiler, kendilerini tanımlayarak, aynı kültür seviyesinde rahatlıkla anlaşabilecekleri diğer insanlarla internetin sunduğu olanaklar aracılığı ile iletişim kurabilmektedir (Tiryakioğlu ve Erzurum, 2011: 1031). Sosyal ağ sitelerinde profil oluşturan kullanıcılar oluşturdukları bu profillerde ad, soyad,

doğum günü, medeni durum, iş ve eğitim bilgileri, dini ve siyasi tercihler, hobiler, ilgi alanları gibi birçok farklı kişisel bilgi paylaşabilmektedirler. Bu profiller sayesinde benzer ilgi alanları, aynı siyasi görüş, aynı iş kolunda çalışmak, aynı eğitim programında yer almak veya aynı şehirde yaşıyor olmak gibi farklı özellikleri birbirleriyle ilişkilendirerek aralarında bağlantı kurabilmektedirler (Weinberg, 2009: 150).

Sosyal paylaşım siteleri bireylerin kendilerini ifade etmelerine, sosyal ağları kullanmalarına ve bu sanal alanlarda ilişkilerini sürdürmelerine olanak sunmaktadır (Hablemitoğlu ve Yıldırım, 2012: 3). Sunulan olanakların ve bireylerin farklı gereksinimlerini karşılamaya yönelik uygulamaların varlığı, her geçen gün daha fazla sayıda bireyin sosyal ağ sitelerine üye olmasını sağlamaktadır. Sosyal ağ sitelerinin geneli için ilgili siteleri kullanan bireylerin yaş ortalamaları incelendiğinde ise kullanıcıların önemli bir kısmının gençler olduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda gençlerin ve özellikle üniversite öğrencilerinin neden ve hangi amaçlarla, hangi gereksinimlerin karşılanması amacıyla sosyal ağ sitelerini kullandığı sorusu akla gelmektedir (Karal ve Kokoç, 2010: 252).

Sosyal ağların eğitsel kullanımı incelendiğinde; çoğu üniversite öğrencisinden oluşan çevrimiçi sosyal ağ katılımcılarının, diğer öğrenciler, öğretmenler ve öğrenme toplulukları ile iletişim ve etkileşimlerinin sağlanması, aktif katılımlarının gerçekleşebilmesi, bilgi ve kaynak paylaşımlarına katkı sağlaması ve eleştirel düşüncelerine olanak tanınması sosyal ağların ve beraberinde gelen teknolojik uygulamaların eğitim-öğretim ortamlarına sağladığı önemli katkılar arasında gösterilmektedir (Özgür, 2013: 170).

Sosyal ağ sitelerinin, birçok farklı yönüyle birlikte hem olumlu hem de olumsuz etkileri vardır. Sosyal ağ sitelerinin yarattığı olumlu veya olumsuz etkilerin ve neden olduğu değişikliklerin inceleneceği araştırmalar açısından, bireylerin sosyal ağ sitelerini kullanım amaçlarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Ayrıca sosyal ağ sitelerinin kullanım amaçlarının bilinmesi; bireyleri ilgili siteleri kullanmaya motive eden unsurların belirlenmesine ve başarılı sosyal ağ sitelerinin nasıl geliştirileceğine ilişkin geliştirilen yaklaşımlara katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte sosyal ağ siteleri kullanım nedenleri bilgisinin; işbirlikli öğrenmeyi destekleyici, pedagojik bir araç olarak da nitelendirilen sosyal ağ sitelerini eğitsel amaçlarla kullanmak isteyen araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir (Karal ve Kokoç, 2010: 252-253).

İlgili literatür incelendiğinde alan yazında sosyal ağ konusunda yapılmış çeşitli çalışmalar (Karal ve Kokoç, 2010; Atıcı ve Polat, 2010; Tiryakioğlu ve Erzurum, 2011; Aksüt, Ateş, Balaban ve Çelikkanat, 2012; Özgür, 2013) bulunmasına rağmen sosyal bilgiler öğretmen adayları (SBÖA)'nın sosyal ağ sitelerini kullanım amaçlarının belirlenmesine yönelik herhangi araştırmaya rastlanmamıştır. Sosyal ağ sitelerinin kullanım amaçlarının belirlenmesinin söz konusu faydaları göz önüne alındığında araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklı değişkenler açısından (cinsiyet, sınıf, akıllı telefona sahip olma durumu ve sosyal ağlarda geçirilen zaman) sosyal ağ sitelerini kullanım amaçlarının belirlenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma modeli

Bu araştırma betimsel tarama (survey) yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Tarama modelleri geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1999: 77).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu gönüllülük esasına göre, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 272 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ve Karal ve Kokoç (2010) tarafından geliştirilmiş olan "Sosyal Ağ Sitelerinin Kullanım Amaçları Ölçeği" ile toplanmıştır.

Kişisel bilgi formu, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf, akıllı telefona sahip olma durumu ve sosyal ağlarda geçirilen zaman değişkenlerinden oluşmaktadır.

"Sosyal Ağ Sitelerinin Kullanım Amaçları Ölçeği" geliştirme aşamasında Karal ve Kokoç (2010) tarafından taslak ölçek formuna ait verilerin analizleri için SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilirken öncelikle taslak ölçeğin kapsam geçerliğine bakılmış, ardından yapı

geçerliliğini değerlendirmek için faktör analizi işlemi yapılmıştır. Faktör analizi işlemlerinden sonra ise ölçeğin tamamı, alt faktörler ve her bir alt faktörde yer alan ölçek maddelerinin ayrı ayrı güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçekteki maddelerin tanımlanmış davranışları ölçmede uygun sorular olup olmadığına ilişkin kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin test edilmesi için ise faktör analizi (temel bileşenler analizi) yapılmıştır. Verilerin ve örneklemin temel bileşenler analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. Faktörlerin daha anlamlı yorumlanması amacıyla, faktörler arasındaki en hassas ayrımı veren ve en sık kullanılan rotasyonlardan Varimax rotasyonu yapılmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde madde öz değerleri alt sınırı 1.00 alınmıştır. Ölçekte yer alacak maddeler belirlenirken madde-toplam puan korelasyonu kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin hesaplanmasında Cronbach Alpha ve test-tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplandıktan sonra tutarlılığının belirlenmesi amacıyla Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan 85 lisans öğrencisine iki ay ara ile test tekrar test yöntemi kullanılarak ölçek uygulanmıştır. Sonuç olarak, ölçeğin yapı geçerliliği için temel bileşenler analizi yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmış, güvenilirliği için test-tekrar test ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam 14 maddeden oluşan 3 faktörlü ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.83, test-tekrar test güvenilirliği 0.91 olarak hesaplanmıştır (Karal ve Kokoç, 2010).

Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri IBM SPSS 21.0 programı kullanılarak yapılmış ve araştırmada anlamlılık düzeyi [$p \leq .05$] olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların “Sosyal Ağ Sitelerinin Kullanım Amaçları Ölçeği”nden aldıkları puanların cinsiyete ve akıllı telefona sahip olma durumuna göre farklılaşma durumu ilişkisiz örneklem için t-testi (Independent Samples t-Test) ile, “Sosyal Ağ Sitelerinin Kullanım Amaçları Ölçeği”nden aldıkları puanların sınıf ve sosyal ağlarda geçirilen zaman değişkenlerine göre farklılaşma durumu ise ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile belirlenmeye çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Çalışmada “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar için t testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

SBÖA'nın cinsiyetlerine göre sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları puan ortalamaları ve t-testi sonuçları

Faktör	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Sosyal Etkileşim ve İletişim Amaçlı	Kadın	147	26.63	6.27	270	1.515	.131
	Erkek	125	27.82	6.59			
Tanıma ve Tanınma Amaçlı	Kadın	147	6.31	2.55	244.339	4.620	.000*
	Erkek	125	7.89	3.01			
Eğitim Amaçlı	Kadın	147	10.63	2.19	238.906	2.121	.035*
	Erkek	125	10.00	2.69			

* $p < .05$

Tablo 1 analiz edildiğinde, sosyal ağ sitelerinin sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı kullanımını faktörüne göre, kadın SBÖA ile erkek SBÖA'nın sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t_{(270)}=1.515$; $p>.05$]. Sosyal ağ sitelerinin tanıma ve tanınma amaçlı kullanımını faktörüne göre, kadın SBÖA ile erkek SBÖA'nın sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t_{(244)}=4.620$; $p<.05$]. Aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında farklılığın, erkek SBÖA lehine olduğu görülmektedir. Sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanımını faktörüne göre, kadın SBÖA ile erkek SBÖA'nın sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t_{(238)}=2.121$; $p<.05$]. Aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında farklılığın, kadın SBÖA lehine olduğu görülmektedir.

Bu bulgular ışığında, SBÖA'nın sosyal ağ sitelerini sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı kullanmalarında cinsiyet değişkeninin bir etkisinin olmadığı; Fakat SBÖA'nın, sosyal ağ sitelerini tanıma ve tanınma amaçlı ve eğitim amaçlı kullanmalarında cinsiyet değişkeninin etkisinin bulunduğu ve sosyal ağ sitelerini erkek SBÖA'nın daha çok tanıma ve tanınma amaçlı, kadın SBÖA'nın ise daha çok eğitim amaçlı kullandıkları söylenebilir.

Sınıf değişkenine ilişkin bulgular

Çalışmada “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için One-Way ANOVA testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

SBÖA'nın sosyal ağları kullanım amaçlarının sınıf değişkenine göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Faktör	Sınıf	N	\bar{X}	Ss		
Sosyal Etkileşim ve İletişim Amaçlı	(1) 1. Sınıf	43	27.16	6.63		
	(2) 2. Sınıf	39	26.74	7.33		
	(3) 3. Sınıf	117	27.06	5.86		
	(4) 4. Sınıf	73	27.61	6.80		
	Toplam	272	27.18	6.44		
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
	Gruplar Arası	22.799	3	7.600	.182	.909
	Gruplar İçi	11218.010	268	41.858		
	Toplam	11240.809	271			
	Faktör	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	
Tanıma ve Tanınma Amaçlı	(1) 1. Sınıf	43	7.00	2.73		
	(2) 2. Sınıf	39	6.92	3.02		
	(3) 3. Sınıf	117	6.94	2.85		
	(4) 4. Sınıf	73	7.27	2.98		
	Toplam	272	7.04	2.88		
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
	Gruplar Arası	5.573	3	1.858	.221	.882
	Gruplar İçi	2248.982	268	8.392		
	Toplam	2254.555	271			
	Faktör	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	
Eğitim Amaçlı	(1) 1. Sınıf	43	9.81	2.25		
	(2) 2. Sınıf	39	9.79	2.93		
	(3) 3. Sınıf	117	10.24	2.32		
	(4) 4. Sınıf	73	11.10	2.34		

Toplam			272	10.34	2.45	
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Bonferroni)
Gruplar Arası	67.709	3	22.570	3.868	.010*	1 – 4
Gruplar İçi	1563.806	268	5.835			2 – 4
Toplam	1631.515	271				

* $p < .05$

Tablo 2 analiz edildiğinde, SBÖA'nın sosyal ağ sitelerini "Sosyal Etkileşim ve İletişim Amaçlı" kullanmalarının sınıf değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(3, 268)}=.182, p>.05$]. SBÖA'nın sosyal ağ sitelerini "Tanıma ve Tanınma Amaçlı" kullanmaları ile öğrenim görmekte oldukları sınıf değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$F_{(3, 268)}=.221, p>.05$]. SBÖA'nın sosyal ağ sitelerini "Eğitim Amaçlı" kullanmaları ile öğrenim görmekte oldukları sınıf değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(3, 268)}=3.868, p<.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 1. Sınıfta ($\bar{X}=9.81$) ve 2. Sınıfta ($\bar{X}=9.79$) öğrenim görmekte olan SBÖA ile 4. Sınıfta ($\bar{X}=11.10$) öğrenim gören SBÖA arasında, 4. Sınıfta öğrenim gören SBÖA lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu bulgular ışığında, sosyal ağ sitelerinin "Sosyal Etkileşim ve İletişim Amaçlı" ve "Tanıma ve Tanınma Amaçlı" kullanımlarının SBÖA'nın öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı ve sosyal ağ sitelerini 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan SBÖA'nın, 1. Sınıfta ve 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan SBÖA'na göre daha fazla eğitim amaçlı kullandıkları söylenebilir.

Akıllı telefona sahip olma değişkenine ilişkin bulgular

Çalışmada "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları akıllı telefona sahip olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akıllı telefona sahip olmaları ile sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar için t testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

SBÖA'nın akıllı telefona sahip olma durumlarına göre sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları puan ortalamaları ve t-testi sonuçları

Faktör	Akıllı Telefona Sahip Olma	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Sosyal Etkileşim ve İletişim Amaçlı	Evet	180	28.02	6.35	184.708	3.077	.002*
	Hayır	92	25.53	6.30			
Tanıma ve Tanınma Amaçlı	Evet	180	7.36	2.99	210.312	2.774	.006*
	Hayır	92	6.40	2.55			
Eğitim Amaçlı	Evet	180	10.55	2.48	270	1.932	.054
	Hayır	92	9.94	2.35			

* $p < .05$

Tablo 3 analiz edildiğinde, sosyal ağ sitelerinin sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı kullanımı faktörüne göre, akıllı telefona sahip olan SBÖA ile akıllı telefonu olmayan SBÖA'nın sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t_{(270)}=3.077; p<.05$]. Sosyal ağ sitelerinin tanıma ve tanınma amaçlı kullanımı faktörüne göre, akıllı telefona sahip olan SBÖA ile akıllı telefonu olmayan SBÖA'nın sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t_{(210)}=2.774; p<.05$]. Aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında farklılığın, akıllı telefona sahip olan SBÖA lehine olduğu görülmektedir. Sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanımı faktörüne göre, akıllı telefona sahip olan SBÖA ile

akıllı telefonu olmayan SBÖA'nın sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t_{(270)}=1.932$; $p>.05$].

Bu bulgular ışığında, SBÖA'nın, sosyal ağ sitelerini sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı kullanmalarında ve tanıma ve tanınma amaçlı kullanmalarında akıllı telefona sahip olma değişkeninin etkisinin bulunduğu ve sosyal ağ sitelerini akıllı telefona sahip olan SBÖA'nın akıllı telefona sahip olmayan SBÖA'na göre daha fazla "sosyal etkileşim ve iletişim" ve "tanıma ve tanınma" amaçlı kullandıkları söylenebilir. Ayrıca SBÖA'nın sosyal ağ sitelerini eğitim amaçlı kullanmalarında akıllı telefona sahip olma değişkeninin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Sosyal ağlarda geçirilen zaman değişkenine ilişkin bulgular

Çalışmada "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları sosyal ağlarda geçirdikleri zamana göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal ağlarda geçirdikleri zaman ile sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için One-Way ANOVA testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

SBÖA'nın sosyal ağ sitelerini kullanım amaçlarının sosyal ağlarda geçirilen zaman değişkenine göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Faktör	Sınıf	N	\bar{X}	Ss			
Sosyal Etkileşim ve İletişim Amaçlı	(1) 0-1 Saat	118	24.49	6.77			
	(2) 1-3 Saat	91	28.69	5.20			
	(3) 3-5 Saat	39	28.20	5.45			
	(4) 5-10 Saat	20	32.85	4.30			
	(5) 10 saat üzeri	4	34.00	1.82			
	Toplam	272	27.18	6.44			
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Bonferroni)
	Gruplar Arası	1931.024	4	482.756	13.845	.000*	1-2
	Gruplar İçi	9309.785	267	34.868			1-3
	Toplam	11240.809	271				1-4 1-5 2-4 3-4
Faktör	Sınıf	N	\bar{X}	Ss			
Tanıma ve Tanınma Amaçlı	(1) 0-1 Saat	118	6.29	2.78			
	(2) 1-3 Saat	91	7.52	2.53			
	(3) 3-5 Saat	39	7.12	3.01			
	(4) 5-10 Saat	20	8.90	3.64			
	(5) 10 saat üzeri	4	7.75	1.89			
	Toplam	272	7.04	2.88			
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Bonferroni)
	Gruplar Arası	158.346	4	39.587	5.042	.001*	1-2
	Gruplar İçi	2096.209	267	7.851			1-4
	Toplam	2254.555	271				
Faktör	Sınıf	N	\bar{X}	Ss			
Eğitim Amaçlı	(1) 0-1 Saat	118	9.66	2.49			
	(2) 1-3 Saat	91	10.69	2.28			
	(3) 3-5 Saat	39	10.61	2.47			
	(4) 5-10 Saat	20	11.95	1.82			
	(5) 10 Saat üzeri	4	11.75	1.70			

Toplam		272	10.34	2.45		
Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark (Bonferroni)
Gruplar Arası	127.089	4	31.772	5.639	.000*	1-2
Gruplar İçi	1504.426	267	5.635			1-4
Toplam	1631.515	271				

* $p < .05$

Tablo 4 analiz edildiğinde, SBÖA'nın sosyal ağ sitelerini "Sosyal Etkileşim ve İletişim Amaçlı" kullanmaları ile sosyal ağlarda geçirilen zaman değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(4, 267)}=13.845, p<.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, sosyal ağlarda 1-3 saat ($\bar{X}=28.69$), 3-5 Saat ($\bar{X}=28.20$), 5-10 Saat ($\bar{X}=32.85$) ve 10 Saat üzeri ($\bar{X}=34.00$) zaman geçiren SBÖA ile 0-1 Saat ($\bar{X}=24.49$) zaman geçiren SBÖA arasında, 1-3 Saat, 3-5 Saat, 5-10 Saat ve 10 Saat üzeri zaman geçiren SBÖA lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca sosyal ağlarda 1-3 Saat ($\bar{X}=28.69$) ve 3-5 Saat ($\bar{X}=28.20$) zaman geçiren SBÖA ile 5-10 Saat ($\bar{X}=32.85$) zaman geçiren SBÖA arasında, 5-10 Saat zaman geçiren SBÖA lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

SBÖA'nın sosyal ağ sitelerini "Tanıma ve Tanınma Amaçlı" kullanmaları ile sosyal ağlarda geçirilen zaman değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(4, 267)}= 5.042, p<.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, sosyal ağlarda 1-3 Saat ($\bar{X}=7.52$) ve 5-10 Saat ($\bar{X}=8.90$) zaman geçiren SBÖA ile 0-1 Saat ($\bar{X}=6.29$) zaman geçiren SBÖA arasında, 1-3 Saat ve 5-10 Saat zaman geçiren SBÖA lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

SBÖA'nın sosyal ağ sitelerini "Eğitim Amaçlı" kullanmaları ile sosyal ağlarda geçirilen zaman değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(4, 267)}= 5.639, p<.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, sosyal ağlarda 1-3 Saat ($\bar{X}=10.69$) ve 5-10 Saat ($\bar{X}=11.95$) zaman geçiren SBÖA ile 0-1 Saat ($\bar{X}=9.66$) zaman geçiren SBÖA arasında, 1-3 Saat ve 5-10 Saat zaman geçiren SBÖA lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu bulgular, sosyal ağlarda daha fazla zaman geçiren SBÖA'nın sosyal ağlarda daha az zaman geçiren SBÖA'na göre sosyal ağ sitelerini "Sosyal Etkileşim ve İletişim Amaçlı", "Tanıma ve Tanınma Amaçlı" ve "Eğitim Amaçlı" olarak daha fazla kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklı değişkenler açısından (cinsiyet, sınıf, akıllı telefona sahip olma durumu ve sosyal ağlarda geçirilen zaman) sosyal ağ sitelerini kullanım amaçlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

SBÖA'nın sosyal ağ sitelerini sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı kullanmalarında cinsiyet değişkeninin bir etkisinin olmadığı; fakat SBÖA'nın, sosyal ağ sitelerini tanıma ve tanınma amaçlı ve eğitim amaçlı kullanmalarında cinsiyet değişkeninin etkisinin bulunduğu ve sosyal ağ sitelerini erkek SBÖA'nın daha çok tanıma ve tanınma amaçlı, kadın SBÖA'nın ise daha çok eğitim amaçlı kullandıkları saptanmıştır. Sosyal ağ sitelerini kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha çok eğitim amaçlı kullandıkları bulgusu Özgür'ün (2013) araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir.

Sınıf değişkenine ilişkin bulgular ışığında, sosyal ağ sitelerinin "Sosyal Etkileşim ve İletişim Amaçlı" ve "Tanıma ve Tanınma Amaçlı" kullanımlarının SBÖA'nın öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı ve sosyal ağ sitelerini 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan SBÖA'nın, 1. Sınıfta ve 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan SBÖA'na göre daha fazla eğitim amaçlı kullandıkları saptanmıştır.

Akıllı telefona sahip olma değişkenine ilişkin bulgular ışığında, SBÖA'nın, sosyal ağ sitelerini sosyal etkileşim ve iletişim amaçlı kullanmalarında ve tanıma ve tanınma amaçlı kullanmalarında akıllı telefona sahip olma değişkeninin etkisinin bulunduğu ve sosyal ağ sitelerini akıllı telefona sahip olan SBÖA'nın akıllı telefona sahip olmayan SBÖA'na göre daha fazla "sosyal etkileşim ve iletişim" ve "tanıma ve tanınma" amaçlı kullandıkları görülmüştür. Ayrıca SBÖA'nın sosyal ağ sitelerini eğitim amaçlı kullanmalarında akıllı telefona sahip olma değişkeninin bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak benzer bir çalışmada sosyal ağları kullanma ve benimseme sürecinde cep telefonundan internete sahip olmanın üniversite öğrencilerinde herhangi bir farklılaşma yaratmadığı görülmüştür (Bilen, Ercan ve Gülmez, 2014).

Sosyal ağlarda geçirilen zaman değişkenine ilişkin bulgular ışığında, sosyal ağlarda daha fazla zaman geçiren SBÖA'nın sosyal ağlarda daha az zaman geçiren SBÖA'ya göre sosyal ağ sitelerini "Sosyal Etkileşim ve İletişim Amaçlı", "Tanınma ve Tanınma Amaçlı" ve "Eğitim Amaçlı" olarak daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgu Kaya vd. (2015) tarafından hemşirelik fakültesi öğrencileri ile yapılan benzer bir araştırma ile uyum göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir: Kadın ve erkek öğretmen adayları için her sınıf seviyesinde sosyal ağ sitelerinin eğitim amaçlı kullanımının artırılmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bu sayede cinsiyetler ve sınıf düzeyleri arasındaki kullanım farklarının en aza indirilmesi sağlanabilir. Ayrıca sosyal ağların, öğretmen adaylarının fakültede takip ettiği derslere destek olmak amacıyla da kullanımının sağlanması bir çok açıdan yarar sağlayabilir. İlgili literatürde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım amaçlarını belirlemeyi amaçlayan herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olunması farklı örneklemeler üzerinde farklı yöntemlerle araştırmaların gerçekleştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu konuda yapılacak benzer çalışmaların, daha geniş ve farklı çalışma grupları üzerinde değerlendirilmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Aynı doğrultuda farklı branşlardaki öğretmen adaylarına yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca farklı branşlarda yer alan öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları arasında karşılaştırmalar yapılabilir ve bu sayede daha detaylı bilgiler elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Aksüt, M., Ateş, S., Balaban, S. ve Çelikkanat, A. (2012). İlk ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerine İlişkin Tutumları (Facebook Örneği). *XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 1 - 3 Şubat 2012 Uşak Üniversitesi*. s. 71-76.
- Atıcı, B. ve Çevik Polat, Ö. (2010). Sosyal Ağların İlköğretim Öğrencilerinin Başarısı ve Öğrenme Ortamı Tercihine Etkisi. *IETC - April 26-28,2010 İstanbul, TURKEY*.
- Bilen, K., Ercan, O., ve Gülmez, T. (2014). Sosyal Ağların Kullanım Amacı ve Benimsenme Süreci; Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 115-123.
- Hablemitoğlu, Ş. ve Yıldırım, F. (2012). Gençlerin Gözünden Sanal Bir Sosyal Kapital Olarak "Facebook". *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi* 1(1); 1-20, 2012.
- Hark Söylemez, N. ve Oral, B. (2013). Öğretmen Adaylarının Bilgisayara İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 2, Sayı 1, s. 44 – 60, Yaz 2013*
- Karal, H. ve Kokoç, M. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ağ Siteleri Kullanım Amaçlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education. Vol.1 No.3 (2010), 251-263*.
- Karasar, N. (1999). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, H., Turan, N., Hasoğlu, Ö., Güre, Ö., Arslanova, E., & Elmas, G. (2015). Hemşirelik Fakültesi Öğrencilerinin Sosyal Ağ Sitelerini Kullanma Amacı İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 1(40), s. 16-31.
- Özgür, H. (2013). Sosyal Ağların Benimsenmesi ve Eğitsel Bağlamda Kullanımı Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. YIL-5 S.10 s.169-181*.
- Tiryakioğlu, F. ve Erzurum, F. (2011). Bir Eğitim Aracı Olarak Ağların Kullanımı. 2 and International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey. Siyasal Kitabevi, Ankara, Turkey, 2011 ISBN: 978-605-5782-62-7
- Weinberg, T. (2009). *The New Community Rules: Marketing on the Social Web*. New York: O'Reilly.
- Zarella, D. (2010). *The social Media Marketing Book*. Kanada: O'Reilly.

EXTENDED SUMMARY

Developments and transformations in ICT, the opportunities provided by the internet has effected people's, especially young adults, communication channels, socializing tools and online world circumstances. Internet and the accompanying technological widening brought networking and thus born the network sites. One of the pioneering technologies that enables setting of the social networks, Web 2.0 helps to simplify interaction and communication via the social interaction, collaboration and sharing among individuals. Social networks are the virtual community created by humankind online. In this networks, people can define themselves, find other individuals from same cultural level with who they can easily interact, and communicate with other via opportunities created by internet. Social networks, that's are so integrated with the human life, are also crucial to education. There are both pros and cons of the social networks in many viewpoints. It is crucial to determine the aims of using social networks in view of research that study positive and negative effects of social networks sites. Furthermore, holding the information of usage aims of social network sites will contribute to determine the motivational elements that makes people use the social network sites and create successful social network sites. In addition to this, it's been thought that knowledge of usage aims of social network sites will serve as a mentor for those who defines social network sites as a pedagogical tool that supports collaborative learning.

Thus, the aim of this study is to determine the usage aims of social network sites by the social studies preservice teachers in view of different variables (gender, class, ownership of smartphones and time spent on social network sites).

This study has been done by using survey method. Survey methods are approaches that aims to describe a situation as it is, whether it is in the past or present. Study group is consisted of 272 preservice teacher, having education in Gazi University Gazi Educational Faculty Department of Social Studies, as voluntarily. The data is collected by "Personal data form" developed by the researchers and "Scale of Usage Purposes of Social Network Sites" developed by Karal and Kokoç (2010). Statistical analyzes are done by using IBM SPSS 21.0 and the meaningfulness level is accepted as $[p \leq .05]$.

Results have shown that male Social Studies Preservice Teacher (SSPT)'s uses social networks sites to know and be known, while female SSPT's uses for educational purposes. It's been found that when compared to 1st or 2nd graders, 4th grade students uses social network sites for more educational purposes. The variable of ownership of a smart phone's effect of using social network sites for social interaction and communication, as well as to know and be known has been found. It's been seen that SSPT's who have the ownership of a smart phone are uses social network sites for social interaction and communication than SSPT's who do not own a smart phone. SSPT's who spends more time on social network sites are seen to use social network sites for the purposes of social interaction, communication, to know and be known and for educational purposes than SSPT's who spends less time on social network sites.

Some proposals can be made under the light of the findings. Studies can be done in each level of education in order to increase the usage of social network sites for the educational purposes by both male and female students. Thus, the differences between the genders and class grades can be minimized. Furthermore, making preservice teachers use the social network as a support for their lectures in the faculty can be useful in many other viewpoints. Finally, studies can be done about usage aims of social network sites via different samples and different departments.

Öğretmenlerin İşkoliklik Eğilimleri İle İş-Yaşam Dengeleri³

Teachers' Workaholism Tendencies and Work-Family Balance

Sevgi ALTUN DİLEK
Kütahya Sosyal Bilimler Lisesi, Kütahya
e-posta: sevgi_altun@hotmail.com

Doç. Dr. Kürşad YILMAZ
Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kütahya
e-posta: kursad.yilmaz@dpu.edu.tr

Özet. Bu araştırmada, öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın örnekleminde 520 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın verileri, İşkoliklik Ölçeği ve İş-Yaşam Dengesi Ölçeği ile toplanmıştır. İşkolik eğilimler gösteren öğretmenler daha çok hevesli bağımlı, iş meraklısı ve en az da iş bağımlısı çalışan tipindedir. İşkolik eğilimler göstermeyen öğretmenler ise daha çok serbest (umarısız) çalışan, gönülsüz çok çalışan, yabancılaşmış uzman, rahat (gevşek) çalışan ve en az da inancını yitirmiş çalışan tipindedir. Öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri, iş-aile çatışması ve aile-iş çatışması boyutlarıyla karşılaştırıldığında daha fazladır. İş meraklısı tipindeki çalışanların işten haz duyma düzeyleri yükseldikçe, yaşam doyumu düzeyleri de yükselmektedir. Serbest çalışan tipindeki öğretmenlerin ise işe bağlılık düzeyleri yükseldikçe, iş-aile çatışması boyutundaki çatışma düzeyleri azalmaktadır, ya da işe bağlılık düzeyleri düştükçe, iş-aile çatışması boyutundaki çatışma düzeyleri artmaktadır. Serbest çalışan tipindeki öğretmenlerin işten haz duyma düzeyleri yükseldikçe, aile-iş çatışması boyutundaki çatışma düzeyleri azalmaktadır, ya da işten haz duyma düzeyleri düştükçe, aile-iş çatışması boyutundaki çatışma düzeyleri artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İşe bağımlılık, işkoliklik, iş-yaşam dengesi, öğretmenler, yaşam doyumu

Abstract. This research purposed to find out the relationship between the workaholism levels and work-family balance of teachers. This is a descriptive survey and the research sample composed of 520 teachers. In order to collect the data, research instruments called "Workaholism Scale" and "Work Family Balance Scale" were used. According to the results of the research nearly more than half of the teachers have not workaholism tendencies. Teachers who have workaholism tendencies are mostly enthusiastic addicts, work enthusiasts and work addicts. Those who have no workaholism tendencies are mostly unengaged workers, reluctant hard workers, alienated professionals, relaxed workers and disenchanting workers. When compared with family-work conflict and work-family conflict dimensions, life satisfaction levels of the teachers are more than them. The more work enjoyment level of the work enthusiasts is high, the more life satisfaction level of theirs is high. On the other hand, as long as unengaged workers have high levels of work involvement, they have low levels of conflict in work-family conflict dimension or vice versa. As long as unengaged workers have high levels of work enjoyment, they have low levels of conflict in family-work conflict dimension or vice versa.

Key Words: Work addiction, workaholism, work family balance, teachers, life satisfaction

GİRİŞ

³ Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasına dayalı olarak hazırlanmıştır.

Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesi için, çalışanlarından en yüksek verimi elde etmesi gereklidir. Bu durum birçok çalışmada vurgulanmakta ve bu verimi artıracak düzenlemelerden bahsedilmektedir. Çalışanların örgütsel yaşamdaki işkolik davranışları da örgüt açısından yararlı bir durum olarak görülmektedir. İşkoliklik kavramı ilk olarak Oates (1971) tarafından ortaya atılmıştır. Oates (1971) bireyin kendini sürekli çalışmak zorunda hissetmesini, işe bağlılık sonucunda ortaya çıkan kişilik özelliklerini ve işkolikliğin neden olduğu olumsuz sonuçlara dikkat çekmiştir (Akt: Harpaz ve Snir, 2003). Spence ve Robbins de (1992) işkolikliği alkoliklik gibi bağımlılık olarak ele almaktadır. Bireyin kendini çalışmak zorunda hissetmesinin, dışsal değil içsel nedenlerle olduğunu, çalışmadığı anda bireyin kaygı ve suçluluk duygusuna kapıldığını vurgulamışlardır. Alanyazın incelendiğinde işkoliklik kavramı üzerinde bir uzlaşma olmadığı görülmektedir. Mosier (1983) işkolikliği bireyin haftada en az elli saat çalışması olarak tanımlarken; Machlowitz (1977) işkolikliği bireyin işe yönelik tutumu olduğu, bu durumun bireyin işyerinde geçirdiği süreyle ilgili olmadığını ifade etmiştir (Akt: Spence ve Robbins, 1992). Snir ve Harpaz (2004) ise işkolikliği, birey zamanının büyük bir kısmını düzenli bir şekilde, iş ile ilgili etkinlik ve düşünceler için ayırması olarak ifade etmişlerdir.

Robinson'a göre (1998) işkolikler çalışırken aşırı derecede kendilerini işe veren; her zaman telaş içerisinde olan; güçsüz ya da başarısız duruma düşmemek için, işleri başkalarına devretmekten ya da işleri hakkında soru sormaktan kaçınan; mükemmeliyetçi, sabırsız, sinirli ve beklemeyi sevmeyen; öz bakımlarına vakit ayıramayan; spor yapma, beslenme ve dinlenme gibi fiziksel gereksinimlerini ikinci plana atan; diğer insanlarla olan ilişkileri iş yüzünden kopma noktasına gelen; yaptıkları işten sonuç alamazlarsa, kendilerini işe yaramaz ve suçlu hissederek; kendilerini başarı ve performansla değerlendiren kişilerdir.

Bazı araştırmacılar (Oates, 1971 Akt: Harpaz ve Snir, 2003; Dosaliyeva, 2009; Merriman ve Dalby, 2012) işkolikliğin olumsuz ya da zararlı olabilecek yönlerine vurgu yapmaktadır. İşkolikliği olumsuz olarak gören yazarlara göre, işkolik çalışanlar zamanla saplantılı, mutsuz ve sağlık sorunları dolayısıyla verimsiz çalışanlar haline gelebilmekte ve öngörülenden aksi bir durum ortaya çıkabilmektedir (Altınöz, Çöp ve Boso, 2012). Ayrıca işkoliklerin mutsuz, takıntılı, işlerini yerine getiremeyen bireyler olduğu da belirtilmektedir (Bayraktaroğlu, Özen-Kutanis ve Dosaliyeva, 2009). Buna karşın işkolikliği olumlu olarak gören (Cantarow, 1979; Machlowitz, 1980) ve işkolikliğin işten zevk alma, yaratıcılık, gibi olumlu yönlerine dikkat çeken (Akt: Spence ve Robbins, 1992) yazarlarda bulunmaktadır. İşkolikliğin olumlu olduğunu ifade eden araştırmacılar, bu durumu bireyin işte uzun süre severek vakit geçirmek istemesi, işini çok sevmesi olarak ifade etmişlerdir (Temel, 2006).

Alanyazında (Spence ve Robbins, 1992; Scott, Moore ve Miceli, 1997; Robinson, 2000) işkoliklik ile ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Spence ve Robbins (1992) işkoliklik olgusunu "işe bağlılık, içsel güdülenme ve işten haz duyma"; Scott, Moore ve Miceli (1997) "zorlayıcı bağımlı işkolikler, mükemmeliyetçi işkolikler ve başarı odaklı işkolikler"; Robinson (2000) ise işkoliklik davranışını bireyin işi başlatmaya ve bitirmeye yönelik ilgisine göre; "sürekli işkolikler, doymak bilmeyen işkolikler, dikkat eksikliği olan işkolikler ve mükemmeliyetçi işkolikler" olmak üzere dört grupta incelemiştir. Bu çalışmada Spence ve Robbins (1992) tarafından yapılan sınıflandırma kullanılmıştır. Bunun temel sebebi, işkolikliği daha ayrıntılı bir şekilde incelemeye olanak tanınmasıdır. Bu sınıflandırma aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Spence ve Robbins (1992) işkoliklik olgusunun; *işe bağlılık* (work involvement), *içsel güdülenme* (driveness) ve *işten haz duyma* (work enjoyment) olmak üzere üç temel bileşeni olduğunu belirtmektedir. İşe bağlılık düzeyi yüksek bir çalışan kendini işe adanmakta ve hemen hemen zamanının hepsini çalışarak geçirmektedir. İçsel güdülenmesi yüksek bir çalışan içsel zorunluluklardan dolayı yani içinden geldiği için çalışmaya yönelir çalışmadığı anlarda suçluluk hisseder. Çalışma isteğinin dışsal talepler ve çalışmaktan keyif almakla ilgisi yoktur. İşkoliklik kavramının üçüncü bileşenini ifade eden işten haz duyma ise bireyin işi ile ilgili olarak heyecan ve zevk duyup duymadığı ile ilgilidir. İşkolikliğin üç bileşeni de birbirinden büyük ölçüde bağımsızdır. Bireylerin bu boyutlara farklı derecelerde değer vermesine bağlı olarak farklı çalışan tipleri ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede Spence ve Robbins (1992), altı çalışan tipi (İş bağımlıları, Hevesli bağımlılar, İş meraklıları, İnançını yitirmiş çalışanlar, Rahat (gevşek) çalışanlar ve Serbest (umarsız) çalışanlar) belirlemiştir. Buelens ve Poelmans (2004) ise Spence ve Robbins'in (1992) tipolojisine iki çalışan tipi (Gönülsüz çok çalışanlar ve Yabancılaşmış uzmanlar) daha eklemiştir.

Hevesli bağımlılar (Enthusiastic addicts); iş ve yaşam doyumları yüksek düzeyde, hırslı, genellikle erkek ve başarı odaklı yöneticilerdir. *İş bağımlıları* (Work addicts); kendini baskı altında hisseden, düşük istihdam düzeyine sahip, düşük ücretle çalışan bireylerdir. Genellikle kadınlardan oluşmakta ve stresli bir yaşam sürmektedirler. *İş meraklıları* (Work enthusiast); kariyer odaklı, baskın ve genellikle erkeklerden oluşan başarılı yöneticilerdir. Olumlu tutumları ve yüksek sosyal zekâları sayesinde iş yerlerinde ve ailelerinde oluşabilecek çatışmalardan kaçınıp, çözümler üretirler, çalışmak onlar için bir hobidir. *Gönülsüz çok çalışanları* (Reluctant hard worker)

tanımlamak kolaydır: Az çalışmak isterler ama dışsal baskılardan dolayı çok çalışırlar. Bu bireyler; uzun süre çalışan, ücretle motive olmayan, çalışmayı bir görev olarak algılamayan ve maaşlarından memnun olmayan bireylerdir. *Yabancılaşmış uzmanlar* (Alienated professional); işlerine içsel güdülenmiş, mutlu, kendilerini hobilerine ve mesleki yeteneklerine adanmış bireylerdir ama kendilerini işlerine ya da kurumlarına adadıkları söylenemez. *İnancını yitirmiş çalışanlar* (Disenchanted workers); tamamıyla işlerine yabancılaşmış, yüksek düzeyde işten ayrılma isteği duyan, işe düşük düzeyde bağlılık gösteren ve iş doyumları düşük çalışanlardır. Diğer tiplere göre çok az çalışsalar da psikolojik sorunlar yaşamakta, stresli bir yaşam sürmektedirler (Aziz, Wuensch ve Brandon, 2010). *Rahat (gevşek) çalışanlar* (Relaxed workers); dengeli çalışan, hem iş hem de aile yaşamlarında doyum elde eden, işte olmaktan ve çalışmaktan hoşlanan bireylerdir. Hem aile hem de sosyal yaşamları için de gerekli zamanı ayırabilmektedirler. Bu grupta genellikle kadınlar temsil edilmektedir. Ruhsal olarak kendilerini iyi hissettikleri için çok az sorun yaşarlar (Aziz vd., 2010). *Serbest (umarsız) çalışanlar* (Unengaged workers); parayla motive olmayan, işe kendini adanmamış, işteki rekabetten hoşlanmayan, işteki sorumluluklarıyla ilgilenmeyen ama memnuniyetsizliğini ve işten ayrılma niyetini açıkça dile getirmeyen çalışanlardır. Öte yandan bu tip çalışanlarda aile ve iş çatışması nedeniyle sağlık sorunları yaşanmamaktadır. Bu grupta genellikle geleneksel iş sektöründe 8-5 çalışan, iş bittikten sonra ailesi ile alakalı sorumluluklarını yerine getirebilen erkek ve kadınlar temsil edilmektedir (Buelens ve Poelmans, 2004). Bu tipolojide “hevesli bağımlı, iş bağımlısı ve iş meraklısı” çalışan tipleri işkolik eğilimli olarak tanımlanmaktadır.

İşkolikliğin birçok olumsuz sonucu olmakla birlikte Pietropinto’ya göre (1986) işkolikler zamanla bencil hale gelmekte, iş yerindeki çalışma arkadaşlarına davrandıkları gibi ev ortamında da bencil davranmaya başlamaktadır (Akt: Günbeyi ve Gündoğdu, 2010). İşkoliklik gibi abartılı davranış sergileyen bireylerin, diğer bireylere oranla, iş-yaşam dengesini kurmakta sorun yaşadıkları; kendilerini ve birlikte yaşadıkları insanları mutsuz ettikleri gözlemlenmiştir. Bu anlamda işkolik çalışanların iş-yaşam dengesi ile ilgili durumlarının belirlenmesi önemlidir.

İş-yaşam dengesi, bireyin işi ve özel yaşamıyla ilgili istekleri arasında denge kurabilmesi, her iki alandan da doyum sağlayabilmesidir. Bu anlamda bireyin iş ve iş dışındaki yaşamında üstlendiği roller arasındaki çatışmanın en alt düzeyde olması (Clark, 2000) şeklinde ifade edilmektedir. Lockwood (2003) iş-yaşam dengesini, kişinin işi ve kişisel yaşamı ile ilgili isteklerinin dengede olması durumu olarak belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle, çalışan açısından iş-yaşam dengesi, işle ilgili ve özel yaşam ile ilgili sorumluluklar arasında bir denge oluşturmaktır (De Cieri, Holmes, Abbott ve Pettit, 2005). Greenhaus, Collins ve Shaw (2003) ise iş-yaşam dengesini, kişinin iş ve özel yaşam rolleriyle aynı düzeyde meşgul olması ve bu rollerden aynı düzeyde doyum sağlaması olarak tanımlamakta ve iş-yaşam dengesinin “zaman dengesi, bağlılık dengesi ve doyum sağlama dengesi” olmak üzere üç ögesi bulunduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada iş-yaşam dengesi; iş-aile çatışması, aile-iş çatışması ve yaşam doyumu boyutlarıyla ele alınmıştır.

İş-aile çatışması, bireyin işindeki sorumlulukları nedeniyle aile ve ev yaşantısında çatışma yaşamasıdır ve çok boyutlu bir süreçtir. Kişinin işine ve ailesine bağlılığının derecesi, iş ve ailede yaşanan sorunlar, iş ve aileden kaynaklı talepler, çatışmanın öncesini oluştururken, çatışmanın sonucunda kişinin iş ve aile yaşamından, genel olarak yaşamdan aldığı doyuma azalma meydana gelmektedir (Çarıkcı, Çiftçi ve Derya, 2010). Diğer bir ifadeyle, bu durum, bireylerin fiziksel ve psikolojik sağlığını, aile ilişkilerini ve yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Örgüt açısından bakıldığında, iş doyumsuzluğu, örgütsel bağlılığın azalması, işten ayrılma eğiliminin artması gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Çarıkcı ve Çelikkol, 2009).

Aile-iş çatışması, bireyin aile ve ev yaşantısındaki sorumlulukları nedeniyle iş yaşamında çatışma yaşamasıdır. Aile-iş çatışması, aile ile ilgili rollerin işle ilgili rollerle karışmasının yaratmış olduğu zaman darlığı ve gerilimin sebep olduğu çatışmanın bir türüdür (Netemeyer, Boles ve McMurrian, 1996). Aile-iş çatışması aile içindeki faaliyetlerin iş sorumlulukları ile karışması ya da aile sorumluluklarının iş sorumluluklarının önüne geçmesi durumunda yaşanmaktadır (Arslan, 2012). Aile-iş çatışmasında, bireyin ailesel talepleri iş sorumlulukları ile çatışabilmektedir (Yüksel, 2005). Aile-iş çatışması çalışanların, iş ve aile ile ilgili rollerini dengeleyememesi ve aileden gelen isteklerin işin yapılmasına engel olması sonucunda ortaya çıkmaktadır (Çelik ve Turunç, 2009).

Yaşam doyumu, bireyin tüm hedeflerine ulaşma ve hayatını pozitif olarak değerlendirme durumudur. Yaşam doyumu belirli bir duruma ilişkin doyumu değil, genel olarak tüm yaşantılardaki doyumu kapsamaktadır. Yaşam doyumu mutluluk, moral gibi değişik açılardan iyi olma halini ifade etmektedir (Vara, 1999). Diğer bir ifadeyle yaşam doyumu, bir kişinin belirlediği ölçütlere uygun bir biçimde tüm yaşamını pozitif değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır.

Eğitim yönetimi alanyazınında işkoliklik (Bardakçı, 2007; Akın ve Oğuz, 2010; Yılmaz, Altinkurt ve Kesim, 2014) ve iş-yaşam dengesi (Karaköse, Kocabaş ve Yeşilyurt, 2014) ile ilgili az sayıda çalışma vardır. Öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan herhangi bir araştırmaya ise

ulaşılamamıştır. Bu araştırma ile alanyazındaki uygulamalı araştırma eksikliğini giderilmesine katkı getirilmiş olacaktır. Bunun yanı sıra uygulamacılar için de bazı tespitlere ulaşılabilecektir. Çünkü öğretmenlik mesleği iş-yaşam dengesinin önemli olduğu mesleklerin başında gelmektedir. Öğretmenlik sadece okul ve sınıf ortamında icra edilen bir meslek değildir. Öğretmenler farklı sınıf gruplarına derse girmekte ve her ders için ön hazırlık yapmaktadırlar. Sadece öğrencilerle değil, öğrencilerin özel durumlarıyla, velileriyle ilgilenmektedirler. Derse geç gelen, ödevini yapmayan, davranış bozukluğu olan öğrencinin velisiyle düzenli olarak görüşmekte, öğrencilerin gelişimlerini izlemektedirler. Ders dışı zamanlarda sosyal kültürel etkinlikler düzenlemekte, mesai saati dışında, hafta sonlarında veli toplantıları düzenlemektedirler. Evlerine okunması gerekli yazılı kâğıtları ve kontrol edilmesi gerekli ev ödevleri ile dönmektedirler. Toplumun geleceğini şekillendiren öğretmenlerin iş ile yaşam arasındaki dengeyi kurabilmeleri toplumun sağlığı açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır: 1) Öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri nasıldır? 2) Öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri; cinsiyet, çalıştıkları okul türü, görev unvanı, medeni durum, görev yapılan okuldaki toplam süre ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır? 3) Öğretmenlerin iş-yaşam dengesi (iş-aile çatışması, aile-iş çatışması, yaşam doyumu) ile ilgili görüşleri nasıldır? 4) Öğretmenlerin iş-yaşam dengesi (iş-aile çatışması, aile-iş çatışması, yaşam doyumu) düzeyleri, cinsiyet, çalıştıkları okul türü, görev unvanı, medeni durum, görev yapılan okuldaki toplam süre ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır? 5) Öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile iş-yaşam dengeleri (iş-aile çatışması, aile-iş çatışması, yaşam doyumu) arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Bu modelin seçilmesinin sebebi, Kütahya il merkezindeki kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişkinin geçmişte ve halen var olan durumunun, var olduğu şekilde betimlenmesinin amaçlanmasıdır.

Araştırmanın evren ve örnekleme

Araştırmanın evreni, Kütahya il merkezindeki okulöncesi, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 2379 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde, oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 350 olarak hesaplanmıştır. Yanıtlanan veri toplama araçlarının incelenmesi sonucunda, yönergeye uygun doldurulmayanlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Elde edilen veri toplama araçlarından kullanılabilir durumda olan 520 tanesiyle analizler yapılmıştır.

Tablo 1.

Katılımcılar ile ilgili tanımlayıcı bilgiler (n=520)

Değişken	Düzy	n	%
Cinsiyet	Kadın	268	51,5
	Erkek	252	48,5
Okul Türü	Okulöncesi	39	7,5
	İlkokul	133	25,6
	Ortaokul	126	24,2
	Lise	116	22,3
	Meslek Lisesi	106	20,4
Branş	Okulöncesi	45	8,7
	Sınıf Öğretmeni	119	22,9
	Branş Öğretmeni	293	56,3
	Meslek Dersi Öğretmeni	63	12,1
Medeni Durum	Evli	439	84,4
	Bekâr	66	12,7
	Boşanmış/Eşinden ayrı	15	2,9
Hizmet Süresi	1-10 yıl	199	38,3
	11-20 yıl	204	39,2
	21 yıl ve üstü	117	22,5
Görev Yaptığı Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	362	69,6
	6-10 yıl	96	18,5
	11 yıl ve üstü	62	11,9

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 51.5'i kadın, % 48.5'i erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 7.5'i okulöncesi eğitim kurumlarında, % 25.6'sı ilkökölde, % 24.2'si ortaokulda, % 22.3'ü lisede, % 20.4'ü ise meslek lisesinde çalışmaktadır. Katılımcıların % 8.7'si okulöncesi öğretmeni, % 22.9'u sınıf öğretmeni, % 56.3'ü branş öğretmeni ve % 12.1'i meslek dersi öğretmenidir. Katılımcıların % 84,4'ü evli, % 12,7'si bekâr, % 2,9'u ise

boşanmış ya da eşinden ayrıdır. Katılımcıların % 38.3'ünün hizmet süresi 1-10 yıl, % 39.2'sinin hizmet süresi 11-20 yıl ve % 22.5'inin ise hizmet süresi 21 yıl ve üstüdür. Katılımcıların % 69.6'sının görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl, % 18.5'inin 6-10 yıl, % 11.9'unun ise 11 yıl ve üstüdür.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak İşkoliklik Ölçeği (Spence ve Robbins, 1992) ve İş-Yaşam Dengesi Ölçeği (Netemeyer, Boles ve McMurrian, 1996) kullanılmıştır. *İşkoliklik Ölçeği* (İÖ), Spence ve Robbins (1992) tarafından geliştirilmiş, Yılmaz, Altinkurt ve Kesim (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Spence ve Robbins (1992) tarafından geliştirilen orijinal ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Uyarlama sürecinde ölçeğin yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formu ile uyumlu olarak üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Ancak ölçekte bulunan bir madde (9. madde) birden fazla faktöre yüksek yük verdiği; bir başka madde de (18. madde) orijinal formundaki faktör dışındaki bir faktöre yüksek düzeyde yük verdiği için ölçekten çıkarılmış ve kalan maddelere tekrar faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen üç faktör, orijinal ölçeğe uygun olarak; işten haz duyma (Enjoyment), içsel güdülenme (Driven) ve işe bağlılık (Work Involvement) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin işten haz duyma boyutunda yer alan maddelerinin (9 madde) faktör yük değerleri 0.43 ile 0.79, madde-toplam korelasyonları 0.38 ile 0.68 arasında değişmektedir. İçsel güdülenme boyutunda yer alan maddelerinin (6 madde) faktör yük değerleri 0.55 ile 0.70, madde-toplam korelasyonları 0.40 ile 0.59 arasında değişmektedir. İşe bağlılık boyutunda yer alan maddelerinin (7 madde) faktör yük değerleri 0.49 ile 0.75, madde-toplam korelasyonları 0.34 ile 0.59 arasında değişmektedir. Üç faktörünün birlikte açıkladığı varyans oranı % 46'dır. Faktörlerin Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayıları işten haz duyma boyutu için 0.85, içsel güdülenme boyutu için 0.76, işe bağlılık boyutu için 0.77 olarak hesaplanmıştır. Türkçeye uyarlanan İşkoliklik Ölçeği 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler "1-Hiç katılmıyorum ve 5-Tamamen katılıyorum" aralığında puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan dört madde ters puanlanmaktadır. Alt boyutlardan alınan puanın yükselmesi, işten daha fazla haz duyma, içsel güdülenmenin ve işe bağlılığın artması anlamına gelmektedir. Bu araştırmada faktörlerin Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayıları yeniden hesaplanmış ve işten haz duyma boyutu için 0.85, içsel güdülenme boyutu için 0.57, işe bağlılık boyutu için 0.74 olarak belirlenmiştir.

İşkoliklik ölçeği aynı zamanda çalışanların işe yönelik tutumlarını ve bu bağlamda da çalışan tiplerinin belirlenmesine olanak sağlamaktadır. Spence ve Robbins (1992) bu ölçeğin boyutlarına katılım düzeylerini esas alarak altı çalışan tipi belirlemiştir. Buelens ve Poelmans (2004) ise Spence ve Robbins'in (1992) tipolojine iki çalışan tipi daha eklemiştir. Bu araştırmada Buelens ve Poelmans'ın (2004) tipolojisi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin her bir boyuta ilişkin katılım düzeyi kümeleme analizi tekniği ile düşük/yüksek olarak ikiye ayrılmıştır. Ardından 3 boyut ve iki düzey için 23=8 çalışan tipi belirlenmiştir. Bu tiplerden 3'ü işkolik eğilimli, geri kalanlarsa işkolik olmayan olarak değerlendirilmektedir. Örneğin; işten haz duyma, içsel güdülenme ve işe bağlılık düzeyi yüksek olan bir çalışan "coşkulu bağımlılar (Enthusiastic addicts)"; işten haz duyma ve içsel güdülenmesi yüksek, iş bağlılığı düşük bir çalışan "iş bağımlısı (work addict); işten haz duyması yüksek, içsel güdülenmesi düşük, iş bağlılığı yüksek bir çalışan "iş meraklısı (work enthusiast)" olarak değerlendirilmektedir.

İş-Yaşam Dengesi Ölçeği, Netemeyer, Boles ve McMurrian (1996) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Likert tipi 10 madde iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, iş-aile çatışması alt boyutu (5 Madde) ve aile-iş çatışması alt boyutudur (5 Madde). Ölçek, Efeoğlu (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa değeri 0.88-0.85 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamı için iç tutarlılık katsayısı ise Cronbach Alfa 0.82 olarak hesaplanmıştır (Efeoğlu, 2006). Ölçek, 1-kesinlikle katılmıyorum ile 5-kesinlikle katılıyorum aralığında puanlanmaktadır. İş-aile çatışması alt boyutundan alınan puanın yükselmesi, işteki sorumlulukların aile ve ev yaşantısını olumsuz etkilediği görüşüne işaret etmektedir. Aile-iş çatışması alt boyutundan alınan puanın yükselmesi ise, ailenin ve ev yaşantısının işi olumsuz etkilemediği görüşüne işaret etmektedir. Araştırmada kullanılan İş-Yaşam Dengesi ölçeğinde ayrıca öğretmenlerin yaşam doyumlarını ölçmek amacıyla, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği (The Satisfaction with Life Scale - SWLS) kullanılmıştır. Yaşam Doyumu Ölçeği, bireylerin yaşamlarından aldıkları doyumunu belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, Likert tipi 5 dereceli (1-kesinlikle katılmıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum) 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Yetim (1991) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Yetim (1993) çalışmasında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısını .86, test-tekrar test güvenilirliğini ise 0.73 olarak belirlemiştir. Yaşam doyumunu ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan ise 5'tir. Ölçekten alınan puanın düşük olması yaşam doyumunun düşük olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ölçeklerin güvenilirlik analizleri konusunda iş yaşamı kaynaklı iş-aile çatışması ve aile yaşamı kaynaklı aile-iş çatışması ölçekleri için alfa değerlerini sırasıyla 0.88 ve 0.89 olarak tespit etmişlerdir. Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach Alfa katsayısı yeniden hesaplanmış, iş-aile çatışması alt boyutu için 0.91, aile-iş çatışması boyutu için 0.88, Yaşam Doyumu Ölçeği için ise 0.75 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada, kişisel bilgilerin analizinde yüzde ve frekans, işkoliklik eğilimleri ve iş-yaşam dengelerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma değerleri, yüzde ve frekans kullanılmıştır. Öğretmenlerin işkoliklik düzeyleri ile iş-yaşam dengeleri ile ilgili görüşlerinde; cinsiyete ve medeni duruma göre farklılık olup olmadığının belirlenmesinde t-testi ve Mann-Whitney U testi; okul türü, brans, mesleki kıdem ve görev yapılan okuldaki süreye göre farklılık olup olmadığının belirlenmesinde ise varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile iş-yaşam dengesi ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla ise Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Alt gruptaki kişi sayısı 30'un altında olan analizlerde parametrik olmayan analizler tercih edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerden toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tablo 2'de öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 2.
Öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri (n=520)

Çalışan Tipi	n	%	İşten Haz Duyma		İçsel Güdülenme		İşe Bağlılık	
			\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S
1. Hevesli bağımlılar	98	18.8	4.21	0.37	3.79	0.37	3.94	0.43
2. İş bağımlıları	40	7.7	3.21	0.58	3.66	0.33	3.79	0.40
3. İş meraklıları	64	12.3	4.01	0.32	3.04	0.24	3.83	0.39
4. Gönülsüz çok çalışanlar	74	14.2	3.18	0.27	2.95	0.28	3.68	0.31
5. Yabancılaşmış uzmanlar	39	7.5	4.15	0.36	3.76	0.29	2.99	0.28
6. İncancı yitirmiş çalışanlar	30	5.8	3.17	0.36	3.59	0.22	2.91	0.34
7. Rahat (gevşek) çalışanlar	37	7.1	3.94	0.25	2.96	0.25	2.87	0.38
8. Serbest (umarsız) çalışanlar	138	26.5	3.04	0.46	2.89	0.32	2.80	0.40

Tablo 2'de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler sırasıyla “Serbest (umarsız) çalışan (n=138), Hevesli bağımlılar (n=98), Gönülsüz çok çalışanlar (n=74), İş meraklıları (n=64), İş bağımlıları (n=40), Yabancılaşmış uzmanlar (n=39), Rahat (gevşek) çalışanlar (n=37) ve İncancı yitirmiş çalışan (n=30)” tipindedir.

Hevesli bağımlı tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri [$t_{(96)}=2.45, p<.05$] *cinsiyete* göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Hevesli bağımlı tipindeki erkek öğretmenlerin işe bağlılığı ($\bar{x}=4.03, S=.43$) kadın öğretmenlere ($\bar{x}=3.82, S=.42$) göre daha yüksektir. Hevesli bağımlı çalışanların içsel güdülenme [$t_{(96)}=0.25, p>.05$] ve işten haz duyma [$t_{(96)}=0.14, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri ise cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. *İş meraklısı* çalışanların işe bağlılık [$t_{(62)}=0.26, p>.05$]; içsel güdülenme [$t_{(62)}=0.00, p>.05$] ve işten haz duyma [$t_{(62)}=0.34, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri ise cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. *Gönülsüz çok çalışan* tipindeki çalışanların işe bağlılık [$t_{(72)}=0.33, p>.05$]; içsel güdülenme [$t_{(72)}=0.24, p>.05$] ve işten haz duyma [$t_{(72)}=0.66, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri ise cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. *Serbest (umarsız) çalışan* tipindeki çalışanların işe bağlılık [$t_{(136)}=0.67, p>.05$]; içsel güdülenme [$t_{(136)}=0.26, p>.05$] ve işten haz duyma [$t_{(136)}=1.03, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri ise cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

İş bağımlıları tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$U=190,00, p>.05$]; içsel güdülenme [$U=133,50, p>.05$] ve işten haz duyma [$U=166,50, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri *cinsiyete* göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. *Yabancılaşmış uzmanlar* tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$U=152,00, p>.05$]; içsel güdülenme [$U=182,50, p>.05$] ve işten haz duyma [$U=136,00, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. *İncancı yitirmiş çalışanlar* tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$U=68,500, p>.05$]; içsel güdülenme [$U=93,000, p>.05$] ve işten haz duyma [$U=67,000, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. *Rahat (gevşek) çalışanlar* tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$U=140,500, p>.05$]; içsel güdülenme [$U=138,000, p>.05$] ve işten haz duyma [$U=163,500, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Hevesli bağımlı tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(4)}=1.93, p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(4)}=4.80, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(4)}=4.82, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri çalıştıkları *okul türüne* göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya ilkökulda çalışan öğretmenlerin; en düşük ortalamaya ortaokulda çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, ilkökulda çalışan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, okulöncesinde çalışan öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya

ilkokulda çalışan öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise ortaokulda çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

İş bağımlıları tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(4)}=2.00$, $p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(4)}=7.65$, $p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(4)}=6.21$, $p>.05$] boyutlarındaki görüşleri çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya ilkökulda çalışan öğretmenlerin; en düşük ortalamaya ortaokulda çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, okulöncesinde çalışan öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya okulöncesinde çalışan öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise ortaokulda çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

İş meraklıları tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(4)}=5.37$, $p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(4)}=3.23$, $p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(4)}=1.73$, $p>.05$] boyutlarındaki görüşleri çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya ilkökulda çalışan öğretmenlerin; en düşük ortalamaya lisede çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, okulöncesinde çalışan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya ilkökulda çalışan öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise ortaokulda çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Gönülsüz çok çalışanlar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(4)}=3.36$, $p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(4)}=2.65$, $p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(4)}=4.49$, $p>.05$] boyutlarındaki görüşleri çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya lisede çalışan öğretmenlerin; en düşük ortalamaya ortaokulda çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, okulöncesinde çalışan öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya okulöncesinde çalışan öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise ilkökulda çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Yabancılaşmış uzmanlar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(4)}=2.00$, $p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(4)}=7.65$, $p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(4)}=6.21$, $p>.05$] boyutlarındaki görüşleri çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya okulöncesinde çalışan öğretmenlerin; en düşük ortalamaya lisede çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, ilkökulda çalışan öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya ilkökulda çalışan öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise okulöncesinde çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

İnancını yitirmiş çalışanlar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(4)}=1.85$, $p>.05$] ve içsel güdülenme [$\chi^2_{(4)}=3.25$, $p>.05$] boyutlarındaki görüşleri çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. İşten haz duyma [$\chi^2_{(4)}=10.76$, $p<.05$] boyutunda ise öğretmenlerin görüşleri çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin; en düşük ortalamaya okulöncesinde çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, ilkökulda çalışan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, okulöncesinde çalışan öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya lisede çalışan öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise okulöncesinde çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Rahat (gevşek) çalışanlar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(4)}=1.74$, $p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(4)}=3.48$, $p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(4)}=2.18$, $p>.05$] boyutlarındaki görüşleri çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya ilkökulda çalışan öğretmenlerin; en düşük ortalamaya lisede çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, okulöncesinde çalışan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya lisede çalışan öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise ilkökulda çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Serbest (umarsız) çalışanlar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(4)}=2.23$, $p>.05$] ve içsel güdülenme [$\chi^2_{(4)}=3.87$, $p>.05$] boyutlarındaki görüşleri çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Ancak işten haz duyma [$\chi^2_{(4)}=10.78$, $p<.05$] boyutunda ise öğretmenlerin görüşleri çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya

ortaokulda çalışan öğretmenlerin; en düşük ortalamaya okulöncesinde çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, okulöncesinde çalışan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya ilkökulda çalışan öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise ortaokulda çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Hevesli bağımlı tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(3)}=1.31, p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(3)}=4.26, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(3)}=2.28, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri *branşlarına* göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya sınıf öğretmenlerinin; en düşük ortalamaya branş öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, sınıf öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya, okulöncesi öğretmenlerinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya sınıf öğretmenlerinin, en düşük ortalamaya ise branş öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir.

İş bağımlıları tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(3)}=1.88, p>.05$] ve içsel güdülenme [$\chi^2_{(3)}=6.12, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri branşlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Ancak işten haz duyma [$\chi^2_{(3)}=8.36, p<.05$] boyutundaki görüşleri istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Mann Whitney U testi sonucunda farkın meslek dersi öğretmenleri ve okulöncesi öğretmenleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, okulöncesi öğretmenleri meslek dersi öğretmenlerine göre yaptıkları işten daha fazla haz almaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya sınıf öğretmenlerinin; en düşük ortalamaya meslek dersi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, meslek dersi öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya, okulöncesi öğretmenlerinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya okulöncesi öğretmenlerinin, en düşük ortalamaya ise meslek dersi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir.

İş meraklısı tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(3)}=5.34, p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(3)}=0.86, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(3)}=5.15, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri branşlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya meslek dersi öğretmenlerinin; en düşük ortalamaya okulöncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, okulöncesi öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya, meslek dersi öğretmenlerinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya meslek dersi öğretmenlerinin, en düşük ortalamaya ise branş öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir.

Gönülsüz çok çalışanlar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(3)}=2.49, p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(3)}=2.77, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(3)}=6.11, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri branşlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya meslek dersi öğretmenlerinin; en düşük ortalamaya branş öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, meslek dersi öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya, okulöncesi öğretmenlerinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya okulöncesi öğretmenlerinin, en düşük ortalamaya ise sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir.

Yabancılaşmış uzmanlar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(3)}=1.79, p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(3)}=3.97, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(3)}=2.83, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri branşlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya okulöncesi öğretmenlerinin; en düşük ortalamaya meslek dersi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, meslek dersi öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya, sınıf öğretmenlerinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya meslek dersi öğretmenlerinin, en düşük ortalamaya ise okulöncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir.

İnancını yitirmiş çalışanlar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(3)}=4.04, p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(3)}=4.38, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(3)}=6.57, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri branşlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya sınıf öğretmenlerinin; en düşük ortalamaya okulöncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, sınıf öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya, okulöncesi öğretmenlerinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya branş öğretmenlerinin, en düşük ortalamaya ise sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir.

Rahat (gevşek) çalışanlar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(3)}=1.26, p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(3)}=1.58, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(3)}=3.05, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri branşlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya sınıf öğretmenlerinin; en düşük ortalamaya meslek dersi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. İçsel

güdülenme boyutunda, okulöncesi öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya, meslek dersi öğretmenlerinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya branş öğretmenlerinin, en düşük ortalamaya ise meslek dersi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir.

Serbest (umarsız) çalışanlar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(3)}=5.00, p>.05$] ve içsel güdülenme [$\chi^2_{(3)}=2.52, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri branşlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Ancak işten haz duyma [$\chi^2_{(3)}=13.56, p<.05$] boyutundaki görüşleri istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Mann Whitney U testi sonucunda farkın meslek dersi öğretmenleri ve okulöncesi öğretmenleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, okulöncesi öğretmenleri meslek dersi öğretmenlerine göre yaptıkları işten daha fazla haz almaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya meslek dersi öğretmenlerinin; en düşük ortalamaya okulöncesi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, okulöncesi öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya, branş öğretmenlerinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya okulöncesi öğretmenlerinin, en düşük ortalamaya ise branş öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir.

Hevesli bağımlılar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$U=415.50, p>.05$]; içsel güdülenme [$U=317.00, p>.05$] ve işten haz duyma [$U=421.50, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri *medeni duruma* göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. *İş bağımlıları* tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$U=44,500, p>.05$]; içsel güdülenme [$U=55.000, p>.05$] ve işten haz duyma [$U=79.000, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri medeni duruma göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. *İş meraklıları* tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$U=211.000, p>.05$]; içsel güdülenme [$U=289.000, p>.05$] ve işten haz duyma [$U=223.000, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri medeni duruma göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. *Gönülsüz çok çalışanlar* tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$U=201.000, p>.05$]; içsel güdülenme [$U=190.000, p>.05$] ve işten haz duyma [$U=211.000, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri medeni duruma göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Yabancılaşmış uzmanlar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$U=78.000, p>.05$]; içsel güdülenme [$U=80.500, p>.05$] ve işten haz duyma [$U=93.500, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri medeni duruma göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. *İnancını yitirmiş çalışanlar* tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$U=80,000, p>.05$]; içsel güdülenme [$U=59.000, p>.05$] ve işten haz duyma [$U=74.500, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri medeni duruma göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. *Rahat (gevşek) çalışanlar* tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$U=85.000, p>.05$]; içsel güdülenme [$U=95.000, p>.05$] ve işten haz duyma [$U=110.000, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri medeni duruma göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. *Serbest (umarsız) çalışanlar* tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$U=1375.000, p>.05$] ve içsel güdülenme [$U=1351.000, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri medeni duruma göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. İşten haz duyma [$U=1085.000, p>.05$] boyutunda ise öğretmenlerin işkoliklik eğilimlerinin medeni duruma göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Bu boyutta evli öğretmenlerin işten haz duyma durumu bekâr ve diğer grubunda yer alan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Hevesli bağımlı tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(2)}=.99, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(2)}=2.43, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri *toplam hizmet süresine* göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. İçsel güdülenme [$\chi^2_{(2)}=9.27, p<.05$] boyutunda ise öğretmenlerin işkoliklik eğilimlerinin toplam hizmet süresine göre istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir. Mann Whitney U testi sonucunda farkın 21 yıl ve üstü çalışan öğretmenler ile 1-10 yıl arası çalışan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 21 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin 1 ve 10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre içsel güdülenme durumu daha yüksektir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin; en düşük ortalamaya 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

İş bağımlıları tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(2)}=3.76, p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(2)}=3.65, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(2)}=3.01, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri toplam hizmet süresine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin; en düşük ortalamaya 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

İş meraklıları tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(2)}=2.85, p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(2)}=3.78, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(2)}=2.91, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri toplam hizmet süresine göre istatistiksel olarak

farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin; en düşük ortalamaya 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Gönülsüz çok çalışanlar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(2)}=.27, p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(2)}=1.14, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(2)}=1.18, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri toplam hizmet süresine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin; en düşük ortalamaya 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Yabancılaşmış uzmanlar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(2)}=1.48, p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(2)}=.31, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(2)}=.86, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri toplam hizmet süresine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin; en düşük ortalamaya 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

İnancını yitirmiş çalışanlar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(2)}=.25, p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(2)}=.24, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(2)}=.00, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri toplam hizmet süresine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin; en düşük ortalamaya 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Rahat (gevşek) çalışanlar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(2)}=2.12, p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(2)}=1.47, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(2)}=1.66, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri toplam hizmet süresine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin; en düşük ortalamaya 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Serbest (umarsız) çalışanlar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(2)}=5.58, p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(2)}=4.53, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(2)}=2.14, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri toplam hizmet süresine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin; en düşük ortalamaya 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Hevesli bağımlı tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(2)}=.60, p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(2)}=.60, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(2)}=.40, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri **görev yaptıkları okuldaki toplam hizmet süresine** göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya buldukları okulda 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin; en düşük ortalamaya 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, görev yaptıkları okulda 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya görev yaptıkları okulda 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

İş bağımlıları tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(2)}=.21, p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(2)}=2.90, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(2)}=1.11, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri görev yaptıkları okuldaki toplam hizmet süresine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya buldukları okulda 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin; en düşük ortalamaya 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, görev yaptıkları okulda 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya görev yaptıkları okulda 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

İş meraklıları tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(2)}=.60, p>.05$] ve içsel güdülenme [$\chi^2_{(2)}=.60, p>.05$] boyutlarındaki görüşleri görev yaptıkları okuldaki toplam hizmet süresine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Ancak işten haz duyma [$\chi^2_{(2)}=.40, p<.05$] boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Mann Whitney U testi sonucunda farkın 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler ile 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, görev yaptıkları okuldaki toplam hizmet süresi 11 yıl ve üstü olan öğretmenler, 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlere göre yaptıkları işten daha fazla haz almaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya buldukları okulda 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin; en düşük ortalamaya 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, görev yaptıkları okulda 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya görev yaptıkları okulda 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Gönülsüz çok çalışanlar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(2)}=1.67, p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(2)}=1.23, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(2)}=1.11, p<.05$] boyutlarındaki görüşleri görev yaptıkları okuldaki toplam hizmet süresine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya buldukları okulda 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin; en düşük ortalamaya 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, görev yaptıkları okulda 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya görev yaptıkları okulda 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Yabancılaşmış uzmanlar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(2)}=1.88, p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(2)}=1.55, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(2)}=3.27, p<.05$] boyutlarındaki görüşleri görev yaptıkları okuldaki toplam hizmet süresine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya buldukları okulda 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin; en düşük ortalamaya 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, görev yaptıkları okulda 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya görev yaptıkları okulda 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

İnancını yitirmiş çalışanlar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(2)}=1.37, p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(2)}=.05, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(2)}=2.17, p<.05$] boyutlarındaki görüşleri görev yaptıkları okuldaki toplam hizmet süresine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya buldukları okulda 11 yıl üstü çalışan öğretmenlerin; en düşük ortalamaya 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, görev yaptıkları okulda 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya görev yaptıkları okulda 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Rahat (gevşek) çalışanlar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(2)}=2.78, p>.05$]; içsel güdülenme [$\chi^2_{(2)}=2.82, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(2)}=2.13, p<.05$] boyutlarındaki görüşleri görev yaptıkları okuldaki toplam hizmet süresine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya buldukları okulda 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin; en düşük ortalamaya 11 yıl üstü çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, görev yaptıkları okulda 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, 11 yıl üstü çalışan öğretmenlerin ise en düşük

ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya görev yaptıkları okulda 11 yıl üstü çalışan öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Serbest (umarısız) çalışanlar tipindeki öğretmenlerin içsel güdülenme [$\chi^2_{(2)}=13, p>.05$] ve işten haz duyma [$\chi^2_{(2)}=16, p<.05$] boyutlarındaki görüşleri görev yaptıkları okuldaki toplam hizmet süresine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Ancak öğretmenlerin işe bağlılık [$\chi^2_{(2)}=12.18, p<.05$] boyutundaki görüşleri istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Mann Whitney U testi sonucunda farkın 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler ile 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, görev yaptıkları okuldaki toplam hizmet süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin, 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenlere göre işe bağlılık düzeyi daha yüksektir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, işe bağlılık boyutunda en yüksek ortalamaya buldukları okulda 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin; en düşük ortalamaya 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. İçsel güdülenme boyutunda, görev yaptıkları okulda 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya, 11 yıl üstü çalışan öğretmenlerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; işten haz duyma boyutunda ise en yüksek ortalamaya görev yaptıkları okulda 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Tablo 3'te öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.
Öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ile ilgili görüşleri (n=520)

Puanlar	\bar{x}	S
İş-Aile Çatışması	2.75	0.89
Aile-İş Çatışması	2.30	0.79
Yaşam Doymu	3.33	0.79

Tablo 3'te de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam doymu düzeylerinin ($\bar{x}=3.33, S=.79$), iş-aile çatışması ($\bar{x}=2.75, S=.89$) ve aile-iş çatışması ($\bar{x}=2.30, S=.79$) boyutlarıyla karşılaştırıldığında daha fazla olduğu görülmektedir. İş-aile çatışması boyutunda öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği madde, "İş sorumluluklarım nedeniyle ailemle ilgili planlarımı değiştirmek zorunda kalıyorum ($\bar{x}=2.84, S=.99$)"; en düşük katılım gösterdiği madde ise "İş sorumluluklarım aile ve ev yaşantımı olumsuz etkiliyor ($\bar{x}=2.63, S=1.11$)" maddeleridir. Aile-iş çatışması boyutunda öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği madde, "Ev yaşantımın gereksinimleri nedeniyle işimle ilgili çalışmalarımı sonraya bırakmam gerekiyor ($\bar{x}=2.34, S=.95$)"; en düşük katılım gösterdiği madde ise "Aile yaşantımın yarattığı gerginlik ve yük işimle ilgili görevlerimi yapma becerimi olumsuz olarak etkiliyor ($\bar{x}=2.25, S=1.01$)" maddeleridir. Yaşam doymu boyutunda ise öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği madde, "Yaşamımdan hoşnudum ($\bar{x}=3.70, S=1.57$)"; en düşük katılım gösterdiği madde ise "Yeniden dünyaya gelseydim hemen hemen yaşamımda hiçbir şeyi değiştirmedim ($\bar{x}=2.94, S=1.11$)" maddeleridir.

Öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ile ilgili görüşleri iş- aile çatışması [$t_{(518)}=1.02, p>.05$] ve aile- iş çatışması [$t_{(518)}=1.20, p>.05$] boyutlarında *cinsiyete* göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Ancak yaşam doymu [$t_{(518)}=3.51, p<.05$] boyutundaki görüşleri cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Yaşam doymu boyutunda kadın öğretmenlerin yaşam doymu düzeyleri ($\bar{x}=3.45, S=.69$) erkek öğretmenlere ($\bar{x}=3.21, S=0.86$) göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ile ilgili olarak iş-aile çatışması [$F_{(4-515)}=5.10, p<.05$] ve aile-iş çatışması [$F_{(4-515)}=10.08, p<.05$] boyutlarındaki görüşleri *çalıştıkları okul türüne* göre anlamlı bir fark şeklinde farklılaşmaktadır. Yaşam doymu boyutunda ise [$F_{(4-515)}=0.97, p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. İş-aile çatışması boyutundaki farklılık, iş-aile çatışmasını en çok yaşayan meslek lisesi öğretmenleri ($\bar{x}=3.03, S=.88$) ile göreceli olarak daha düşük düzeyde yaşayan okulöncesi öğretmenleri ($\bar{x}=2.59, S=.80$), ilkökul ($\bar{x}=2.54, S=.86$) ve ortaokul ($\bar{x}=2.73, S=.80$) öğretmenleri arasındadır. Aile-iş çatışması boyutundaki farklılık ise aile-iş çatışmasını diğer gruplara göre daha düşük düzeylerde yaşayan okulöncesi öğretmenleri ($\bar{x}=1.85, S=0.55$) ve ilkökul öğretmenleri ($\bar{x}=2.05, S=.73$) ile ortaokul ($\bar{x}=2.42, S=.74$), lise ($\bar{x}=2.43, S=.89$) ve meslek lisesi ($\bar{x}=2.49, S=.76$) arasındadır.

Öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ile ilgili olarak iş-aile çatışması [$F_{(3-516)}=5.96, p<.05$] ve aile-iş çatışması [$F_{(3-516)}=14.01, p<.05$] boyutlarındaki görüşleri *branşa* göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin yaşam doymu boyutundaki görüşleri ise branşa göre farklılaşmamaktadır [$F_{(3-516)}=1.65, p>.05$]. İş-aile çatışması boyutundaki farklılık iş-aile çatışmasını en yüksek düzeyde yaşayan meslek dersi öğretmenleri ($\bar{x}=3.10, S=.92$) ile daha düşük düzeylerde yaşayan okulöncesi öğretmenleri ($\bar{x}=2.56, S=.85$), sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=2.56, S=.83$) ve branş öğretmenleri ($\bar{x}=2.78, S=.89$) arasındadır. Ayrıca sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=2.56, S=.83$) ile branş öğretmenleri ($\bar{x}=2.78, S=.89$) arasındaki fark da anlamlıdır. Aile-iş çatışması boyutundaki farklılık ise aile-iş

çatışmasını en yüksek düzeyde hisseden meslek dersi öğretmenleri ($\bar{x}=2.53$, $S=.82$) ve branş öğretmenleri ($\bar{x}=2.42$, $S=.80$) ile daha düşük düzeylerde hisseden okulöncesi öğretmenleri ($\bar{x}=1.85$, $S=.62$) ve sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=2.04$, $S=.70$) arasındadır.

Öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ile ilgili görüşleri iş- aile çatışması [$t_{(518)}=1.71$, $p>.05$] ve aile- iş çatışması [$t_{(518)}=1.27$, $p>.05$] boyutlarında **medeni duruma** göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Ancak yaşam doyumu [$t_{(518)}=2.04$, $p<.05$] boyutundaki görüşleri medeni duruma göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. İş-aile çatışması boyutunda, evli öğretmenler ($\bar{x}=2.78$, $S=.89$) bekâr ve diğer grubunda bulunan öğretmenlere ($\bar{x}=2.60$, $S=.85$) göre iş-aile çatışmasını daha çok yaşamaktadır. Aile-iş çatışması boyutunda da yine evli öğretmenler ($\bar{x}=2.32$, $S=.76$) bekâr ve diğer grubunda bulunan öğretmenlere ($\bar{x}=2.19$, $S=.94$) göre aile-iş çatışmasını daha çok yaşamaktadır. Yaşam doyumu boyutunda ise evli öğretmenlerin ($\bar{x}=3.36$, $S=.77$) bekâr ve diğer grubunda bulunan öğretmenlere ($\bar{x}=3.17$, $S=.86$) göre yaşam doyumu düzeyi yüksektir.

Öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ile ilgili görüşlerinin iş-aile çatışması [$F_{(2,517)}=0.55$, $p>.05$] ve aile- iş çatışması [$F_{(2,517)}=1.43$, $p>.05$] boyutlarında **toplam hizmet süresine** göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Yaşam doyumu boyutunda ise [$F_{(2,517)}=3.55$, $p<.05$] öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ile ilgili görüşlerinin toplam hizmet süresine göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. Yaşam doyumu boyutunda toplam hizmet süresi “21 yıl ve üstü olan öğretmenler ($\bar{x}=3.47$, $S=.77$)” ile toplam hizmet süresi “11-20 yıl arası olan öğretmenlerin ($\bar{x}=3.23$, $S=.74$)” görüşleri istatistiksel olarak farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ile ilgili görüşleri, iş-aile çatışması [$F_{(2,517)}=.37$, $p>.05$]; aile-iş çatışması [$F_{(2,517)}=1.80$, $p>.05$] ve yaşam doyumu [$F_{(2,517)}=0.26$, $p>.05$] boyutlarında **görev yaptığı okuldaki hizmet süresine** göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tablo 4’te öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile iş-yaşam dengesi ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan Pearson Korelasyon katsayısı sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki

Tip	Boyutlar	İş-Aile Çatışması	Aile-İş Çatışması	Yaşam Doyumu
1. Hevesli Bağımlılar	İşe bağlılık	-.045	.049	-.103
	İçsel güdülenme	-.067	-.105	.036
	İşten haz duyma	-.085	-.183	-.117
2. İş bağımlıları	İşe bağlılık	.150	.004	-.111
	İçsel güdülenme	-.231	-.261	-.084
	İşten haz duyma	-.013	-.045	.048
3. İş meraklıları	İşe bağlılık	.201	.074	.108
	İçsel güdülenme	.198	.131	-.060
	İşten haz duyma	.028	.056	.299*
4. Gönülsüz çok çalışanlar	İşe bağlılık	-.022	-.125	.062
	İçsel güdülenme	.024	-.182	-.014
	İşten haz duyma	-.074	-.100	-.075
5. Yabancılaşmış uzmanlar	İşe bağlılık	.152	.289	.292
	İçsel güdülenme	.278	.232	.076
	İşten haz duyma	.157	.047	.093
6. İnancını yitirmiş çalışanlar	İşe bağlılık	.255	.345	.047
	İçsel güdülenme	.169	-.116	-.157
	İşten haz duyma	.106	.156	.070
7. Rahat (gevşek) çalışanlar	İşe bağlılık	.029	-.013	-.053
	İçsel güdülenme	.182	.141	.018
	İşten haz duyma	-.094	-.026	-.178
8. Serbest (umarsız) çalışanlar	İşe bağlılık	-.205*	-.145	.032
	İçsel güdülenme	.013	-.025	.108
	İşten haz duyma	-.069	-.233**	.062

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 4’te görüldüğü üzere iş meraklısı tipindeki çalışanların işten haz duyma durumları ile yaşam doyumları arasında ($r=.299$, $p<.01$) düşük düzeyde, aynı yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Determinasyon katsayısı dikkate alındığından ($r^2=0.089$) iş meraklısı tipindeki öğretmenlerin yaşam doyumundaki varyansın % 8.9’unu işten haz duyma durumları açıklamaktadır. Buna göre iş meraklısı çalışanların işten haz duyma düzeyleri yükseldikçe, yaşam doyumu düzeyleri de yükselmektedir.

Serbest (umarsız) çalışan tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık durumları ile iş-aile çatışması ile ilgili görüşleri arasında ($r=-.205$, $p<.01$) düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Determinasyon katsayısı dikkate alındığından ($r^2=0.042$) serbest (umarsız) çalışan tipindeki öğretmenlerin iş-aile çatışması ile ilgili görüşlerindeki varyansın % 4.2'sini işe bağlılık durumları açıklamaktadır. Buna göre serbest (umarsız) çalışan tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri yükseldikçe, iş-aile çatışması boyutundaki çatışma düzeyleri azalmaktadır, ya da işe bağlılık düzeyleri düştükçe, iş-aile çatışması boyutundaki çatışma düzeyleri artmaktadır.

Serbest (umarsız) çalışan tipindeki öğretmenlerin işten haz duyma durumları ile aile-iş çatışması ile ilgili görüşleri arasında ($r=-.233$, $p<.01$) düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Determinasyon katsayısı dikkate alındığından ($r^2=0.054$) serbest (umarsız) çalışan tipindeki öğretmenlerin iş-aile çatışması ile ilgili görüşlerindeki varyansın % 5.4'ünü işten haz duyma durumları açıklamaktadır. Buna göre serbest (umarsız) çalışan tipindeki öğretmenlerin işten haz duyma düzeyleri yükseldikçe, aile-iş çatışması boyutundaki çatışma düzeyleri de azalmaktadır, ya da işten haz duyma düzeyleri düştükçe, aile-iş çatışması boyutundaki çatışma düzeyleri artmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İş-yaşam dengesi “iş-aile çatışması, aile-iş çatışması, yaşam doyumu” boyutlarında incelenmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin işkoliklik eğilimlerinin ve iş-yaşam dengesi ile ilgili görüşlerinin mevcut durumu; cinsiyet, okul türü, brans, medeni durum, kıdem ve çalışılan okuldaki toplam hizmet süresine göre karşılaştırılmıştır. Son olarak, öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile iş-yaşam dengesi ile ilgili görüşleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası işkolik eğilimler göstermektedir. İşkolik eğilimler gösteren öğretmenler daha çok “hevesli bağımlı, iş meraklısı ve en az da iş bağımlısı çalışan” tipindedir. İşkolik eğilimler göstermeyen öğretmenlerin ise daha çok “serbest (umarsız) çalışan, gönülsüz çok çalışan, yabancılaşmış uzman, rahat (gevşek) çalışan ve en az da inancını yitirmiş çalışan” tipindedir. Bu sonuçlar alanyazındaki çalışmalarla (Burke, 2000; Yılmaz vd., 2014) paralellik göstermektedir. Bu çalışmalarda çalışanların yarısına yakını işkolik eğilimler göstermektedir. Burke (2000) çalışanların % 22.6'sının serbest (umarsız) çalışan; % 18.8'inin hevesli bağımlı; % 16.2'sinin iş bağımlısı, % 16'sının inancını yitirmiş çalışan; % 14.4'ünün iş meraklısı; % 12'sinin ise rahat (gevşek) çalışan tipinde olduğunu belirlemiştir. Yılmaz vd. (2014) ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 46.7'sinin işkolik eğilimler gösterdiğini belirlemiştir. Bu özellikleri gösteren öğretmenlerin % 23.1'i hevesli bağımlı, % 7.8'i iş bağımlısı ve % 15.8'i iş meraklısıdır. İşkolik özellikler göstermeyen öğretmenlerin ise % 10.9'u gönülsüz çok çalışan, % 8.1'i yabancılaşmış uzman, % 4.9'u inancını yitirmiş çalışan, % 9.9'u rahat çalışan ve % 19.5'i serbest (umarsız) çalışan tipindedir.

Araştırma sonucuna göre kadın ve erkek öğretmenler benzer çalışan tipi özellikleri göstermektedir. İşkolik eğilimler gösteren kadın ve erkek öğretmenlerin önemli bir kısmı hevesli bağımlı tipinde iken, işkolik eğilimler göstermeyen kadın ve erkek öğretmenlerin önemli bir kısmı serbest (umarsız) çalışan tipindedir. Yapılan karşılaştırmalara göre, öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri sadece “hevesli bağımlı” tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık boyutunda cinsiyete göre değişmektedir. Hevesli bağımlı çalışan tipindeki erkek öğretmenlerin işe bağlılıkları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Hevesli bağımlı çalışan tipindeki erkek öğretmenlerin işe bağlılıklarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olmasının sebebi, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla ve farklı rollere sahip olması olabilir. Kadın öğretmenlerin sahip olduğu anne, eş gibi sıfatlar nedeniyle yükümlülükleri artmaktadır. Bu durum kadın öğretmenlerin işe bağlılıklarının erkek öğretmenlerden daha düşük olmasına sebep olabilir. Cantarow (1979) işkolikliğin işte bulunmaktan hoşlanma duygusundan kaynaklandığını ifade etmiştir (Akt: Snir ve Harpaz, 2004). Çocuk bakımı, ev temizliği, yemek yapma gibi sorumlulukların toplum tarafından anneye yüklenmesi, kadının erkeğe oranla işte bulunmaktan hoşlanma duygusunun önüne geçebilmektedir. Ancak genel olarak yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir (Başyigit, 2009; Dirikan, 2009; Karataş ve Güleş, 2010; Kılıçoğlu, 2010; Tulunay, 2010; Uslu ve Beycioğlu, 2013).

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı, çalışanların işkoliklik eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür (Burke, 2000; Snir ve Harpaz, 2004; Naktiyok ve Karabey, 2005; Bardakçı, 2007; Akın ve Oğuz, 2010; Bardakçı ve Baloğlu, 2012). Burke, Matthiesen ve Pallesen'in (2006) yaptıkları araştırmada ise, işe bağlılık boyutunda erkeklerin kadınlara oranla işkoliklik eğilimlerinin yüksek olduğu ancak aralarında anlamlı bir fark olmadığı ifade edilmiştir. Öte yandan çalışanların cinsiyetleri ile işkoliklik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğunu rapor eden araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Akdağ ve Yüksel, 2010; Akyüz, 2012). Akyüz'ün (2012) araştırmasında erkeklerin kadınlara oranla daha fazla işkolik

eğiliminde oldukları, çalışmaktan daha fazla zevk aldıkları; kadınların erkeklere oranla daha fazla çalışmaya güdülendikleri ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri çalıştıkları okul türüne göre de farklı değildir. Alanyazında bu sonuçla örtüşen şekilde araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Bardakçı ve Baloğlu'nun (2012) araştırmasında da öğretmenlerin işkoliklik düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bardakçı'nın (2007) eğitim yöneticileri üzerinde yaptığı araştırmada da işkolikliğin çalışılan okul türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle araştırma bulguları alanyazınla uyumlu görünmektedir. Yapılan bu çalışmada çalışan tipleri incelendiğinde; hevesli bağımlı, iş bağımlıları, iş meraklıları, gönülsüz çok çalışanlar, yabancılaşmış uzmanlar ve rahat (gevşek) çalışan tipindeki öğretmenlerin işe bağlılığı, içsel güdülenmesi ve işten haz duyma düzeyi çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Ancak, inancını yitirmiş çalışanlar ve serbest (umarsız) çalışanlar tipindeki öğretmenlerin işten haz duyma düzeyi çalıştıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre, inancını yitirmiş çalışanlar tipindeki lisede çalışan öğretmenlerin işten haz duyma boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olduğu; en düşük ortalamaya ise okulöncesi eğitim kademesinde çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Şahin'e (1997) göre okulöncesi öğretmenlerinin temel sorunları arasında kendilerini geliştirmek için yeterli zaman bulamamaları yer almaktadır (Akt: Demir ve Arı, 2013). Okulöncesi öğretmenlerinin teneffüs yapamamaları, sürekli küçük yaş grubuyla ilgilenmeleri düşük ortalamaya sahip olmalarının sebebi olarak düşünülebilir. Lisede çalışan öğretmenlerin yüksek ortalamaya sahip olmasının nedeni ise diğer okul türlerine nazaran kendilerini daha iyi anlayan, daha bilinçli öğrenci grubuyla çalışmalarını söyleyebilir. Ancak, farklı çalışan tipindeki öğretmenlerle karşılaştırıldığında, inancını yitirmiş çalışan tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık ve işten haz alma düzeyi oldukça düşüktür. Bu gruptaki öğretmenlerin mesleğine, okuluna dair hedeflerinin olmaması, öğrenme ve öğretme isteklerinin az olması, okula ve mesleğine olan bağlılıklarının azalması bu duruma sebep olarak gösterilebilir. Serbest (umarsız) çalışanlar tipindeki ilköğretim öğretmenlerinin işten haz duyma boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olduğu; en düşük ortalamaya ise ortaokulda çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak da ortaokulda okuyan öğrencilerin ergenlik döneminde olduğu, öğretmenlerin ergenlik dönemine ait sorunlarla ilgilenmekten derslerden daha az keyif almaları gösterilebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri genel olarak bakıldığında branşlarına göre farklılaşmamaktadır. Yapılan karşılaştırmalara göre, iş bağımlıları ve serbest (umarsız) çalışanlar tipindeki öğretmenlerin işten haz duyma düzeyi branşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. İş bağımlıları ve serbest (umarsız) çalışanlar tipindeki okulöncesi öğretmenlerinin işten haz duyma boyutu meslek dersi öğretmenlerinden daha yüksektir. Benzer şekilde Bardakçı da (2007) eğitim yöneticilerinin işkoliklik eğilimlerinin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri medeni durumlarına göre de farklı değildir. Bu bulgu daha önceki araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Bardakçı, 2007; Bardakçı ve Baloğlu, 2012). Ancak bu araştırmada serbest (umarsız) çalışanlar tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık ve içsel güdülenme boyutlarındaki görüşleri medeni duruma göre istatistiksel olarak farklılaşmazken; işten haz alma boyutunda farklılaşmaktadır. Araştırma bulgularına göre bu boyutta evli öğretmenlerin işten haz duyma durumu bekâr öğretmenlere göre daha yüksektir. Ateş, Yıldız ve Yıldız (2012) evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere oranla sosyal desteğinin fazla olmasına bu durumun evli öğretmenleri işine karşı daha fazla motive ettiğine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir fark bulunduğunu rapor eden araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Akdağ ve Yüksel, 2010; Akyüz, 2012). Akyüz (2012) bekârların evlilere oranla daha fazla işkolik eğilimde olduklarını, çalışmaya daha fazla bağlandıklarını, çalışmaya daha fazla güdülendiklerini; evlilerin bekârlara oranla daha fazla çalışmaktan zevk aldıklarını ifade etmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri kıdeme göre farklılaşmamaktadır. Yapılan karşılaştırmalara göre, öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri sadece hevesli bağımlı tipindeki öğretmenlerin içsel güdülenme boyutunda kıdeme göre değişmektedir. Buna göre, 21 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin 1-10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre içsel güdülenme durumu daha yüksektir. Hevesli bağımlı tipindeki kıdemli öğretmenlerin içsel güdülenme durumlarının, daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olmasının sebebinin öğretmenliğin saygınlığıyla ilgili olduğu düşünülebilir. Ekonomik nedenler, toplumsal statü, programların değişmesi, öğrenci fazlalığı gibi etmenler öğretmenliğin çekiciliğini yitirmesine neden olarak gösterilebilir (Demir ve Arı, 2013). Bu durumun en çok da kıdemi düşük öğretmenleri etkilediğini söylemek mümkündür. Kıdemi az olan öğretmenler göreve güvensiz başlamakta ve içsel güdülenme düzeyi azalabilmektedir. Akyüz'ün (2012) avukatlar ve öğretim elemanları üzerine yaptığı çalışmada da çalışılan yıl ile işkoliklik düzeyi arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyla örtüşmeyen çalışmalarını bulmak da olanaklıdır (Bardakçı, 2007; Dosaliyeva, 2009; Akın ve Oğuz, 2010; Bardakçı ve Baloğlu, 2012). Dosaliyeva'nın (2009) araştırmasında 1-5 yıl kıdeme sahip çalışanların işe güdülenme hissini daha fazla

olduğu ifade edilmiştir. Akın ve Oğuz'un (2010) araştırmasında ise deneyimli öğretmenlerin meslekte yeni olan öğretmenlere göre daha fazla işkoliklik eğilimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bardakçı (2007) ve Bardakçı ve Baloğlu'nun (2012) araştırmalarında da 10-15 yıl kıdeme sahip okul yöneticilerinin işe güdülenme oranları, 1-5 yıl arası kıdeme sahip ve 15 yıl üstü kıdeme sahip okul yöneticilerinden daha yüksektir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri çalıştıkları okuldaki toplam hizmet süresine göre farklılaşmamaktadır. Ancak iş meraklıları tipindeki öğretmenlerin işkoliklik düzeyleri, işten haz duyma boyutunda farklılaşmaktadır. Buna göre, görev yaptıkları okuldaki toplam hizmet süresi 11 yıl ve üstü olan öğretmenler, 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlere göre yaptıkları işten daha fazla haz almaktadır. Buna sebep olarak öğretmenlerin kendilerini okula ait hissetmeleri gösterilebilir. Ayrıca serbest (umarsız) çalışanlar tipindeki öğretmenlerin işkoliklik düzeyleri işe bağlılık boyutunda farklılaşmaktadır. Buna göre, görev yaptıkları okuldaki toplam hizmet süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin, 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenlere göre işe bağlılık düzeyi daha yüksektir. Buldukları okula yeni başlayan öğretmenlerin okul yöneticilerine, çalışma arkadaşlarına kendilerini ispat etme çabasının bu durumun nedeni olarak düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer amacı ise, öğretmenlerin iş-yaşam dengesi (iş-aile çatışması, aile-iş çatışması, yaşam doyumu) düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerinin, iş-aile çatışması ve aile-iş çatışması boyutlarıyla karşılaştırıldığında daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonucu; öğretmenlerin işinden haz aldığı, çalışma saatlerinin esnek olduğu, kendilerine ayıracak vaktin diğer mesleklere oranla daha fazla olduğu ve özellikle manevi doyumu yüksek bir mesleği yapmanın hazzını yaşamaları şeklinde yorumlamak mümkündür. Alanyazın incelendiğinde, öğretmen adayların benzer özelliklere göre öğretmenlik mesleğini seçtiğini belirten araştırmalara ulaşmak olanaklıdır (Bastick, 2000; Boz ve Boz, 2008; Çermik, Doğan ve Şahin, 2010). İnsanlara hizmet etme arzusu, topluma faydalı olma isteği, çocukları sevmek, uzun tatil imkânının olması bu özelliklere örnek olarak verilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ile ilgili görüşleri iş-aile çatışması ve aile-iş çatışması boyutlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Ancak yaşam doyumu boyutundaki görüşleri cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Yaşam doyumu boyutunda kadın öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Diğer mesleklere oranla öğretmenlik gerek teneffüs aralarında, öğle saatlerinde gerekse okul çıkışında kişiye daha fazla sosyalleşme imkânı, iş arkadaşlarıyla daha kaliteli vakit geçirebilme olanağı sunmaktadır. Ayrıca, kadınlar yapıları gereği erkeklere oranla arkadaşlarıyla daha fazla şey paylaşma eğiliminde olabilmektedir. Diener ve Diener (1995), yakın ilişkilerin yaşam doyumunu açıklamada önemli etkiye sahip olduğu sonucunu elde etmiştir (Akt: Yılmaz ve Aslan, 2013). Buradan hareketle kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla yaşam doyumu düzeyinin yüksek olması ile açıklanabilir. Alanyazın incelendiğinde cinsiyete göre farklılaşmanın olmadığı çalışmaları bulmak olanaklıdır (Efeoğlu, 2006; Ballica, 2010; Demirer, 2011). Kuzulu, Kurtuldu ve Özkan'ın (2013) çalışmasında ise kadın çalışanların erkek çalışanlardan daha yüksek düzeyde iş-aile ve iş-özel yaşam çatışması yaşamakta olduğu ifade edilmiştir. Buna göre iş alanından aile ve özel yaşam alanlarına doğru çatışma türünde kadınlar anlamlı olarak daha fazla çatışma yaşamaktadır. Ancak diğer çatışma türlerinde ve toplam iş-yaşam çatışması düzeyinde cinsiyetler arası farklılığın bulunmadığı ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ile ilgili olarak iş-aile çatışması ve aile-iş çatışması boyutlarındaki görüşleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir fark şekilde farklılaşmaktadır. Meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin iş-aile çatışma düzeyi daha yüksektir. Bunun sebebi olarak akademik olarak daha az başarılı öğrencilerle çalışmaları gösterilebilir. Sınavla öğrenci alan liselerde çalışan öğretmenlerin sınavsız öğrenci alan liselerde çalışan öğretmenlerden daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu belirlenmiştir (Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu-Kiremit ve Aladağ, 2013). Bu okul türünde çalışan öğretmenlerin diğer meslektaşlarına oranla iş doyumları düşük olabilmekte ve ailelerine bu durumu yansıtabilmektedir. Okulöncesi eğitim kademesinde çalışan öğretmenlerin ise aile-iş çatışmasını diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere nazaran düşük düzeydedir. Bu duruma çalışılan öğrencilerin yaş grubu sebebiyet verebilmektedir. Yaşam doyumu boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ile ilgili olarak iş-aile çatışması ve aile-iş çatışması boyutlarındaki görüşleri bransa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Meslek dersi öğretmenlerinin iş-aile ve aile-iş çatışmasını en yüksek düzeyde yaşayan öğretmen grubu olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak mesleklerine ilişkin doyum düzeylerinin düşük olabilmemesi düşünülebilir. Öğretmenlerin yaşam doyumu boyutundaki görüşleri ise bransa göre farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ile ilgili görüşleri iş-aile çatışması ve aile-iş çatışması boyutlarında medeni duruma göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Ancak yaşam doyumu boyutundaki görüşleri medeni duruma

göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Buna göre, yaşam doyumu boyutunda evli öğretmenlerin bekâr ve diğer grubunda bulunan öğretmenlere göre yaşam doyumu düzeyi yüksektir. Bu durumun ekonomik nedenleri olduğu düşünülebilir. “OECD 2007 Bir Bakışta Eğitim Raporu Işığında Öğretmenlerimizin Sosyo-Ekonomik Durumu Raporu” incelendiğinde Türkiye’de öğretmenlerin daha fazla çalıştıkları, daha fazla öğrenci sorumluluğu yüklendikleri, daha çok yıprandıkları ve daha düşük ücret aldıkları ifade edilmiştir (http://www.pmd.org.tr/dosyalar/file_191.pdf). Eğitim-İş Sendikası’nın (2012) Öğretmen Görüşleri Araştırması’na göre öğretmenlerin % 25.77’si ekonomik sıkıntılar nedeniyle ruh sağlığının bozuk olduğunu ve % 36.39’u ise ailesinin beslenme ihtiyacını tam olarak karşılayamadığını düşünmektedir. Evli öğretmenler bekâr öğretmenlere oranla birbirlerine maddi yönden destek olmakta ve yaşam standartlarını iyileştirmektedirler. Bu durumun evli öğretmenlerin yaşam doyumunu artırdığı söylenilebilir. Ayrıca evli öğretmenlerin paylaşacak ve hayattan haz alıracak haklı sebeplerinin olduğu ifade edilebilir. Her iki eşin sosyal çevresinin varlığı, özellikle çocuk sevgisinin onların hayata bakışını olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir. Ancak, alanyazın incelendiğinde farklı bulgulara rastlamak olanaklıdır.

Efeoğlu (2006) ve Demirer’in (2011) çalışmalarında çalışanların iş-yaşam dengesi düzeyleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir fark yoktur bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan çalışanların iş-yaşam dengesi düzeyleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir fark vardır bulgusuna rastlamak da olanaklıdır (Küçükusta, 2007; Ballica, 2010; Kuzulu vd., 2013). Ballica’nın (2011) çalışmasında “kişisel sorunlarım işim için olan enerjimi tüketiyor” maddesi ile bekâr çalışanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kuzulu ve diğerlerinin araştırmasında ise evli çalışanların yaşam doyumları, bekâr çalışanlara göre daha yüksektir. Evli çalışanların bekâr çalışanlara göre işlerine ve ailelerine daha fazla önem verdikleri saptanmıştır. İşe verilen önem değerlendirildiğinde ise aksi bir durum söz konusudur. Bekâr çalışanların evli çalışanlara göre özel yaşamlarına daha fazla önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Küçükusta’nın (2007) çalışmasında ise bekâr çalışanların iş-yaşam dengesi ile ilgili soru grubuna evli çalışanlara göre daha olumlu cevap verdikleri rapor edilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ile ilgili görüşlerinin iş-aile çatışması ve aile-iş çatışması boyutlarında toplam hizmet süresine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Yaşam doyumu boyutunda ise öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ile ilgili görüşlerinin toplam hizmet süresine göre anlamlı bir fark gösterdiği ulaşılan bulgular arasındadır. Buna göre, toplam hizmet süresi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin toplam hizmet süresi 1-10 yıl ve 11-20 yıl arası olan öğretmenlere göre yaşam doyumu düzeyi yüksektir. Buna sebep olarak kıdemli öğretmenlerin hayatlarını belli bir düzene koydukları, çocuklarını okuttukları, evlerini, arabalarını aldıkları gösterilebilir. Alanyazın incelendiğinde kıdem değişkeninden çok yaş değişkenine yer verildiği ve bu çalışmalarda da iş-yaşam dengesi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı ifade edilmiştir (Efeoğlu, 2006; Ballica, 2010; Demirer, 2011). Kuzulu ve diğerlerinin (2013) araştırmasında ise 20-30 yaş arasında olan çalışanların yaşadığı iş-özel yaşam çatışması düzeyinin 40 yaş üzeri çalışanların yaşadığı iş-özel yaşam çatışması düzeyinden daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin iş-yaşam dengesi düzeyleri çalıştıkları okuldaki toplam hizmet süresine göre farklılaşmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde elde edilen bulgular Demirer’in (2011) acente çalışanlarıyla yaptığı çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmanın son amacı öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre iş meraklısı çalışan tipindeki öğretmenlerin işten haz duyma durumları ile yaşam doyumları arasında düşük düzeyde, aynı yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca, serbest (umarsız) çalışan tipindeki öğretmenlerin işe bağlılık durumları ile iş-aile çatışması ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Serbest (umarsız) çalışan tipindeki öğretmenlerin işten haz duyma durumları ile aile-iş çatışması ile ilgili görüşleri arasında da düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu elde edilen bulgular arasındadır. Buna göre iş meraklısı tipindeki çalışanların işten haz duyma düzeyleri yükseldikçe, yaşam doyumu düzeyleri de yükselmektedir. Serbest (umarsız) çalışan tipindeki öğretmenlerin ise işe bağlılık düzeyleri yükseldikçe, iş-aile çatışması boyutundaki çatışma düzeyleri azalmaktadır, ya da işe bağlılık düzeyleri düştükçe, iş-aile çatışması boyutundaki çatışma düzeyleri artmaktadır. Serbest (umarsız) çalışan tipindeki öğretmenlerin işten haz duyma düzeyleri yükseldikçe, aile-iş çatışması boyutundaki çatışma düzeyleri azalmaktadır, ya da işten haz duyma düzeyleri düştükçe, aile-iş çatışması boyutundaki çatışma düzeyleri artmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları gerek iş-yaşam dengesi gerekse de işkoliklik konusunda araştırma yapan-yapacak olan araştırmacılar açısından önemli bulgular sağlamaktadır. Araştırma bulgularına dayalı olarak öğretmenlerin abartılı işkoliklik davranışlarından kaçınarak iş-yaşam dengesini kurabilmeleri için alınabilecek önlemlere ve bu konuda yapılmasının yararlı olacağı düşünülen araştırmalara ilişkin şu öneriler getirilebilir: 1) İşkoliklik ve iş-yaşam dengesi ile ilgili olarak nitel araştırma yönteminin de kullanıldığı araştırmalar tasarlanmalıdır. 2) Bu tür araştırmalar özel okulları kapsayacak düzeyde ve üniversitelerde de yapılabilir. 3) Araştırma sonuçlarının Kütahya merkez ilçe dışındaki kamu okullarına genellenebilirliğinin artırılması için, farklı il ve ilçelerde görev yapan öğretmen görüşlerine göre iş-yaşam dengesi ve işkoliklik konusunda araştırma yapılabilir. 4) Öğretmen

görüşlerine göre yapılan bu çalışma, okul yöneticilerinin görüşleri de alınarak geliştirilebilir. 5) Öğretmen görüşleri alınarak yapılan bu çalışma farklı meslek grupları üzerinde de uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, F. & Yüksel, M. (2010). İnsan kaynakları yönetimi açısından işkoliklik ve algılanan stres ilişkisinde kontrol odağının rolü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 47-55.
- Akın, U. & Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin işkoliklik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 63, 309-327.
- Akyüz, Z. (2012). *İşkoliklik ve tükenmişlik arasındaki ilişki: Hukukçular ve öğretim elemanları üzerinde bir saha araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altınöz, M., Çöp, S. & Boso, N. I. (2012). *Nevrotik yöneticilerin işkolik davranışları üzerine bir araştırma*. Turizmde İnsan Kaynakları Gelişimi Sempozyumu, 10-11 Mayıs 2012, Antalya.
- Arslan, M. (2012). İş-aile ve aile-iş çatışmalarının kadın çalışanların iş doyumları üzerindeki etkisi. *Birey ve Toplum*, 2 (3), 99-113.
- Ateş, H., Yıldız, B. & Yıldız, H. (2012). Herzberg'in çift faktör kuramı kamu okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyon algılarını açıklayabilir mi? Ampirik bir araştırma. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 7 (2), 147-162.
- Aziz, S., Wuensch, K. L. & Brandon, H. R. (2010). A comparison among worker types using a composites approach and median splits. *The Psychological Record*, 60, 627-647.
- Balıca, S. (2010). *İş görenlerin iş-yaşam dengesi algulamaları ile cinsiyet rolleri ve bireysel özelliklerinin ilişkisi: Büyük ölçekli bir işletmede inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bardakçı, S. & Baloğlu, M. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 45-56.
- Bardakçı, S. (2007). *Eğitim yöneticilerinin internet kullanımına ilişkin tutumlarının işkoliklik eğilimleri üzerine etkilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession? Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46 (3/4), 343-349.
- Başığit, F. (2009). *Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktaroğlu, S., Özen-Kutanis, R. & Dosaliyeva, D. (2009). *İşkoliklik ve örgütsel bağlılık: bankacılık sektöründe karşılaştırmalı bir araştırma*. 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 21-23 Mayıs, Eskişehir.
- Boz, Y. & Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 137-144.
- Buelens, M. & Poelmans, S. A. Y. (2004). Enriching the Spence and Robbins' typology of workaholism demographic, motivational and organizational correlates. *Journal of Organizational Change Management*, 17 (5), 440-458.
- Burke, R. J. (2000). Workaholism in organizations: The role of personal beliefs and fears. *Anxiety, Stress & Coping*, 13 (1), 53-64.
- Burke, R. J., Mattiesen, S. B. & Pallesen, S. (2006). Personality correlates of workaholism. *Personality and Individual Differences*, 40, 1223-1233.
- Clark, S. C. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations*, 53 (6), 747-760.
- Çarıkçı, İ. H. & Çelikkol, Ö. (2009). İş-aile çatışmasının örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (9), 153-170.
- Çarıkçı, İ. H., Çiftçi, M. & Derya, S. (2010). İş-aile yaşam çatışması: Türkiye'deki kadın yöneticiler üzerinde bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Dergisi*, 2 (2), 53-65.
- Çelik, M. & Turunç, Ö. (2009). Aile-iş çatışması, iş stresi ve örgütsel sadakatin iş performansına etkisi: Savunma sektöründe ampirik bir çalışma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 217-245.
- Çermik, H., Doğan, B. & Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201-2012.
- De Cieri, H., Holmes, B., Abbott, J. & Pettit, T. (2005). Achievements and challenges for work/life balance strategies in Australian organizations. *International Journal of Human Resource Management*, 16 (1), 90-103.
- Demir, M. K. & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları: Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 107-126.
- Demirer, S. (2011). *İş-yaşam dengesi: Antalya'daki A grubu seyahat acentelerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

- Dirikan, Y. (2009). *Branş ve branş dışı atanmış İngilizce öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin çok boyutlu incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dosaliyeva, D. (2009). *İşkolikliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Bankacılık sektöründe karşılaştırmalı bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Efeoğlu, İ. E. (2006). *İş-aile yaşam çatışmasının iş stresi, iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri: İlaç sektöründe bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Eğitim-İş Sendikası (2012). *Öğretmen Görüşleri Araştırması*. www.egitimis.org.tr. (29.09.2014).
- Greenhaus, J. H., Collins, K. M. & Shaw, J. D. (2003). The relation between work-family rolesl. *Academy of Management Review*, 10 (1), 76-88.
- Günbeyi, M. & Gündoğdu, T. (2010). Polis teşkilatının 'işkolik' çalışanları. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11 (1), 56-63.
- Harpaz, I. & Snir, R. (2003). Workaholism: Its definition and nature. *Human Relations*, 56 (3), 291-319. http://www.pmd.org.tr/dosyalar/file_191.pdf. (29.09.2014).
- Karaköse, T., Kocabaş, İ. & Yeşilyurt, H. (2014). A quantitative study of school administrators' work-life balance and job satisfaction in public schools. *Pakistan Journal of Statistics*, 30 (6), 1231-1241.
- Karataş, S. & Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 74-89.
- Kılıçoğlu, G. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu-Kiremit, H. & Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (25), 119-137.
- Kuzulu, E., Kurtuldu, S. & Özkan, G. V. (2013). İş yaşam dengesi ile iş doyumu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Sakarya İktisat Dergisi*, 2 (5), 88-127.
- Küçükusta, D. (2007). Konaklama işletmelerinde iş-yaşam dengesi sorunları ve çözüme yönelik yaklaşımlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (3), 243-268.
- Lockwood, N. R. (2003). Work-life balance: Challenges and solutions. *Society for Human Resource Management Research Quarterly*, 48 (6), 1-11.
- Merriman, C. & Dalby, C. (2012). Presenteeism a hidden productivity distractor in the workplace. *International Journal of Arts and Commerce*, 1 (6), 214-218.
- Naktiyok, A. & Karabey, C. N. (2005). İşkoliklik ve tükenmişlik sendromu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19 (2), 179-198.
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S. & McMurrian, R. (1996). Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology*, 81 (4), 400-410.
- Robinson, B. E. (1998). *Chained to a desk: A guidebook for workaholics, their parents, and children, and the clinicians who treat them*. New York: New York University Press.
- Robinson, B. E. (2000). A typology of workaholics with implications for counselors. *Journal of Addictions & Offender Counseling*, 21 (1), 34-48.
- Scott, K. S., Moore, K. S. & Miceli, M. P. (1997). An exploration of the meaning and consequences of workaholism. *Human Relations*, 50 (3), 287-314.
- Snir, R. & Harpaz, I. (2004). Attitudinal and demographic antecedents of workaholism. *Journal of Organizational Change Management*, 17 (5), 520-536.
- Spence, J. T. & Robbins, A. S. (1992). Workaholism: Definition, measurement, and preliminary results. *Journal of Personality Assessment*, 58 (1), 160-178.
- Temel, A. (2006). Organizasyonlarda işkolizm ve işkolik çalışanlar. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8 (2), 104-127.
- Tulunay, Ö. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve örgütsel bağlılık ve örgütsel iletişim ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Uslu, B. & Beycioğlu, K. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 323-345.
- Vara, Ş. (1999). *Yoğun bakım hemşirelerinde iş doyumu ve genel yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yetim, Ü. (1991). *Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, E. & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (3), 59-69.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. & Kesim, E. (2014). The relationship between school climate and the workaholism tendencies of teachers. *Anthropologist*, 18 (2), 277-288.
- Yüksel, İ. (2005). İş-aile çatışmasının kariyer tatmini, iş tatmini ve iş davranışları ile ilişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19 (2), 301-314.

EXTENDED SUMMARY

Workaholism, which is perceived as being a behavior which is supported in modern society, is a quite negative phenomenon in terms of its outcomes (Dosaliyeva 2009). Work-life balance is for an individual to establish balance between the demands of work and his/her private life, and provide the satisfaction of both areas. In this sense, it is expressed as the minimal conflict between the roles of individual takes the responsibility of work and outside work life (Clark, 2000). This research purposed to find out the relationship between the workaholism levels and work-family balance (work-family conflict, family-work conflict, life satisfaction) of teachers. To achieve this aim it was sought answers to the following questions: 1) How is the workaholism tendency of teachers? 2) Does the workaholism tendency of teachers differ according to their gender, type of school they work, position title, marital status, total time in the school they work and seniority variables? 3) How are the teachers' opinions on work-life balance (work-family conflict, family-work conflict, life satisfaction)? 4) Does the work-life balance (work-family conflict, family-work conflict, life satisfaction) of teachers differ according to their gender, type of school they work, position title, marital status, total time in the school they work and seniority variables? 5) Is there a relationship between the workaholism tendency and work-life balance (work-family conflict, family-work conflict, life satisfaction) of teachers? This is a descriptive survey and the research population consisted of the teachers who were working in the state schools such as nursery, primary, secondary schools in the center of Kütahya. Research sample composed of 520 teachers. In order to collect the data, research instruments called "Workaholism Scale (Enjoyment sub-dimension, Driven sub-dimension, and Work Involvement sub-dimension)" and "Work Family Balance Scale (Work-family conflict sub-dimension, Family-work conflict sub-dimension, and Life satisfaction sub-dimension)" were used. Descriptive statistics, the t-test, the variance analysis (ANOVA) and Pearson correlation coefficient were used to analyze the data.

According to the results of the research nearly more than half of the teachers have not workaholism tendencies. Teachers who have workaholism tendencies are mostly enthusiastic addicts, work enthusiasts and work addicts. Those who have no workaholism tendencies are mostly unengaged workers, reluctant hard workers, alienated professionals, relaxed workers and disenchanting workers. When compared with family-work conflict and work-family conflict dimensions, life satisfaction levels of the teachers are more than them. The more work enjoyment level of the work enthusiasts is high, the more life satisfaction level of theirs is high.

There is a low level, in the same direction and significant relationship between enjoyment situations and life satisfactions ($r=.299$, $p<.01$) of the employees who are work enthusiasts. When consider the coefficient of determination ($r^2=0.089$), enjoyment situations explain 8.9% of the variance in life satisfaction. According to this, while the levels of enjoyment of work enthusiasts are increasing the levels of life satisfaction also increase.

There is a low level, in the opposite direction and significant relationship between work involvement situations and opinions on work-family conflict ($r=-.205$, $p<.01$) of the teachers who are unengaged workers. When consider the coefficient of determination ($r^2=0.042$) work involvement situations explain 4.2% of the variance in the opinions on work-family conflict of the teachers who are unengaged workers. According to this, while the levels of work involvement of the teachers who are unengaged workers are increasing the conflict levels in work-family conflict dimension decrease, or while the levels of work involvement are decreasing the conflict levels in work-family conflict dimension increase.

There is a low level, in the opposite direction and significant relationship between enjoyment situations and opinions on family-work conflict ($r=-.233$, $p<.01$) of the teachers who are unengaged workers. When consider the coefficient of determination ($r^2=0.054$) enjoyment situations explain 5.4% of the variance in the opinions on family-work conflict of the teachers who are unengaged workers. According to this, while the levels of enjoyment of the teachers who are unengaged workers are increasing the conflict levels in family-work conflict dimension decrease, or while the levels of enjoyment are decreasing the conflict levels in family-work conflict dimension increase.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitim İle İlgili Görüşleri

Opinions of Candidates of Primary School Teachers Over Graduate Education

Doç. Dr. Osman SAMANCI

Atatürk Üniversitesi K.Karabekir Eğitim Fakültesi ilköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D., Erzurum

e-posta: osamanci9@gmail.com

Rıdvan ÖZDEMİR

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, Erzurum

e-posta: ozdemiryasin_91@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Rabia YILAR

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf öğretmenliği A.B.D., Ağrı

e-posta: rc1983_@hotmail.com

Özet

Eğitimin; teknoloji, ekonomi, sanat, kültür, politika vb. gibi her konuda toplum hayatının şekillendirilmesinde büyük bir öneme sahip olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla eğitim, teknolojik ve toplumsal ilerlemelere bağlı olarak kendi yapısını güncellemek ve geliştirmek durumundadır. Eğitim sistemleri bunu, eğitim kurumları aracılığıyla gerçekleştirmektedirler. Bu anlamda toplum hayatının şekillenmesi, bilginin üretilmesi ve öğretilmesinde eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir. Eğitim kurumlarının nihai hedef olarak belirlediği ideal vatandaş yetiştirme işlevi doğrultusunda çeşitli programlar düzenlenmektedir. Bu programlardan biri de yükseköğretim kurumlarında lisans eğitiminden sonra verilen lisansüstü eğitimidir. Lisansüstü eğitimin amacı, yükseköğretim kurumlarının geleceği için öğretim elemanları ve araştırmacılar yetiştirmek ve bu doğrultuda, ülkelerin teknolojik, ekonomik ve kültürel gelişmeleri ile ilgili sorunlarına çözüm getirmektir. Ülke kalkınmasında ve ülkenin gereksinim duyduğu yüksek nitelikli insan tipinin oluşmasında, öğretmenler ve öğretmen yetiştirme programları büyük önem arz etmektedir. Yükseköğretim kurumlarında eğitilen öğretmenlerin daha verimli çalışacakları ve gelecek kuşakları daha iyi yetiştirecekleri varsayımı lisansüstü eğitime olan ilgiyi artırmaktadır. Lisansüstü eğitim programlarının bireylerin mesleki ve akademik açıdan daha yüksek seviyelere ulaşmasında oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitimle ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerine göre yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 86 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda öğretmen adaylarına, lisansüstü eğitim ile ilgili açık uçlu sorular sorulmuştur. Öğretmen adaylarının sorulara verdikleri cevaplar nitel araştırmada kullanılan içerik analizi tekniği ile analiz edilerek tema ve alt temalar şeklinde kategorilere ayrılarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, lisansüstü eğitim, sınıf öğretmeni.

Abstract

Opinions of Candidates of Primary School Teachers Over Graduate Education

Education has always played a significant role in shaping society in every respect of life; such as technology, economy, culture, politics and etc. Therefore education, depending on the technological and social progress has to update and improve its structure. Education systems have been performing this task through its educational institutions. Within this context, educational institutions must undertake many responsibilities in shaping the society's life, producing and teaching of knowledge. Various programmes have been devised in accordance with creating ideal citizen determined as the final target by educational institutions. And one of these programs is the Master Training Program which is given in Higher Education Institutions after graduation. The main goal of Master Programs is training teaching fellows and researchers in accordance with

end up with solutions concerning to countries' technological, economical, and cultural developmments. Teachers and Teacher Training Programs have great importance in country's development and forming highly qulified individuals whom are required to meet country's needs. The assumption that the teachers whom trained at Higher Educational Institutions would work efficiently and raise next generations better has been increasing the interest to Post-Graduate Programs. It is believed that post graduate training programs are quite efficient to boost indivudials' vocational and academic progress and help them to reach intended levels. For this reason, in this study it is aimed to analyze views of primary school teacher candidates related to post graduate programs. The study has been carried out according to qualitative research methods. The paradigm of the research involves 86 candidate teachers who are in their senior year in primary school teacher training program, at Kazım Karabekir Training Faculty, Atatürk University. In the study, half structured interview form, which is developed by researchers, has been used to obtain data. Open ended questions related to post graduate training have been asked to students in the interview form. Candidate teachers responds to the questions have been analyzed via content analyze technique which is used in qualitative research and presented separately according to themas and sub-themas.

Key Words: Candidate Teacher, post-graduate education, primary school teacher.

GİRİŞ

Eğitimin, toplumu ilgilendiren her sahada, toplumun şekillendirilmesinde büyük rolü vardır. Ülkenin ileriye dönük tüm hedeflerini gerçekleştirecek olan eğitimidir. Gençlerin eğitilmesi ve belirlenen hedeflere yönlendirilmesi, toplumsal kalkınmanın temeli olarak görülmektedir.

Eğitim, toplumun gereksinimi olan insanı yetiştirmeyi hedefleyen bir olgudur (Akyüz,2002). Okullar ise; hedeflerin gerçekleşmesini sağlayan sistemin önemli bir girdisidir.

“Geleneksel anlamda okul, gencin yetişkin olarak oynayacağı rolü kabullenmesinde, genci meşgul etmede, iş alanına girmesine hazırlamada, toplumun sosyal ve kültürel değerlerinin kazandırılmasında, toplumsallaşmada, geleneklerde, inançlarda, toplumda yaşamak için gereken yetenekleri geliştirmede ve genci gerekli konumlara getirmede, onu çeşitli iş kollarında mesleğe yönlendirmede bir araç olarak görülmüştür” (Özdemir, 2000, s. 19).

Özellikle eğitim kurumlarımızı, içinde bulunduğumuz çağın beklentilerine göre yapılandırmak kaçınılmaz hale gelmiştir. Yeni gelişmelere ayak uyduracak bilgi birikimine ve olgunluğa sahip olmayan toplumlar bugün büyük problemler yaşamaktadır (Özbek, 2004).

Hedeflere ancak sistemli ve planlı şekilde çalışılarak ulaşılabilir. Farklı sistemlerin etrafımızda yer aldığını, bizim de çeşitli sistemlerin içinde, onların bir elamanı olarak yaşadığımızı görürüz (Aydın, 2000). Eğitim sistemi ile kendine güvenen, eleştirebilen, sorgulayan vatandaşlar yetiştirebilmek için öncelikle bu sayılan özellikleri taşıyan öğretmenler yetiştirmemiz gerekmektedir. Bir eğitim sisteminde tüm yeniliklerin ancak öğretmenlerle uygulamaya geçirilebileceği yadsınamaz bir gerçektir.

Sistemin en önemli girdisinin öğretmen olarak kabul edildiği görülmektedir. Ayrıca, eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, hizmet öncesinde, hizmet içinde ve daimi olarak iyi bir biçimde yetiştirilmesi, eğitim hizmetlerinin kalitesi açısından önem taşımaktadır. Öğretmenin yetiştirilmesi de bu durumda ayrı bir önem arz etmektedir. Zira öğrenciden beklenen tutum ve davranışlarda değişiklik var ise; onu yetiştirecek öğretmenin aynı kalması beklenemez. Ata Ünal'a (2003) göre öğretmen, eğitimin temeli olan, toplumsal değerlerin temsilcisi ve çağdaş insan yetiştirmenin mimarıdır.

Okul ve öğretmenin öneminin eğitim sistemi içindeki yeri önemsenmekte, bunun yanı sıra bu iki önemli öğenin kalitesi tartışılmaktadır. Okulların donatımı ve fiziki şartların yeterliliği daha çok ekonomik boyuta dayanırken, öğretmen kalitesinin artırılması, öğretmen yetiştirme programlarına dikkatleri çekmektedir. Ülkemizde Tevhidi Tedrisat Kanunu ile başlayıp, kırsal ve kentsel ayrımına gidilerek oluşturulan köy enstitüleriyle devam edip gelen çeşitli öğretmen yetiştirme programları uygulama sahasına konmuştur (Deniz ve Şahin, 2006). Karakütük'e (1989) göre, üniversiteler, toplumun gereksinim duyduğu nitelikli insan yetiştirme işlevi doğrultusunda çeşitli programlar düzenlerler.Öğrencilerin kapasitelerinin yükseltilmesi isteniyorsa; onları yetiştirecek olan öğretmenlerin öncelikle akademik yönden tutumlarının daha üst seviyeye taşınması ve mesleki doyum sağlayacakları ortamın oluşturulması gerekmektedir. Sayın'a (2005) göre, lisans programlarından sonra verilen lisansüstü eğitim programları, bireyin hem mesleki hem de akademik anlamda daha üst bir seviyeye ulaşmasında oldukça etkili olmaktadır. Bir üst seviye ise; günümüzde örgün eğitim gibi olmazsa olmaz noktasına gelen lisansüstü eğitim programlarıdır. Bu programlara katılım, öğrencilerin akademik gelişim konusundaki

farkındalığı geliştikçe artarak devam edecektir. Eğitimde doruk noktası olarak kabul edilen, ilgili öğrenci tarafından alınan kararlar onların eğitime bağlılık derecesini gösterir (Hathaway vd., 2001).

Lisansüstü eğitim, yüksek lisans eğitimi ile başlamaktadır. Lisansüstü eğitim, lisans derecesi ya da diploması almış olanlara ilgi duydukları bir bilim dalında yüksek lisans, bilim uzmanlığı ya da doktora öğrenimi yaparak uzmanlaşma olanağı sağlamak üzere düzenlenen eğitimidir (Oğuzkan, 1981). Yüksek lisans programının amacı ise, öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamak olarak belirtilmektedir (YÖK, 1996). Bu çalışmada sınıf öğretmenleri adaylarının, lisansüstü eğitime yönelik görüşleri araştırılmıştır.

AMAC

Her alanda olduğu gibi öğretmenlik de sürekli gelişme ve yenilenmenin olduğu bir meslektir. Eğitim sisteminin en önemli unsuru olan öğretmenlerin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde kendilerini akademik olarak geliştirmeleri, eğitimin kalitesini artıracak önemli etkenlerden biridir. Öğretmen adaylarının göreve başlamadan lisansüstü eğitimle ilgili görüşlerinin alınarak bu konuya dikkatlerinin çekilmesi onların lisansüstü eğitime yönelik ilgilerini artırabilir.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenleri adaylarının lisansüstü eğitimle ilgili görüşlerinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma yöntemine göre yürütülmüştür. “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 yöntemi olarak tanımlanmaktadır.” (Şimşek ve Yıldırım, 2013, s. 45). Araştırmanın evrenini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise; belirtilen evrenden rastgele seçilen 86 sınıf öğretmenleri adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formunda önce altı adet açık uçlu görüşme sorusu yer almıştır. Daha sonra yapılan pilot uygulamayla soru sayısı dörde düşürülmüştür. Ayrıca görüşme formunda yer alan sorular için uzman görüşüne de başvurularak araştırmanın kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Sınıf öğretmenleri adaylarının verdiği cevaplar, temalarla ve alt gruplarla kategorize edilerek, nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

“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. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir” (Şimşek ve Yıldırım, 2013, s.259).

Elde edilen bulguların analizinde örneklem grubunun en az %10'unun ifade ettiği görüşler ele alınmıştır. Bu da, araştırma açısından anlamlı bulunan başlıkların alt sınırıdır. Alt kategorilerdeki yüzde oranları belirlenirken öğretmen adaylarının aynı konu hakkındaki birden fazla görüşleri değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri adaylarına ait görüşlerin direkt referans olarak verilmesinde kodlama kullanılmıştır. Yapılan kodlama sistemi şu şekilde yapılmıştır: (9.K.Ö.A.) = (9 numaralı kadın öğretmen adayı) Veri yorumlama işleminde bir sınıf öğretmenleri adayına ait birden çok görüş değerlendirmeye alınmıştır.

BULGULAR

Sınıf öğretmenleri adaylarının lisansüstü eğitim programları ile ilgili görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, sınıf öğretmenleri adaylarının, kendilerine yöneltilen sorulara yönelik görüşlerinin 2 ana tema etrafında toplandığı görülmüştür. Bunlar: Lisansüstü eğitimi yapmayı düşünen öğretmen adayları ve lisansüstü eğitim yapmayı düşünmeyen öğretmen adaylarıdır. Her iki ana tema, alt başlıklarıyla aşağıda sunulmuştur.

1) Lisansüstü Eğitim Yapmayı Düşünen Öğretmen Adaylarının Görüşleri.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri adaylarının % 58'i lisansüstü eğitim yapmayı düşünmektedirler. Sınıf öğretmenleri adaylarının lisansüstü eğitim yapmayı düşünme gerekçeleri, 3 alt tema altında toplanmaktadır. Sınıf

öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitim yapmayı düşünme istekleri ile ilgili görüşleri aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Lisansüstü eğitim yapmayı düşünen sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri.

Lisansüstü Programa Katılmayı Düşünen Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri	%
Akademik gelişim amaçlı olarak düşünüyorum.	42
Giriş şartlarım uygun olduğu için düşünüyorum.	36
Öğretmenliğe atandıktan sonra düşünüyorum.	10

Tablo 1 incelendiğinde, lisansüstü eğitim yapmayı düşünen öğretmen adayları arasında, akademik gelişim amacı taşıyan öğretmen adayları (%42) en başta gelmektedir. Bu grubu sırası ile giriş şartları yeterli olduğu için programa katılmayı düşünen öğretmen adayları (%36) ve öğretmenliğe atandıktan sonra programa katılmayı düşünen öğretmen adayları (%10) takip etmektedir.

Lisansüstü eğitim yapmayı düşünen öğretmen adaylarından akademik gelişim amacı taşıyan adaylar bu gelişimi yaşam boyu devam ettirmeyi, kendi alanında uzmanlaşmayı ve bununla birlikte ilgili alan yazına katkıda bulunmayı önemli görmektedirler. Öğretmen adayları lisansüstü eğitim yapmayı düşünmelerine neden olan bu görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Akademik alanda yapılan çalışmaların toplum ve devlet açısından birçok faydaları vardır. Bir toplumun eğitim seviyesi ne kadar yüksekse ona bağlı olarak toplumun refah seviyesi de o kadar yüksek olur (3.E.Ö.A.). İnsan ne olursa olsun gelişmekte olan dünyaya ancak alacağı ileri eğitimle uyum sağlayabilecektir. Toplumları bulunduğu seviyeden daha ileriye götürecek olan eğitimdir. Dolayısıyla lisansüstü program yapılması gereken bir eğitimdir (29.K.Ö.A.). İstedığı ya da ilgi duyduğu alanda uzmanlaşmak, her bireye bir şeyler katar. Bir bireyin alanında yetkin olması ve kendini geliştirmesi için bu eğitimi gerekli olarak görüyorum (34.K.Ö.A.).

Sınıf öğretmeni adaylarından bir kısmının, lisansüstü eğitim almayı düşünme nedeni olarak, bu eğitim için gerekli şartları taşıyor olmalarını belirttikleri görülmüştür. Lisansüstü eğitime giriş kriterlerini taşıdıklarını ifade ederken aday öğretmenlerin; ALES puanlarını, akademik not ortalamalarını ve dil sınavı başarı puanlarını dikkate aldıkları görülmektedir. Öğretmen adayları, bu kriterlerin yanı sıra, lisansüstü eğitime girişte mülakat değerlendirmesi yapılan fakültelerde, objektif kriterlerin uygulanmasının önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu anlamda ön plana çıkan aday öğretmen görüşleri aşağıda özetlenmiştir:

Akademik ortalamamın 3.00 ve üzeri olması, İngilizce eğitiminin olması ve ALES'ten yeterli puanın olması şartları aranıyor. Bu şartlar sağlandığında belli kademeler aşılıyor yükselbiliyorum (1.K.Ö.A.). KPSS'ye çalışıyorum. Ama yine de son ana dek ortalamamı yüksek tutmaya çalışacağım. Önümüzde hala bir vize ve finalimiz var ve ALES'e girmeyi düşünüyorum (13.K.Ö.A.).

Sınıf öğretmeni adaylarından lisansüstü eğitimi düşünen diğerleri ise, öncelikle sınıf öğretmeni olarak göreve başlamayı, ardından lisansüstü eğitim programına başvurmayı düşünmektedirler. Bu öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim hedeflerini göreve başladıktan sonrasına ertelemelerinin nedeni, ekonomik unsurlardan kaynaklanıyor olabilir. Sınıf öğretmeni adaylarının göreve başladıktan sonra lisansüstü eğitime başvurmayı düşünmeleri yönündeki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Yüksek lisans yapmak istiyorum. Ama bunu, atandıktan sonra düşünüyorum. Çünkü önce belirli bir ekonomik düzeye gelmem gerekiyor (16.K.Ö.A.). İlk olarak hedefim öğretmen olarak atanmak. Lisansüstü eğitim almak istiyorum. Bununla ilgili başvuruda bulunacağım. Bunu etkileyecek olursa atanmam. Eğer ücre bir köye atanırsam bu eğitimi nasıl alırım bilmiyorum (26.K.Ö.A.). Ben bu eğitime oldukça

olumlu bakıyorum. Atandıktan sonra iyi bir öğretmen ve iyi bir birey olmak için ileride bu eğitimi almak istiyorum (37.K.Ö.A.). Lisansüstü programa dair görüşüm; okul bittikten sonraki süreçte başvurmadır. Çünkü ilk önce atanmayı ve imkanlarımı maddi yönden sağlamayı istiyorum. Bunun için de programı ikinci hedef olarak görüyorum (23.E.Ö.A.).

2) Lisansüstü Eğitime Katılmayı Düşünmeyen Öğretmen Adaylarının Görüşleri.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının % 42'si lisansüstü eğitim programına katılmayı düşünmemektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitim yapmayı düşünmüyor olma nedenleri 3 alt temada toplanmış ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo2.

Lisansüstü programa katılmayı düşünmeyen öğretmen adaylarının görüşleri

<i>Lisansüstü Programa Katılmayı Düşünmeyen Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri</i>	<i>%</i>
<i>Lisansüstü eğitim için giriş şartlarım uygun değil</i>	41
<i>Lisansüstü eğitimi emek ve zaman kaybı olarak görüyorum</i>	27
<i>Lisansüstü eğitime girişte objektif kriterler olduğunu düşünmüyorum.</i>	25

Tablo2 incelendiğinde, lisansüstü eğitim almayı düşünmeyen sınıf öğretmeni adaylarından, programa giriş şartları yetersiz olduğu için düşünmeyenler (%41) en başta gelmektedir. Onları sırasıyla lisansüstü eğitim almayı emek ve zaman kaybı olarak gören adaylar (%27) ve lisansüstü eğitim programına girişte objektif değerlendirme yapılmadığını düşünen adaylar (%25) takip etmektedir.

Lisansüstü eğitime giriş için gerekli şartları taşımadıklarını ve programa başvurmak için geç kaldıklarını ifade eden adaylar, lisansüstü eğitime giriş şartlarının ileri düzey kriterler gerektirdiğini düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının, ileri düzey kriterler olarak, akademik ortalama ve yabancı dil puanı şartlarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu alt başlıkla ilgili olarak öğretmen adaylarının düşünceleri şöyle özetlenmiştir:

Dil sınavının olması beni baştan ümitsizliğe düşürdü. Akademik ortalamamı yükseltmek için de iyi çalışmadım. Ayrıca kolay olduğunu düşünmüyorum (8.K.Ö.A.). ALES çok problem olmasa da akademik ortalama lisansüstü eğitim için çok büyük bir engeldir. Lisansüstü eğitim için ortalama engeli ortadan kaldırılmalıdır (41.K.Ö.A.).

Lisansüstü eğitim almayı emek ve zaman kaybı olarak gören öğretmen adaylarının; aile kurmak ya da maddi bağımsızlıklarını sağlamak gibi farklı ideallere sahip oldukları, bu nedenle lisansüstü eğitim almayı düşünmedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları, lisansüstü eğitim ile ilgili yeterince bilgilendirilmemiş olup, buna bağlı olarak da lisansüstü eğitim sürecini ve getirilerini öngörememektedirler. Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin getirilerini öngörememeleri, eğitim programı hakkında ön yargıya sahip olmalarına neden olmaktadır. Adayların bu konudaki görüşleri kısaca şöyledir:

Eğitimi alanlara sorduğumda, zaman kaybı diyenler oldu. Hayatımıza bir artısı olacağını düşünmüyorum. Lisansüstü eğitim alıp atanamayan insanlar var. Bu da demek oluyor ki zaman kaybı (4.K.Ö.A.). Dışarıdan bakılınca yoğun bir program gibi görünen ama boşa zaman geçirilen bir eğitim. Kendini geliştirmek yerine iş imkanı elde etmek için yapılıyor. Bu yolla acaba ne kadar gelişim sağlanabilir bilemiyorum (12.K.Ö.A.). Objektif kriterlerin uygulandığına inanmıyorum ve kazanıp kazanmayacağım belli olmadığından zaman harcamayı gereksiz görüyorum (8.E.Ö.A.).

Lisansüstü eğitim programına girişte objektif değerlendirme yapılmadığını düşünen öğretmen adaylarının, bazı fakültelerin lisansüstü eğitime giriş için gerekli kriterlerinin yanlı değerlendirmelere neden olabileceğine inandıkları tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitime giriş kriterlerinin yeterince objektif olmadığını düşünen öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Üniversitelerde lisansüstü programlara girişte objektif kriterler uygulandığını pek düşünmüyorum, bu düşüncem de beni, lisansüstü eğitim alma fikrinden uzaklaştırıyor (10.K.Ö.A.). Ben bu programlara girişte ne olursa olsun objektif değerlendirme olduğunu düşünmüyorum. Bu eğitimi almayı çok düşündüm ama sıkıntı yaşayacağımı biliyorum. Onun için de KPSS'ye odaklandım (5.E.Ö.A.).

Bu araştırmada ulaşılan bulgular, lisansüstü programa katılımda olumlu veya olumsuz düşünceler şeklinde tablolarda belirtildiği üzere; akademik gelişim amacı, programa giriş ön şartları, ekonomik durum, emek ve zaman perspektifinden bakış, programa girişlerde objektif uygulamaların sorgulanması biçimindedir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olan ilgi ve tutumlarının araştırıldığı bu çalışmada, adayların görüşleri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, 2 ana başlık altında kategorize edilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından elde edilen verilere göre; lisansüstü programla ilgili olumlu düşünenlerin (%58), olumsuz düşünenlere (%42) göre daha fazla olduğu görülmüş ancak ileride lisansüstü programa katılmayı isteyen adayların, birçok etkeni göz önünde bulundurduğu saptanmıştır. Bu sonuç, Ünal ve İlt'er'in (2010) yaptıkları istatistiksel analizlerde sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumlarının ve akademik istekliliklerinin olumlu olduğu, ancak tutum ve isteklilik puanlarının yüksek olmadığı yönündeki çalışmalarıyla uyumluluk göstermektedir. Tutumun olumlu olması durumunda öğrencilerin lisansüstü programa katılacakları, mesleki ve akademik açıdan kendilerini geliştirmek isteyecekleri ve mezun olduktan sonra akademik personel olmayı düşünecekleri yönündeki bulgular da araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Lisansüstü programa katılmayı düşünen adayların, akademik gelişimlerini sağlamak için ya da giriş şartları uygun olduğundan programa katılmayı düşündükleri görülmektedir. Bir kısmı ise; atanıp öğretmenliğe başladıktan sonra programa katılmaya olumlu bakmaktadır. Akademik gelişimi ön planda tutan bazı adayların, giriş şartlarının ağır ama eğitimin yeterli olmadığı yönünde yargıya vardıkları görülmüştür. Gerçekten de zor bir süreçten sonra yeterli eğitimi alamadığını düşünmek, lisans ya da lisansüstü tüm eğitimlerin güvenilirliğini sarsacaktır. Doğan'a (1999:44) göre; "doğru eğitimden kasıt, çağa ve değişimin genel talep ve standartlarına uygun olan eğitimidir." Öğretmen adaylarımız lisansüstü programı önemsemekte ve işlevselliğini genel olarak kabul etmektedirler. Ülkenin her anlamda kalkınmasında ve nitelikli bireylerin yetişmesinde lisansüstü programlar önemli bir yere sahiptir (Sevinç, 2001). Akademik gelişimin lisansüstü programlarla devam ettirilmesi öğretmenler için büyük bir önem arz etmektedir. Yapılandırıcı yaklaşımın ön plana çıkmasıyla ezbercilikten uzaklaşmaya çalışılmaktadır. Öğretmen bilimsel süreç becerilerine sahip değilken, öğrenciden bunu beklemek doğru olmaz. Ezberden ziyade, kavrayarak öğrenme yoluyla, karşılaşılan farklı durumlarla ilgili problemleri çözebilme, bilimsel yöntem sürecinin içine aldığı becerileri gerektirir (Kaptan, 1999).

Çelenk (1988) ise; bireylerin eğitim ve öğretim sonrasında içinde buldukları topluma adapte olmalarının sağlanmasında eğitim ortamının öğretmen tarafından uygun şekilde düzenlenmesini önemli görmektedir. Öğretmen bu sorumluluğu yerine getirebilmek için daimi olarak kendini geliştirmeye mecburdur. Eleştirel düşünme ve sorgulama becerileri de lisansüstü programlarda kazandırılmak istenen becerilerdir. Elbette bilimsel süreç becerilerini kullanmayan bireylerin; günlük yaşamında, görev hayatında başarılı olmalarını beklemek çok da sağlıklı bir düşünce değildir (Rillero,1998). Bir diğer başlık, şartların yeterli olması; akademik ortalama, dil sınavı ve ALES'in yanı sıra maddi imkanları da içermektedir. Bunun dışında aile desteği de bir ön şart olarak kabul edilmiştir. Burada adayların programa genel olarak olumlu bakanları bile üniversite yönetimini objektif bulmamaktadır ve yönetime güvenmemektedir. Korkularının, gayret sarf ettikleri halde sonuç alamayacakları yönünde olduğu görülmektedir. Ancak atandıktan sonra daha rahat olarak eğitimi alacağına inanan ve ekonomik bağımsızlığını kazanarak programa başvuracak olan adaylar planlarını ertelemektedirler. Göze çarpan bir başka detay, adayların öğrenilmiş çaresizlik içinde oldukları ya da kendilerine güvenmedikleri yönündeki tespittir. Hemen her aday, ayrımcılık yapılacağını düşünmektedir. Oysa örneklemin seçildiği üniversite, lisansüstü eğitim için objektif kriterleri yani, not ortalaması ve ALES puanını dikkate almaktadır. Öğretmen adaylarının bu düşüncelerinin öncelikle bilgi eksikliğinden kaynaklandığı varsayılmaktadır.

Lisansüstü programa katılmayı düşünmeyenler ile ilgili olarak; araştırmaya katılan öğretmen adaylarında programa katılmayı düşünmeyenlerin en önemli gerekçelerinin giriş şartlarının yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında lisansüstü eğitimi, emek ve zaman kaybı olarak görenlerle, ayrımcılık olduğunu düşündüğü için katılmak istemeyenler olduğu saptanmıştır. Ortalamalarının düşük olmasını, önceden bilgilendirilmediklerine dayandırmakta ve öğretim üyelerini burada sorumlu tutmaktadırlar. Programa girdikten sonrası için başarılı olup olmayacaklarını bilemediklerinden emek ve zaman kaybı olarak görenler olduğu gözlemlenmiştir. Üniversite

öğrencilerinin problemleri arasında mezun olma, eğitim boyunca ekonomik yaşantısını sürdürme, iş bulabilme başta gelmekte, iş bulabilme endişesinin % 55 gibi aşırı yüksek orana ulaştığı görülmektedir (Topses, 2003). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının da benzer endişeleri olup programa katılmayı düşünmemelerinde ilgili sebepler etkili olmaktadır.

Ülkemizde halen öğrencilerin eğitimlerini devam ettirebilmeleri ile ilgili pek çok sorun vardır. Lisansüstü programlar, öğrenciliğin devamı anlamına gelmekte, ekonomik bağımsızlığın elde edilmesini geciktirmektedir. Ve aslında her başlık altında önümüze çıkan ayrımcılık veya objektif olmayan kriterler de olumsuz düşünenler için önemli bir sebeptir. Böyle olmasına rağmen programa katılmayı düşünmeyen sınıf öğretmeni adayları da genel olarak öğretmenlik mesleğinin sıkıntıları olduğunu, üniversite imkanlarının çalışma olanakları yönüyle daha cazip hale geldiğini kabul etmektedirler. Günümüz toplumlarında öğretmenlik mesleği ile ilgili problemlerde mesleki bilgi ve becerilerde eksiklik, düşük maaş ve statü, ağır iş yükü ve profesyonel-akademik anlamda gelişim için fırsat eksikliği başta gelmektedir (Deniz ve Şahin, 2006). Özellikle öğretmenlik mesleğini yaparken lisansüstü programa katılan öğrencilere fırsat verilmemesi, iş başındaki meslektaşların zaman geçtikçe körelmesine, üniversitelerle bağlarının kopmasına ve dolayısıyla eğitimsel gelişmeleri takip edememeye sebep olmaktadır. Oysa üniversitelerin değişimin merkezi olduğu ve gelişimin öncülüğünü üstlendiği, kabul edilen bir gerçekliktir. Gelişmekte olan ülkeler sınıfından gelişmiş ülkeler konumuna gelmek ancak ileri eğitim ile mümkün olacaktır. Bu ise; lisansüstü programlar çerçevesinde yüksek lisans ve doktora eğitimlerini kapsamaktadır. Yapılan araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlara dayanarak şu önerilerde bulunabiliriz:

- Lisans eğitimine başlayan öğretmen adayları lisansüstü programlarla ilgili olarak bilgilendirilmelidir.
- Göreve başlayan öğretmenler lisansüstü eğitim için teşvik edilmelidir.
- Lisansüstü eğitim ile ilgili öğretmen adaylarında oluşan ön yargıların ortadan kaldırılması için tüm üniversitelerde daha objektif kriterler konulmalıdır
- Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmasını kolaylaştıracak yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akyüz, H. (2002). *Kutadgu Bilig'de Sosyo-Pedagojik ve Siyasal Söylem*. Erzurum: Eser Ofset.
- Ataünal, A. (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Çelenk, S.(1988). *Eğitim yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇerçeveYönetmeliği.(1996),http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/17377adresinden 04/ Nisan /2015'de alındı.
- Deniz, S. & Şahin, N. (2006). The restructuring process of teacher training systems in turkey: a model of teacher training based on post-graduate education. *Journal of Social Sciences* 2(1), 21-26
- Doğan, İ. (1999). *Küresel Değerler ve Eğitim: Türkiye Örneği*. 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu. 25-27 Kasım 1999. Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- Hathaway, R.S.,Nagda, B.A. & Gregerman, S.R. (2001). The relationship of undergraduate research participation to graduate and professional education pursuit: an empirical study. *Journal of College Student Development*, December, 2001.
- Kaptan, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi*. MEB Yayınları.
- Karakütük, K. (1989). Türkiye'de lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Ankara: 505-528.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özbek, Y. (2004). *Sağlıklı Eğitim, Sağlıklı Toplum*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Rillero, P.(1998). Process skills and content knowledge, *Science Activities*, 35(3), 3-5.
- Sayın, S. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve mesleki benlik saygularının incelemesi, *Eurasian Journal of Education Search*, 19, 272-281.
- Sevinç, B. (2001).Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları. Sorunlar ve öneriler, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 34 (1).
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Topses, G. (2003). Öğrenci davranışlarını etkileyen toplumsal ve psikolojik etmenler ve sorunlar. İçinde L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi* (s. 30). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünal, Ç.& İlter, İ. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumları, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14 (2), 1-18

Extended Summary

Problem: The detection of under graduate students' opinion over graduate education is important for teacher training. In this study, it has been tried to determine the views of the teachers.

Method: The study has been carried out with qualitative research method.

Findings: %50 of primary school teacher candidates consider to receive graduate education. %42 of them do not wish to receive graduate education.

Conclusions and Recommendations: Candidate shaving the appropriate qualifications for admission wish to attend the graduate education. Some of them have the belief that the education is inadequate. It has been perceived that financial concerns are also reflected over graduate education. There appear some candidates considering higher education as a waste of time as well. Some candidates point to the subject of objective acceptance. Candidates should be guided about graduate education and incentive measures should be taken.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fiziksel ve Kimyasal Olaylarda Maddenin Tanecikli Yapısı İle İlgili Anlamalarının Belirlenmesi

Determining Pre-Service Science Teachers' Understandings Related to the Particulate Nature of Matter at Physical and Chemical Events

Seda OKUMUŞ

*Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.,
Erzurum, e-posta: seda.okumus@atauni.edu.tr*

Bilge ÖZTÜRK

*Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D., Bayburt,
e-posta: bilge-biber@hotmail.com*

Oylum ÇAVDAR

*Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.,
Erzurum, e-posta: oylumcavdar@hotmail.com*

Yusuf KARADENİZ

*Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.,
Erzurum, e-posta: yk25@mynet.com*

Kemal DOYMUŞ

*Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.,
Erzurum, e-posta: kdoymus@atauni.edu.tr*

Özet

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısını mikro düzeyde anlamaları tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Fen Bilgisi Öğretmenliği programı üçüncü sınıfında öğrenim gören 57 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama amacıyla iki açık uçlu sorudan oluşan Maddenin Tanecikli Yapısı Testi (MTYT) kullanılmıştır. Verilerin analizi için öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan kategoriler oluşturulmuş ve tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre fen bilgisi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun maddenin halleri hakkındaki fikirlerini çizime dökemedikleri, çeşitli kavram yanlışlarına sahip oldukları ve bazı öğretmen adaylarının hal değişimi esnasında taneciklerin yapısının değiştiğini düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kimyasal bir reaksiyonda reaksiyona giren ve reaksiyondan çıkan maddeleri tanecik boyutunda gösteremedikleri belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Maddenin tanecikli yapısı, fen bilgisi öğretmen adayları, fiziksel değişim, kimyasal değişim

Abstract

It was aimed to determine pre-service science teachers' understandings related to the particulate nature of matter at micro level. The sample of research was consisted of 57 pre-service science teachers in the third level undergraduate of science teacher education program. Survey method was used in this research. The Particulate Nature of Matter Test (PNMT) that contains two open-ended questions was used for collecting data. In order to analyze data, it was formed categories from answers of pre-service teachers and done descriptive statistics. According to findings, it was determined that the most of pre-service science teachers did not transfer their knowledge related to the states of matter to drawing, have some misconceptions and some of the pre-service science teachers think that the structure of particles is changed during the changing state of matter. In addition, it was seen that most of the pre-service science teachers cannot draw at micro level reactants and products at a chemical reaction.

Keywords: The particulate nature of matter; pre-service science teachers, physical changing, chemical changing

GİRİŞ

Sürekli gelişen bilim ve teknolojiyi yakından takip etmek, toplumda var olan ekonomik, sosyal ve çevresel sorunları çözmek ve bütün bunları yapabilecek yaratıcı, bilinçli ve kritik düşünme becerisine sahip bireylerin yetişmesini sağlamak amacıyla fen bilimler ve fen eğitime verilen önem her geçen gün artmaktadır (Ayas ve Özmen, 2002; Öztürk, Okumuş, Koç, Çavdar ve Doymuş, 2013; Ünal, 2003). Nitelikli, çağın gereklerine ayak uydurabilen, farklı boyutlarda düşünen ve sahip olduğu bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilen bireylerin yetiştirilebilmesine katkı sağlamak için fen bilimleri kapsamında yer alan konuların soyut özellikler içermesinden dolayı özellikle kimya konularının öğrenciler tarafından tam ve doğru bir şekilde öğrenilmesinin sağlanması gerekmektedir.

Kimyanın birçok soyut kavramı içermesi ve üst düzey düşünme becerileri gerektirmesi nedeniyle (Demircioğlu, Demircioğlu, Ayas ve Kongur, 2012; Doymuş, 2007; Papageorgiou, Stamovlasis ve Johnson, 2010);

öğrenciler için öğrenilmesi ve öğretmenler için de öğretimi zor bir alan olduğu bilinmektedir (Adadan, 2012; Haigh, France ve Gounder, 2011; Ültay ve Çalık, 2012; Wheeldon, Atkinson, Dawes ve Levinson, 2012). Kimya kavramlarının kalıcı, doğru ve anlamlı bir şekilde öğrenilmesi için kavramların makro, mikro ve sembolik düzeylerde tanımlanmalarına yer verilmelidir (Balushi, 2013; Jaber ve Boujaoude, 2012; Novick ve Nussbaum, 1981; Şimşek, Doymuş, Doğan ve Karaçöp, 2009; Talanquer, 2011). Makro düzeydeki olaylar öğrencilerin doğrudan gözlem yapabildikleri olayları kapsarken; mikro düzeydeki olaylar moleküllerin, atomların, teorik kavramların modellerle ve farklı somutlaştırıcı materyaller kullanılmasıyla açıklanabilmektedir. Sembolik düzeyde ise semboller, sayılar, formüller, eşitlikler ve yapılar kullanılır (Çalık, Ayas ve Ünal, 2006; Ebenezer, 2001; Jaber ve Boujaoude, 2012; Johnstone, 1991; Özmen ve Ayas, 2003; Philipp, Johnson ve Yeziarski, 2014; Raviolo, 2001). Bir kavramın yeterli düzeyde anlaşılabilmesi için makro, mikro ve sembolik düzeyler arasındaki bağlantıların uygun bir şekilde kurulması gerekmektedir (Pekdağ ve Le Maréchal, 2010; Raviolo, 2001; Talanquer, 2011). Birçok araştırmada öğrencilerin makro ve sembolik düzeyi ilişkilendirebilirken, mikro ve makro düzeyler arasındaki ilişkilendirmeyi doğru bir şekilde yapılandıramadıkları için konuları mikro düzeyde anlamlandırmada önemli problemler yaşadıkları belirlenmiştir (Adadan, 2012; Adadan, Trundle ve Irving, 2010; Çalık ve Ayas, 2002; Franco ve Taber, 2009; Karaçöp ve Doymuş, 2012; Smith ve Villarreal, 2015; Talanquer, 2011; Tien, Teichert ve Rickey, 2007). Tüm düzeyler arasında doğru anlamlandırmanın sağlanması öğrencilerin kimya konularını anlamalarını kolaylaştıracaktır.

Öğrencilerin genellikle kimya konularını açıklamada makro düzeyi kullanma eğiliminde oldukları belirlenmiştir (Kahn ve Arıkkıl, 2010; Jaber ve Boujaoude, 2012; Stavridou ve Solomonidou, 1998). Oysaki kimya kavramlarının doğru, derinlemesine ve anlamlı bir şekilde öğrenilmesi için öğrencilerin kavramları makro düzeyin yanı sıra, mikro düzeyde anlamaları ve zihinlerinde anlamlandırarak yapılandırmaları gerekmektedir. Öğrenciler kimya konularındaki mikroskobik olayları zihinlerinde canlandırabildikleri zaman, bu konular hakkında öğrendikleri bilgileri daha anlamlı bir şekilde yapılandırarak diğer bilgi türlerini daha kolay kavramsallaştırabilir ve bu bilgiler arasında uygun ilişkiler oluşturabilirler (Ebenezer, 2001).

Çeşitli çalışmalarla kimyanın temel kavramlarını kapsayan maddenin tanecikli yapısı konusunda öğrencilerin ilköğretim seviyesinden üniversite seviyesine kadar çeşitli yanlış anlamalara sahip oldukları ve fen bilgisi öğretmen adaylarının da bu konuyla ilgili sadece yüzeysel anlamalara sahip oldukları belirlenmiştir (Adadan, 2014a; Adadan, 2012; Adadan vd., 2010; Ayas, 1995; Demircioğlu, Ayas ve Demircioğlu, 2002; Jaber ve Boujaoude, 2012; Karşı ve Ayas, 2013; Pageorgioua vd., 2010; Smith ve Villarreal, 2015; Yakmacı Güzel, 2013). Birçok konuya temel teşkil ettiği bilinen maddenin tanecikli yapısı konusu (Adadan vd., 2010; Gökulu, 2013) mikro düzeyde en çok problem yaşanan konulardan biri olarak göze çarpmaktadır. Jaber ve Boujaoude (2012) çalışmalarında 10.sınıf öğrencilerinin kimyasal reaksiyonlar konusunda mikro, makro ve sembolik boyutlarda anlamalarını incelemişlerdir. Her üç alanda öğrencilerin anlamalarını geliştirmek için çizim, grafik gibi şematik ve sembolik sunumlar kullanarak her üç alanı ilişkilendirerek derslerini işlemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunun kimyasal reaksiyonları makro seviyede açıklayabildiği, mikro boyuttaki olayları mikroskobik nedenlerle açıklama eğiliminde oldukları ve kullanılan stratejilerin kavramsal anlamaları geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Smith ve Villarreal (2015) çalışmalarında fiziksel değişimler sırasında taneciklerin durumu hakkında birinci sınıf kimya öğrencilerinin kavram yanlışlıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla faz değişimlerinin tanecik boyutunda anlaşılmasını sağlamak için animasyonlar kullanmış ve animasyonların gösterimi sırasında öğrenci tartışmaları tasarlamışlardır. Araştırma sonucunda animasyonların ve tartışmaların kullanılmasından sonra da öğrencilerde bazı kavram yanlışlıklarının devam ettiğini ve taneciklerin sıvı fazdaki hareketlerini anlama üzerine animasyonların önemli bir etkisinin olmadığını belirlemişlerdir. Adadan (2014b) çalışmasında model tabanlı öğrenme ortamının kimya öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısını anlamaları üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmasında açık uçlu sorulardan oluşan tanı ölçeğini veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Araştırma sonucunda model tabanlı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin maddenin tanecikli yapısı konusunda daha bilimsel kavramsal anlamalar geliştirmelerine imkan tanıdığını belirlemiştir. Bununla birlikte öğrencilerin, katı taneciklerinin hareketsiz olduğu, tanecikler arası boşlukların hava ile dolu olduğu ve katı, sıvı ve gaz taneciklerinin dizilimi hakkında kavram yanlışlıklarına sahip oldukları belirlenmiştir. Literatürde konuyla ilgili var olan çalışmalarda genellikle öğrencilerin anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmış ve var olan kavram yanlışlıklarını ya da yanlış anlamaları giderilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada fiziksel bir değişim olan suyun hal değişimi ile kimyasal bir değişim olan metanın yanma reaksiyonunda öğrencilerin mikro boyutta anlamları belirlenmeye çalışıldığı için, bu bakımdan literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Maddenin tanecikli yapısı konusu dahilinde herhangi bir kavramı anlamada yaşanan en küçük bir problemin, ilerleyen yıllarda öğrenilecek olan diğer kimya kavramlarını mikro düzeyde tam, doğru ve anlamlı bir şekilde yapılandırma açısından da bir çok problemi beraberinde getireceği söylenebilir. Bu bakımdan ilköğretim düzeyinden üniversite düzeyine kadar bütün öğrencilerin maddenin tanecikli yapısı konusunu hem makro hem de mikro düzeyde doğru bir şekilde anlamalarının sağlanması gerekmektedir. Öğrencilerin kavramları açıklamada makro düzeyi kullanmalarının öne çıktığı düşünüldüğünde (Demircioğlu vd., 2012; Özmen ve Ayas, 2003), öğrencilerin anladıklarını mikro düzeyde ifade edemedikleri ve kavramları mikro düzeyde açıklamada sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında, gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının kimya

konularını özellikle mikro düzeyde zihinlerinde doğru yapılandırmaları şarttır. Öğretmen adaylarının kimya konularında yer alan herhangi bir kavramı yanlış anlamlandırmaları hem kendilerini hem de ileride yetiştirecekleri nesilleri olumsuz etkileyecektir. Bu düşünceden hareket edilerek yapılan bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının fiziksel ve kimyasal değişim gibi kimyanın temelini oluşturan ve maddenin tanecikli yapısı konusuyla doğrudan ilişkili olan konuları mikro düzeyde nasıl ifade ettiklerini belirlemektir.

YÖNTEM

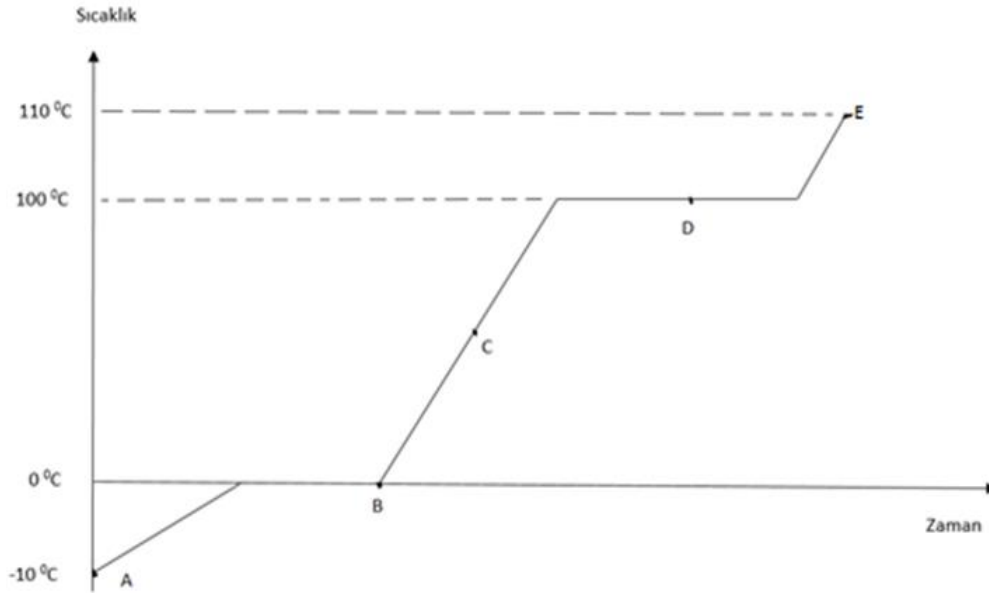
Bu araştırmada fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı konusunu mikro düzeyde anlamalarını belirlemek amacıyla tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini Fen Bilgisi Öğretmenliği programı üçüncü sınıfında öğrenim gören 57 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının tümü birinci yıl Genel Kimya I ve Genel Kimya II derslerini tamamlamışlardır. Ayrıca ikinci yıl ileri düzey kimya derslerini de (Analitik Kimya ve Organik Kimya) tamamlamışlardır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu iki sorudan oluşan Maddenin Tanecikli Yapısı Testi (MTYT) kullanılmıştır. MTYT fiziksel ve kimyasal değişimlerin öğretmen adayları tarafından mikro boyutta ne düzeyde anlaşıldığının belirlenmesi amacıyla açık uçlu ve çizim içerecek şekilde oluşturulmuştur. Literatürde öğrenci anlamalarını belirlemek için hazırlanan çizim soruları içeren testlere sıkça rastlanmaktadır (Abraham, Williamson ve Westbrook, 1994; Çalık vd., 2006). MTYT 'nin geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. MTYT'nin güvenilirliğinin sağlanması için ise araştırmacılar arası puanlama tutarlılığı sağlanmıştır.

Araştırmada kullanılan MTYT'nin birinci sorusunda öğretmen adaylarına fiziksel bir değişim olan hal değişimi olayında taneciklerin durumu sorulmuştur. Birinci soru aşağıda verilmiştir.

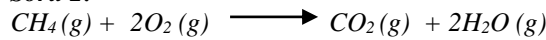
Soru 1: 10 gram buz parçasının -10°C 'den 110°C 'ye kadarki ısınma grafiği aşağıdaki şekilde verilmiştir. A, B, C, D ve E noktalarında maddenin tanecikli yapısını mikro düzeyde çizerek gösteriniz.



Şekil 1. Araştırmada kullanılan birinci soruya ait diagram

Araştırmada Kullanılan MTYT'nin ikinci sorusunda öğretmen adaylarına kimyasal bir değişim olan metan gazının yanması reaksiyonunda girenler ve ürünler kısmında taneciklerin durumu sorulmuştur. İkinci soru aşağıda verilmiştir.

Soru 2:



Reaksiyonunun başlangıç ve sonunu göz önünde bulundurularak her bir maddeye bir sembol vererek mikro düzeyde çiziniz.

Literatürde açık uçlu sorulardan ve çizimlerden elde edilen verilerin analizi sırasında kategorileri kullanmanın verileri daha düzenli ve anlamlı sunulacağını sağlayacağı ifade edilmiştir (Çalık, vd., 2006; Yin,

1994). Bu bakımdan bu araştırmada öğretmen adaylarının çizimleri “bilimsel doğru çizim”, “kavram hatası içeren çizim” ve “yanlış çizim/boş” olarak üç kategoride sınıflandırılmış ve tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır. Bu kategorilerin oluşturulmasında, Abraham, Gryzybowski, Renner ve Marek (1992), Ayas ve Özmen (2002), Çalık vd. (2006) ve Demircioğlu vd. (2012) nin çalışmalarındaki kategorilerden faydalanılmıştır. Aşağıda Tablo 1 de MTYT'nin analizinde kullanılan kategoriler ve puanlama ölçütleri verilmiştir.

Tablo 1.

MTYT'nin analizinde kullanılan kategoriler ve puanlama ölçütleri

Kategoriler	Puanlama ölçütleri
Bilimsel doğru çizim	Geçerliği olan cevabın bütün yönlerini içerir.
Kavram hatası içeren çizim	Geçerliği olan cevabın bütün yönlerini içermez.
Yanlış çizim/boş	Bilimsel olarak yanlış çizimler içerir. Boş bırakma şeklinde cevaplar İlişkisiz çizim yapma

MTYT'deki her iki soru için de yapılan çizimler ve açıklamalar yukarıdaki kategoriler dikkate alınarak analiz edilmiş ve öğretmen adaylarının cevapları yüzdelik halinde sunulmuştur. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar, çizimin ve açıklamanın doğru olduğu durumlarda “bilimsel doğru çizim”, çizimin bazı kısımlarının ve açıklamanın bazı kısımlarının doğru olduğu durumlarda “kavram hatası içeren çizim”, çizimlerin yanlış yapılması ya da boş bırakılması durumunda da “yanlış çizim/boş” kategorisinde değerlendirmeye alınmıştır. MTYT'den elde edilen verilere dayanarak öğretmen adaylarının anlamalarına yönelik yorumlarda bulunulmuş ve var olan yanlışları belirlenmeye çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu kısmında her iki soru için öğretmen adaylarının cevaplarından elde edilen bulgular ve bulgulara dayalı yorumlar sunulmuştur. Her bir soru için elde edilen bulgular “bilimsel doğru çizim” ve “kavram hatası içeren çizim” ve “yanlış çizim/boş” olmak üzere üç aşamada değerlendirilmiştir:

Birinci Sorudan Elde Edilen Verilerin Analizi

Birinci soru için öğretmen adaylarının yapmış oldukları çizimler, A, B, C, D ve E noktalarındaki çizimler olmak üzere beş kısımda incelenmiştir. Öğretmen adaylarının çizimlerinin yüzdesi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

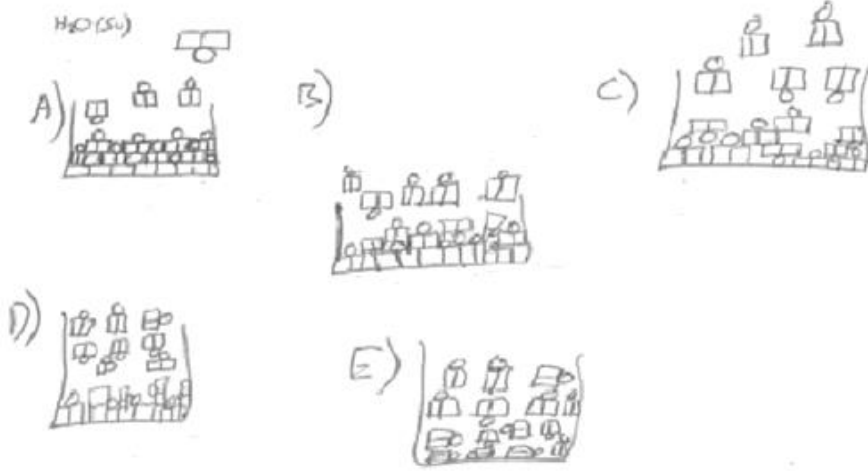
Birinci soruya öğretmen adaylarının verdikleri cevapların yüzdesi

Öğretmen adaylarının çizimleri	A noktası (%)	B noktası (%)	C noktası (%)	D noktası (%)	E noktası (%)
Bilimsel doğru	71,9	43,9	36,8	-	38,6
Kavram hatası	15,8	36,8	45,6	75,4	36,8
Yanlış/Boş	12,3	19,3	17,6	24,6	24,6
Toplam	100	100	100	100	100

Tablo 2 ye göre, A noktasında maddenin tanecikli yapısıyla ilgili öğretmen adaylarının % 71,9 unun bilimsel olarak doğru cevap verdiği görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının çoğunluğu maddenin katı halinde tanecikler arası mesafenin çok az olduğu, katı halin maddenin en düzenli hali olduğunu ve taneciklerin titreşim hareketi yaptıklarını bildikleri görülmektedir. B noktasında maddenin sıvı halde olduğu ve buna göre tanecik boyutundaki çizimi öğretmen adaylarının %43,9 u tarafından doğru olarak çizilmiştir. Öğretmen adaylarının % 36,8 i kavram hatası içeren çizim yapmış ve taneciklerin katı-sıvı olacak şekilde çizim yapmışlardır. Soruda buzun içerisinde bulunduğu kabın ağzı açık bir kap olduğu belirtilmiştir. C noktasında sıvı haldeki maddenin tanecik boyutundaki gösterimi öğretmen adaylarının % 36,8 i tarafından doğru olarak çizilmiştir. Öğretmen adaylarının %45,6 sı ise kavram hatası içeren çizim yapmıştır. Öğretmen adaylarının D noktasına verdikleri cevaplar incelendiğinde çizimlerin büyük bir çoğunluğunun kavram hatası içerdiği görülmektedir. D noktasında madde sıvı-gaz halde olduğu ve aynı zamanda kaynadığı göz önüne alınırsa öğretmen adaylarının bu durumu mikro düzeyde kavrayamadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının E noktasında maddenin hali ile ilgili çizimleri incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun maddenin gaz halini doğru olarak gösteremedikleri belirlenmiştir.

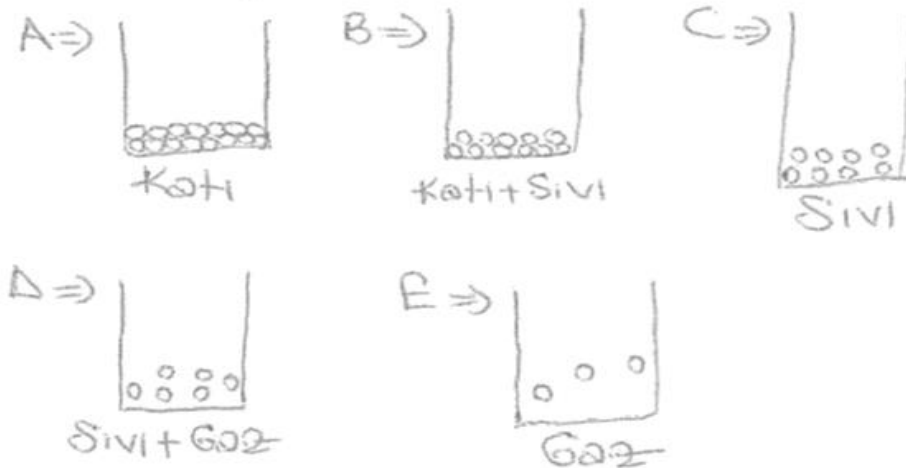
Aşağıda öğretmen adaylarının her bir noktada maddenin hali ile ilgili tanecik boyutunda bilimsel olarak doğru kabul edilen ve kavram hatası içeren gösterimlerini içeren örnekler verilmiş ve bu örnekler üzerinden öğretmen adaylarının fiziksel bir olay olan hal değişimi esnasında maddenin tanecikli yapısını anlama bakımından

hangi noktalarda problemlerinin olduğu belirlenmiştir. MTYT uygulanırken ise öğretmen adaylarından bir istisna olan suyun moleküllerinin katı fazdaki altıgen molekül yapısını göz ardı etmeleri, genel olarak katı fazdaki maddeleri düşünerek çizim yapmaları istenmiştir. Bu durum göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının çizimleri değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının çizimlerinde her nokta ile ilgili bilimsel doğru çizim yapan öğretmen adayı olmadığı için her noktadaki çizimler ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu nedenle bilimsel doğru çizim olarak kabul edilen ve örneklerde verilen öğretmen adaylarının çizimlerinde tüm noktalarda doğru çizim yapılmamıştır. Örneğin, öğretmen adayı A noktasında doğru çizim yapmıştır ancak C noktasında doğru çizim yapmamıştır. Buna göre aşağıda Şekil 2 ve Şekil 3 te öğretmen adaylarının birinci soruyla ilgili bilimsel olarak doğru kabul edilen çizimlerinden ve çizimlerine yaptıkları açıklamalardan örnekler verilmiştir.



Şekil 2. ÖA₈ in birinci soruyla ilgili çizimi

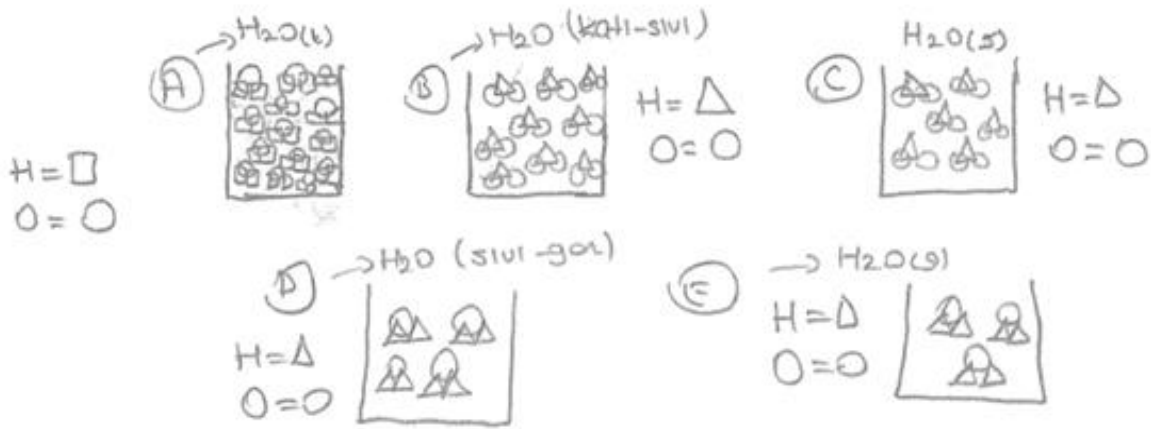
ÖA₈ çiziminde A noktasında maddenin katı halde olduğunu ve tanecikler arası mesafenin en az olduğunu belirtmiş ve az da olsa buharlaşma olacağı için su moleküllerinin su buharı halinde buz halinden uzaklaşacağını belirtmiştir. B noktasında maddenin katı-sıvı halde olduğunu ve buharlaşmanın biraz daha fazla olduğunu belirtmiştir. B noktasında maddenin tamamen eridiğini bilmemektedir. C noktasında maddenin sıvı halde olduğunu ve buharlaşma hızının katı- sıvı hale göre daha fazla olduğunu ifade etmiştir. ÖA₈ sıcaklığın fazla olmasından dolayı buharlaşma hızının B noktasındakinden fazla olduğunu düşünmüş olabilir. D noktasında maddenin sıvı-gaz halde olduğunu ve buharlaşma hızının sıvı hale göre daha fazla olduğunu belirtmiştir. Ancak D noktasında kaynama olayı gerçekleşmesine rağmen ÖA₈ çiziminde sıvının her yerinden buharlaşmayı göstermemiştir. E noktasında ise maddenin gaz halinde olduğu ve buharlaşma hızının diğer hallere göre en fazla olduğunu belirtmiştir. E noktasında maddenin tamamen gaz halinde olduğu düşünülürse gaz fazında bulunan maddeler için buharlaşma hızından bahsedilemez. Bilimsel olarak doğru kabul edilen cevaplar arasında sadece ÖA₈ her sıcaklıkta buharlaşmanın olduğunu göz önüne almıştır. Diğer öğretmen adayları her sıcaklıkta buharlaşma olacağını ifade etmemişlerdir. Ancak çizimlerinde katıdan gaza doğru ısınma grafiğinde tanecik sayılarını azaltarak ağız açık bir kaptaki buharlaşmanın madde miktarını azaltacağını göstermişlerdir.



Şekil 3. ÖA₁₂ nin birinci soruyla ilgili çizimi

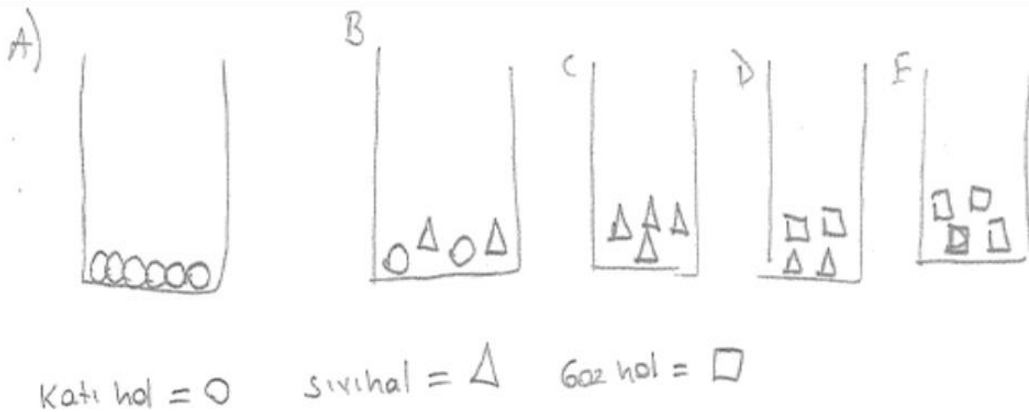
ÖA₁₂ çiziminde maddenin katı halinde tanecikler arasındaki mesafeyi en az, katı-sıvı halde biraz daha fazla göstermiş, sıvı halde katı hale göre ve geçiş haline göre daha fazla göstermiştir. Öğretmen adaylarından suyun katı fazda altıgen yapısını ihmal ederek çizim yapmaları istendiği için A noktasındaki çizimi bilimsel doğru kabul edilmiştir. B noktasında maddenin tamamen eridiğini göz ardı etmiş ve katı-sıvı faz olarak değerlendirmiştir. C noktasında sıvı taneciklerin gösterimini yaparken tanecikler arası mesafeyi fazla göstermesi bir kavram hatası olarak değerlendirilmiştir. Çünkü sıvıların tanecikleri arası mesafe katılara göre fazla olmasına rağmen gazlara göre azdır ve birbirlerinden tamamen bağımsız değildir. Birbirlerinin üzerinden kayma hareketi yaparlar bu nedenle çok aralıklı çizimler doğru kabul edilmemiştir. Sıvı-gaz halinde tanecikler arası mesafeyi daha fazla göstermiş ve maddenin en düzensiz hali olan gaz halinde ise tanecikler arası mesafeyi en fazla olacak şekilde çizimini yapmıştır. Ancak D noktasında kaynama olayını ihmal etmiştir bu nedenle D noktasındaki çizimi kavram hatası içeren bir çizim olarak değerlendirilmiştir. Isıtma işleminin ağız açık kaptaki gerçekleştiğini göz önüne alarak tanecik sayısını ısıtma sürecinde azaltarak çizmiştir. E noktasında madde tamamen gaz hale geçtiği için ve ağız açık bir kaptaki ısıtma işlemi gerçekleştiği için çizimi doğru yapmıştır. Ancak her sıcaklıkta buharlaşma olacağını ifade etmemiştir.

Aşağıda Şekil 4, Şekil 5 ve Şekil 6 da öğretmen adaylarının birinci soruyla ilgili kavram hatası içeren çizimlerinden ve çizimlerine yaptıkları açıklamalarından birkaç örnek verilmiştir.



Şekil 4. ÖA₃'ün birinci soruyla ilgili çizimi

ÖA₃ çiziminde katı halde H atomlarını farklı bir şekilde gösterirken diğer hallerde farklı bir şekilde göstermiştir. Buna göre hal değişimi esnasında maddenin yapısının değiştiğini düşündüğü sonucu çıkarılabilir. B noktasında katının tamamen ermediği, katı-sıvı halde olduğunu düşünmektedir. Çiziminde ağız açık kaptaki zamanla madde miktarının azaldığını göstermiştir. Ancak molekül halinde gösterim yaptığı için moleküller arası çekim kuvvetlerini dikkate alması gerektiği halde taneciklerin konumunu yanlış olarak göstermiştir. Yine D noktasında sıvının kaynadığını göz ardı etmiştir.



Şekil 5. ÖA₂₅'in birinci soruyla ilgili çizimi

ÖA₂₅ çiziminde maddenin hal değişimi esnasında taneciklerin yapısının değiştiğini düşünerek katı, sıvı ve gaz halinde tanecikleri farklı gösterimlerle göstermiş olabilir ya da farklı hallerde taneciklerin durumunun farklı olduğunu belirtmek için farklı temsiller kullanmış olabilir. A noktasında maddenin katı halde, B noktasında katı-sıvı halde, C noktasında sıvı halde, D noktasında sıvı-gaz halde ve E noktasında gaz halde olduğunu belirtmiştir.

Katı halde taneciklerin sayısını fazla çizerken diğer hallerde aynı olarak göstermiştir. Ayrıca her sıcaklıkta buharlaşmanın olduğunu göz önüne almamıştır.



Şekil 6. ÖA32 nin birinci soruyla ilgili çizimi

ÖA32 maddenin faz değişimi sırasında tanecikleri arasındaki çekim kuvvetlerinin değiştiğini ve katı fazdan gaz faza geçişte moleküller arası çekim kuvvetlerinin azaldığını çiziminde göstermiştir. Ancak her sıcaklıkta buharlaşma olduğunu göz önüne almadan ağzı açık bir kaptaki zaman içerisinde madde miktarında azalma olacağını göstermemiştir. A ve B noktalarında maddenin katı halde olduğunu düşündüğü çiziminden anlaşılmaktadır. Yine D noktasında kaynama olayını ihmal ettiği görülmektedir.

İkinci Sorudan Elde Edilen Verilerin Analizi

İkinci soru için öğretmen adaylarının yapmış oldukları çizimlerin yüzdesi Tablo 3'te verilmiştir.

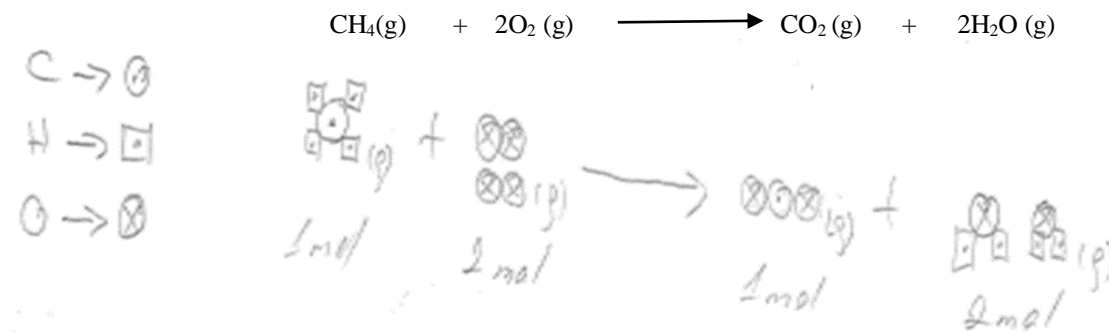
Tablo 3.

İkinci soruya öğretmen adaylarının verdikleri cevapların yüzdesi

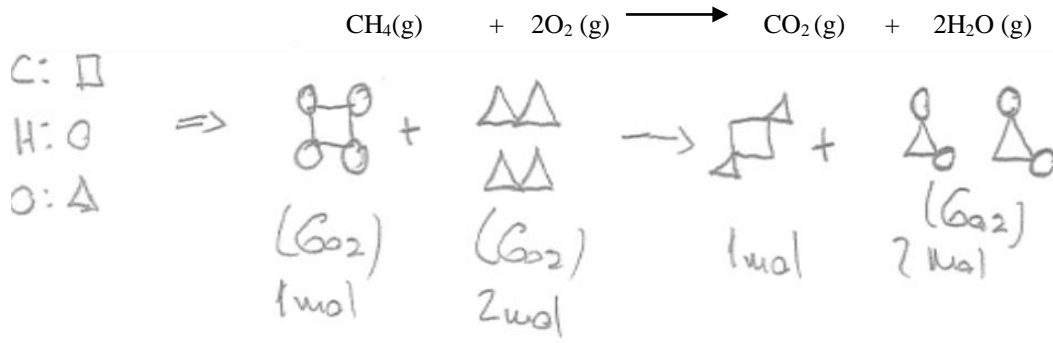
Öğretmen adaylarının çizimleri	Yüzde (%)
Reaksiyonun tümü için doğru gösterim yapanlar	12,3
Kavram hatası içeren çizimler	71,9
Yanlış/Boş	15,8
Toplam	100

Tablo 3'e göre, ikinci soruya öğretmen adaylarının % 12,3'ünün bilimsel olarak doğru cevap verdiği belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kimyasal bir olayda tanecikli yapısı doğru olarak gösteremedikleri görülmektedir.

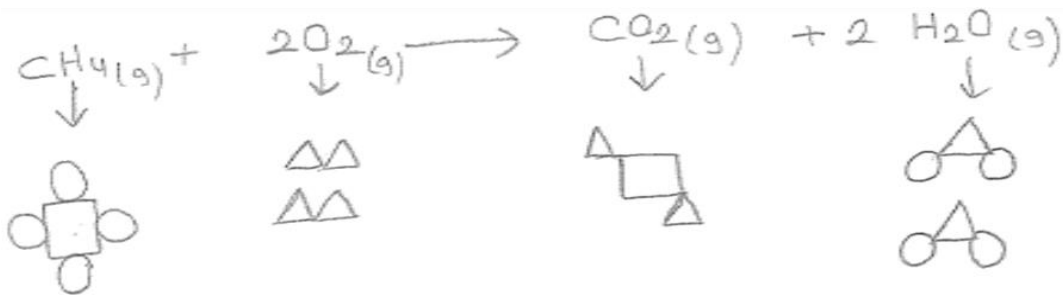
Şekil 7, Şekil 8 ve Şekil 9 da öğretmen adaylarının ikinci soruyla ilgili bilimsel doğru kabul edilen çizimlerinden örnekler verilmiştir.



Şekil 7. ÖA22 nin ikinci soruyla ilgili çizimi



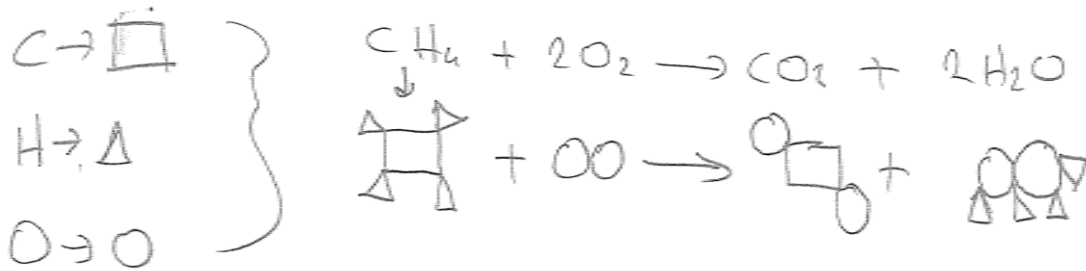
Şekil 8. ÖA₂₄ ün ikinci soruyla ilgili çizimi



Şekil 9. ÖA₄₈ ün ikinci soruyla ilgili çizimi

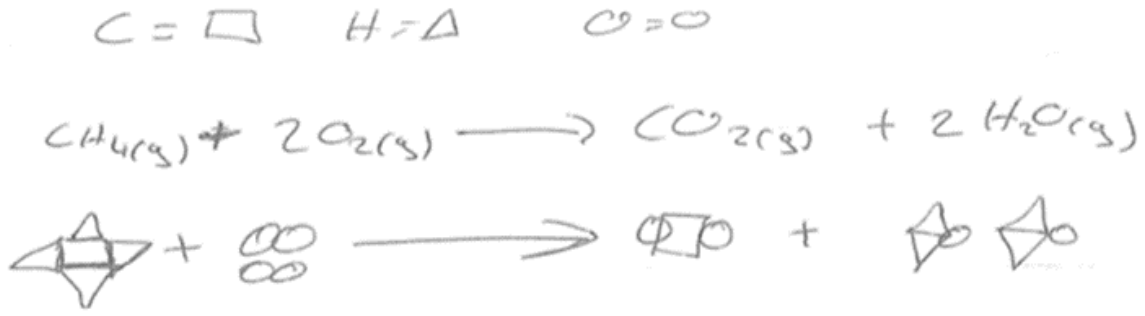
Şekil 7, Şekil 8 ve Şekil 9 a göre ÖA₂₂, ÖA₂₄ ve ÖA₄₈ çizimlerinde metan molekülünü (CH₄), oksijen molekülünü (O₂), karbondioksit molekülünü (CO₂) ve su molekülünü (H₂O) doğru olarak gösterdiği kabul edilmiştir. O₂ ve H₂O moleküllerindeki moleküller arası çekim kuvvetlerini göstermemişlerdir: soruda sadece girenlerin ve ürünlerin tanecik boyutunda çizimi istendiği için çizimi doğru olarak kabul edilmiştir. Şekil 7, Şekil 8 ve Şekil 9 a göre bilimsel olarak doğru çizim yapan öğretmen adaylarının reaksiyona giren ve reaksiyondan çıkan maddelerin reaksiyondaki mol sayılarına dikkat ettikleri belirlenmiştir. Soruda moleküller arası bağ gösterimi istenmediği için birden çok molekül içeren O₂ ve H₂O moleküllerinde moleküller arası kuvvetleri göstermedikleri belirlenmiştir.

Şekil 10, Şekil 11, Şekil 12, Şekil 13, Şekil 14 ve Şekil 15 te öğretmen adaylarının ikinci soruyla ilgili kavram hatası içeren/ yanlış çizimlerinden örnekler verilmiştir.



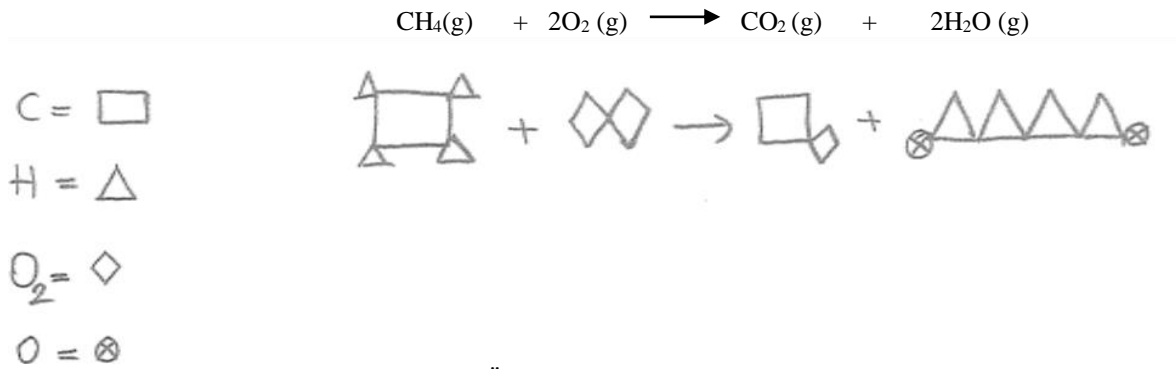
Şekil 10. ÖA₄ ün ikinci soruyla ilgili çizimi

ÖA₄ çiziminde CH₄ ve CO₂ moleküllerini 1 mole 1 mol olarak göstermiş, ancak 2 mol olan O₂ molekülünü 1 mol olarak göstermiştir. Ayrıca H₂O molekülünü 2 mol olarak göstermesine rağmen H₂O molekülleri arasındaki moleküller arası bağı yanlış bir şekilde çizmiştir.



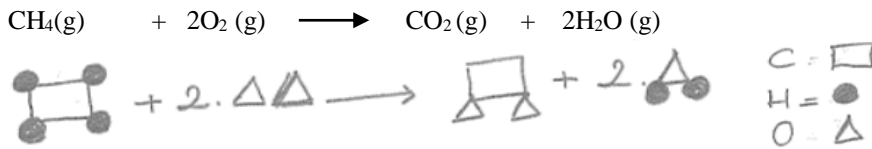
Şekil 11. ÖA₈ in ikinci soruyla ilgili çizimi

ÖA₈ çiziminde CH₄ ve CO₂ moleküllerini birer mol olarak ve O₂ ve H₂O moleküllerini ikişer mol olarak göstermiş, ancak H₂O moleküllerinin molekül geometrisini yanlış olarak çizmiştir.



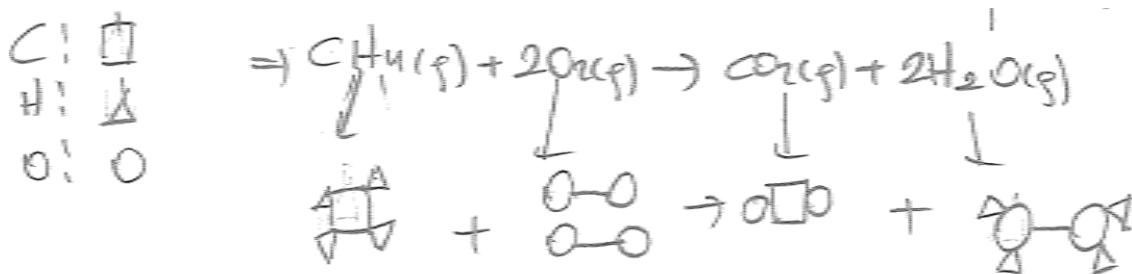
Şekil 12. ÖA₁₀ un ikinci soruyla ilgili çizimi

ÖA₁₀ çiziminde sadece CH₄ molekülünü doğru olarak göstermiştir. O₂ molekülünü ve oksijen atomunu farklı simgelerle göstermiştir. CO₂ molekülünü ise tamamen yanlış çizmiştir. H₂O moleküllerini 2 mol olarak göstermesine rağmen, moleküller arasındaki bağı yanlış bir şekilde çizmiştir.



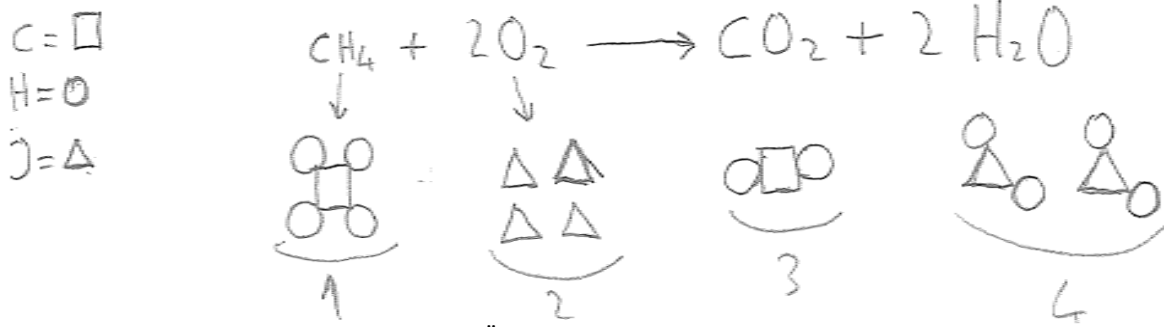
Şekil 13. ÖA₁₃ ün ikinci soruyla ilgili çizimi

ÖA₁₃ çiziminde CH₄ molekülünü ve H₂O moleküllerini doğru olarak göstermesine rağmen, O₂ molekülünü moleküler halde değil de atomik halde çizmiştir. Ayrıca CO₂ in molekül geometrisini yanlış çizmiştir.



Şekil 14. ÖA₁₈ in ikinci soruyla ilgili çizimi

ÖA₁₈ çiziminde CH₄ ve CO₂ moleküllerini farklı bir molekül gösterimi ile gösterirken, O₂ ve H₂O moleküllerini farklı bir molekül gösterimi ile göstermiştir. Ayrıca H₂O molekülleri arasındaki moleküller arası bağı yanlış bir şekilde çizmiştir.



Şekil 15. ÖA₃₂ nin ikinci soruyla ilgili çizimi

ÖA₃₂ çiziminde CH₄, CO₂ ve H₂O moleküllerini doğru göstermiş ancak O₂ molekülünü moleküler halde değil de atomik halde çizmiştir.

Şekil 10, Şekil 11, Şekil 12, Şekil 13, Şekil 14 ve Şekil 15 e göre kavram hatası içeren/yanlış çizimlere bakıldığında; öğretmen adaylarının reaksiyona giren ve reaksiyondan çıkan maddelerin miktarlarını göz ardı ettikleri, moleküller arası bağları yanlış gösterdikleri, reaksiyondaki moleküllerin molekül geometrisini tam olarak bilmedikleri ve molekülleri atomik halde çizdikleri görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu kısımda araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan birinci soruya öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde (Tablo 2, Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5 ve Şekil 6), öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun suyun altıgen yapısı istenmediği için maddenin katı halinin çizimini doğru olarak yapabildikleri, faz değişim noktalarında ve sıvı ve gaz fazında ise büyük oranda yanlış çizimler yaptıkları belirlenmiştir. Adadan (2014a), Griffiths ve Preston (1992) ve Meşeci, Tekin ve Karamustafaoğlu (2013) da bu araştırmadan elde edilen sonuçlara benzer şekilde, çalışmalarında öğrencilerin en çok maddenin sıvı halini yanlış çizdiklerini belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarının maddenin en düzenli halinin katı hal olduğunu, sıvı halde tanecikler arası çekim kuvvetlerinin katı hale göre biraz daha zayıf olduğunu, gaz halde ise tanecikler arası mesafenin en fazla olduğunu bildikleri belirlenmiştir. Ancak öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun maddenin halleri hakkındaki fikirlerini çizime dökemedikleri görülmüştür. Canbazoglu, Demirelli ve Kavak (2010) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada da, bu çalışmada olduğu gibi öğretmen adaylarının maddenin farklı fazlarında tanecikler arası çekim kuvvetlerini bildiklerini belirlemişlerdir.

Öğretmen adaylarının çoğunluğunun her sıcaklıkta buharlaşma olacağını ihmal ettikleri, bazılarının ise her sıcaklıkta buharlaşma olduğunu bilmelerine rağmen ağız açık bir kaptaki ısıtma işlemini mikro düzeyde gösterirken tanecik sayılarının azaldığını göz ardı ettikleri belirlenmiştir. Çünkü açıklamalarında her sıcaklıkta buharlaşma olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak Bu durum öğretmen adaylarının çizimlerine dikkat etmemesinden kaynaklanabilir. Çünkü yaptıkları çizimleriyle ilgili açıklamalarında ısıtma sürecinde zaman içerisinde madde miktarında azalma olacağını ifade etmişlerdir (Öğretmen adaylarının kendi çizimlerine yaptıkları açıklamalar verilen şekillerin altında aktarılarak ifade edilmiştir). Öğrencilerin olayları genellikle tanecik seviyesini dikkate almaksızın makroskobik seviyede açıklama eğiliminde oldukları Adadan (2014a), Martín Del Pozo ve Porlán (2001), Özmen (2011) ve Stavridou ve Solomonidou (1998) çalışmalarında da belirlenmiştir. Bazı öğretmen adaylarının ise hal değişimi esnasında H₂O taneciklerini katı, sıvı ve gaz halde farklı simgelerle gösterdikleri belirlenmiştir. Buradan bazı öğretmen adaylarının (örneğin ÖA₂₅ gibi) fiziksel bir değişim olan hal değişimi esnasında taneciklerin yapısının değiştiğini düşündükleri yorumu yapılabilir. Ya da farklı hallerde taneciklerin durumunun farklı olduğunu belirtmek için farklı temsiller kullanmış olabilir. Ahtee ve Varjola (1998), Boujaoude (1992), Demircioğlu vd. (2012), Kabapınar ve Adik (2005), Novak ve Musonda (1991), Solsona ve De Jong (2003) ve Stavridou ve Solomonidou (1998) çalışmalarında öğrencilerin hal değişimi esnasında bir kimyasal reaksiyon meydana geldiğini düşündüklerini ortaya çıkarmışlardır. Griffiths ve Preston (1992) çalışmalarında öğrencilerin bir maddenin hal değişimi esnasında, atomlarının büyüklüğü, şekli ve ağırlığında da değişiklikler olacağını düşündüklerini belirlemişlerdir. Özmen (2011) çalışmasında öğrencilerin hal değişimi sırasında taneciklerin sayısının ve yapısının değiştiğini düşündüklerini belirlemiştir. Bu bakımdan çalışmanın sonuçları literatürle uyumludur. Bazı kavram hatası içeren çizimlerde ise öğretmen adaylarının tanecikleri moleküler olarak çizdiği ancak moleküller arası çekim kuvvetlerini dikkate alması gerektiği halde taneciklerin konumunu yanlış olarak gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre bu şekilde çizim yapan öğretmen adaylarının (örneğin ÖA₃) moleküller arası kuvvetlerin gösterimini doğru olarak bilmedikleri söylenebilir.

Araştırmada kullanılan ikinci soruya öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde (Tablo 3, Şekil 7, Şekil 8, Şekil 9, Şekil 10, Şekil 11, Şekil 12, Şekil 13, Şekil 14 ve Şekil 15), öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kimyasal bir reaksiyonda reaksiyona giren ve reaksiyondan çıkan maddeleri tanecik boyutunda

gösteremedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin kimyasal olayları tanecik boyutunda açıklayamadıkları Abraham vd. (1994), Çalık vd. (2006) ve Demircioğlu vd. (2012) çalışmalarında da belirlenmiştir. Bilimsel olarak doğru çizim yapan öğretmen adaylarının reaksiyona giren ve reaksiyondan çıkan maddelerin moleküllerini doğru olarak çizdikleri ve reaksiyondaki maddelerin miktarına dikkat ettikleri belirlenmiştir. Soruda moleküller arası bağ gösterimi istenmediği için birden çok molekül içeren O₂ ve H₂O moleküllerinde moleküller arası kuvvetleri gösteremedikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarından bu gösterim beklenmediği için bilimsel olarak doğru cevap veren öğretmen adaylarının kimyasal bir reaksiyonu tanecik boyutunda gösterebildikleri yorumu yapılabilir. Kavram hatası içeren ve yanlış çizimler yapan öğretmen adaylarının ise reaksiyondaki moleküllerin molekül geometrisini tam olarak bilmedikleri, reaksiyona giren ve reaksiyondan çıkan maddelerin miktarlarını göz ardı ettikleri, moleküller arası bağları yanlış gösterdikleri ve molekülleri atomik halde çizdikleri görülmüştür. Bu şekilde çizim yapan öğretmen adaylarının moleküller arası bağları yanlış göstermelerinin temelinde, elementlerin bileşiklerinde aldıkları değerleri bilmemeleri, bir molekülde hangi elementin elektron almaya veya vermeye yatkın olduğunu tam olarak bilmemeleri etkili olabilir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kimyasal bir reaksiyonda reaksiyona giren ve reaksiyondan çıkan maddeleri tanecik boyutunda anlayamadıkları söylenebilir.

Kimyanın mikro düzeyde birçok kavram içermesinden dolayı öğrenciler tarafından anlaşılması zor bir ders olarak görüldüğü birçok çalışmada ortaya konulmuştur (Acar ve Tarhan, 2008; Adadan, 2012; Demircioğlu vd., 2012; Haigh vd., 2011; Kalın ve Arıkal, 2010; Ültay ve Çalık, 2012; Wheeldon vd., 2012). Anlaşılması zor olan bir konu olan maddenin tanecikli yapısı konusu da soyut kavramlar içermesinden dolayı en çok kavram yanılgısı içeren konulardandır. Kimya kavramlarının makro, mikro ve sembolik seviyenin birbirleriyle doğru ilişkilendirildiği ölçüde anlaşılacağı yapılan çalışmalarda belirlenmiştir (Gabel ve Bunce, 1994; Pekdağ ve Le Maréchal, 2010; Sanger, Phelps ve Fienhold, 2000). Bu bakımdan maddenin tanecikli yapısının tam ve doğru olarak anlaşılmasının sağlanması için, bu üç düzey arasındaki ilişki göz önüne alınarak öğreneni merkeze alacak, çalışmalara aktif olarak katılmasını sağlayacak yöntemlerle ve zihinlerinde canlandırmalarını kolaylaştıracak animasyonlar ve modeller gibi farklı tekniklerle konunun anlaşılmasına sağlanması gerekmektedir.

İlerleyen yıllarda öğrencilere fen kavramlarını öğretecek olanların öğretmen adayları olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının bu kavram yanılgılarına düşmemeleri için, öncelikle konunun hangi noktalarında problem yaşadıklarının belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca bu problemlerin giderilmesi için öğrencilerin kavramsal anlamalarını geliştirici çeşitli çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir. Bu çalışmalarla öğretmen adaylarının bu konuyu zihinlerinde mikro düzeyde doğru bir şekilde canlandırmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abraham, M. R., Williamson, V. M. & Westbrook, S. L. (1994). A cross-age study of the understanding five concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 31 (2), 147-165.
- Abraham, M. R., Grzybowski, E. B., Renner, J. W., & Marek, E. A. (1992). Understandings and misunderstandings of eight graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (2), 105-120.
- Acar, B. & Tarhan, L. (2008). Effects of cooperative learning on students' understanding of metallic bonding. *Res Sci Educ*, 38, 401-420.
- Adadan, E. (2014a). Investigating the influence of pre-service chemistry teachers' understanding of the particulate nature of matter on their conceptual understanding of solution chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 15, 219-238.
- Adadan, E. (2014b). 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. (2012). Using multiple representations to promote grade 11 students' scientific understanding of the particle theory of matter. *Research in Science Education*, 43 (3), 1079-1105.
- Adadan, E., Trundle, K. C. & Irving, K. E. (2010). Exploring grade 11 students' conceptual pathways of the particulate nature of matter in the context of multi representational instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 47 (8), 1004-1035.
- Ahtee, M. & Varjola, I. (1998). Students' understanding of chemical reaction. *International Journal of Science Education*, 20 (3), 305-316.
- Ayas, A. (1995). "Lise I kimya öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı kavramını anlama seviyelerine ilişkin bir çalışma", II. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri, ODTÜ Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Ayas, A. & Özmen, H. (2002). Lise kimya öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı kavramını anlama seviyelerine ilişkin bir çalışma. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19 (2), 45-60.
- Balushi, S. (2013). The effect of different textual narrations on students' explanations at the submicroscopic level in chemistry. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9 (1), 3-10.

- Boujaoude, S. B. (1992). The relationship between students' learning strategies and the change in their misunderstandings during a high school chemistry course. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (7), 687-699.
- Canbazoglu, S., Demirelli, H. & Kavak, N (2010). Investigation of the relationship between pre-service science teachers' subject matter knowledge and pedagogical content knowledge regarding the particulate nature of matter. *İlköğretim Online*, 9 (1), 275-291.
- Çalık, M. & Ayas, A. (2002). Öğrencilerin bazı kimya kavramlarını anlama seviyelerinin karşılaştırılması. 2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu, 29-31 Mayıs, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çalık, M., Ayas, A. & Ünal, S. (2006). Çözünme kavramıyla ilgili öğrenci kavramalarının tespiti: Bir yaşlar arası karşılaştırma çalışması. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 309-322.
- Demircioğlu, H., Ayas, A. & Demircioğlu, G. (2002). "Sınıf öğretmen adaylarının kimya kavramlarını anlama düzeyleri ve karşılaşılan yanlışlar", V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde Sunulmuş Bildiri, ODTÜ Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. Ayas, A. & Kongur, S. (2012). Onuncu sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişme kavramları ile ilgili teorik ve uygulama bilgilerinin karşılaştırılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9 (1), 162-181.
- Doymuş, K. (2007). The effect of cooperative learning strategy in the teaching of phase an done-component phase diagrams. *Journal of Chemical Education*, 84 (11), 1857-1860.
- Ebenezer, J. (2001). A hypermedia environment to explore and negotiate students' conceptions: Animation of the solution process of table salt. *Journal of Science Education and Technology*, 10, 73-91.
- Franco, A.G. & Taber, K.S. (2009). Secondary students' thinking about familiar phenomena: Learners' explanations from a curriculum context where 'particles' is a key idea for organizing teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 31 (14), 1917-1952.
- Gabel, D. L. & Bunce, D. M. (1994). Research on problem solving: Chemistry. *Handbook of research on science teaching and learning* (Edt: D. L. Gabel). New York: Macmillan. pp. 301-325.
- Gökulu, A. (2013). Bilgisayar destekli öğretimin etkisinin incelenmesi ve maddenin tanecikli yapısı konusunda ilgili öğrencilerin kavram yanlışlarının tespiti. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (5), 571-585.
- Griffiths, A.K. & Preston, K.R. (1992). Grade-12 students' misconceptions relating to fundamental characteristics of atoms and molecules. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (6), 611-628.
- Haigh, M., France, B. & Gounder, R. (2011). Compounding confusion? When illustrative practical work falls short of its purpose-A case study. *Research in Science Education*, 42 (5), 967-984.
- 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.
- Johnstone A. H., (1991), Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. *J. Comput. Assist. Learn.*, 7, 75-83.
- Kabapınar, F. M. & Adik, B. (2005). Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin fiziksel değişim ve kimyasal bağ ilişkisini anlama seviyesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 123-147.
- Kalın, B. & Arıkil, G. (2010). Çözümler konusunda üniversite öğrencilerinin sahip olduğu kavram yanlışları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4 (2), 177-206.
- Karaçöp, A. & Doymuş, K. (2012). Effects of jigsaw cooperative learning and animation techniques on students' understanding of chemical bonding and their conceptions of the particulate nature of matter. *Journal of Science Education Technology*, 22, 186-203.
- Karlı, F. & Ayas, A. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya konularında sahip oldukları alternatif kavramlar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7 (2), 284-313.
- Martín Del Pozo, R. & Porlán, R. (2001). Spanish prospective teachers' initial ideas about teaching chemical change. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 2 (3), 265-283.
- Meşeci, B., Tekin, S. & Karamustafaoğlu, S.(2013). Maddenin tanecikli yapısıyla ilgili kavram yanlışlarının tespiti. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 20-40.
- Novak, J. D. & Musonda, D. (1991). A twelve-year longitudinal study of science concept learning. *American Educational Research Journal*, 28 (1), 117-153.
- Novick, S. & Nussbaum, J. (1981). Pupils' understanding of the particulate nature of matter: A cross age study. *Science Education*, 65 (2), 187-196.
- Özmen, H. (2011). Effect of animation enhanced conceptual change texts on 6th grade students' understanding of the particulate nature of matter and transformation during phase changes. *Computers & Education* 57, 1114-1126.
- Özmen, H. & Ayas, A. (2003). Students' difficulties in understanding of the conservation of matter in open and closed-system chemical reactions. *Chemistry Education Research and Practice*, 4 (3), 279-290.

- Öztürk, B., Okumuş, S., Koç, Y., Çavdar, O. & Doymuş, K. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenleri ve öğretmen adaylarının iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke hakkındaki görüşleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 102-115.
- 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.
- Pekdağ, B. & Le Maréchal, J.F. (2010). An explanatory framework for chemistry education: The two-world model. *Education and Science*, 35 (157), 84-99.
- Philipp, S. B., Johnson, D. K. & Yeziarski, E. J. (2014). Development of a protocol to evaluate the use of representations in secondary chemistry instruction. *Chemistry Education Research and Practice*, 15, 777-786.
- Raviolo, A. (2001). Assessing students' conceptual understanding of solubility equilibrium. *Journal of Chemical Education*, 78 (5), 629-631.
- Sanger, M. J., Phelps, A. J. & Fienhold, J. (2000). Using a computer animation to improve students' conceptual understanding of a can-crushing demonstration. *Journal of Chemical Education*, 77 (11), 1517-1520.
- Smith, K. C. & Villarreal, S. (2015). Using animations in identifying general chemistry students' misconceptions and evaluating their knowledge transfer relating to particle position in physical changes. *Chemical Education Research and Practice*, 16, 273-282.
- Solsona, N. & De Jong, O. (2003). Exploring the development of students' conceptual profiles of chemical change. *International Journal of Science Education*, 25 (1), 3-12.
- Stavridou, H. & Solomonidou, C. (1998). Conceptual reorganization and the construction of the chemical reaction concept during secondary education. *International Journal of Science Education*, 20 (2), 205-221.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K., Doğan, A. & Karaçöp, A. (2009). İşbirlikli öğrenmenin iki farklı tekniğinin öğrencilerin kimyasal denge konusundaki akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (3), 763-791.
- Talanquer, v. (2011). Macro, submicro, and symbolic: The many faces of the chemistry "triplet". *International Journal of Science Education*, 33, (2), 179-195.
- Tien, L.T., Teichert, M.A. & Rickey, D. (2007). Effectiveness of a more laboratory module in promoting students to revise their molecular-level ideas about solutions. *Journal of Chemical Education*, 84 (1), 175-181.
- Ültay, N. & Çalık, M. (2012). A thematic review of studies into the effectiveness of context based chemistry curricula. *Journal of Science Education and Technology*, 21 (6), 686-701.
- Ünal, S. (2003). Lise 1 ve 3 öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki kavramları anlama seviyelerinin karşılaştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Wheeldon, R., Atkinson, R., Dawes, A. & Levinson, R. (2012). Do high school chemistry examinations inhibit deeper level understanding of dynamic reversible chemical reactions? *Research in Science & Technological Education*, 30 (2), 107-130.
- Yakmacı Güzel, B. (2013). Preservice chemistry teachers in action: an evaluation of attempts for changing high school students' chemistry misconceptions into more scientific conceptions. *Chemical Education Research and Practice*, 14, 95-104.

PURPOSE

It can be try to determine pre-service science teachers' understandings at physical (change of state of matter) and chemical changing (chemical reaction of CH_4 with O_2) of the particulate nature of matter topic in this research.

METHOD

In this research it was used survey method in order to determine pre-service science teachers' understandings of the particulate nature of matter topic at micro level.

The sample of research was consisted of 57 pre-service science teachers who studied in the third level undergraduate of science teacher education program.

For collecting data it was used The Particulate Nature of Matter Test (PNMT) which contains two open-ended questions. It was applied to expert views for validity. In order to analyze data, it was formed categories from answers of pre-service teachers and done descriptive statistics.

Pre-service science teachers' drawings related to topic was classified at three categories as "true scientific drawings", "drawings contain misconceptions" and "false drawings/free".

RESULTS & DISCUSSION

According to the first question of the PNMT, it was seen that most of the pre-service science teachers knew that solid state of matter and its properties like intermolecular distances are too few. According to their drawings, pre-service science teachers have some misconceptions related to the liquid and gas states of matter and phase changing points. Adadan (2014a), Griffiths and Preston (1992) and Meseci et al. (2013) determined that students drew the state of liquid phase as false at the most, similarly. According to these results it can be inferred that most of the pre-service science teachers did not draw their views about the state of matter. Similarly, most of the pre-service science teachers cannot understand liquid-gas and gas states of matter at micro level. However, Canbazoglu et al. (2010) found that pre-service science teachers knew intermolecular forces of different phases of matter in their research.

Pre-service science teachers who drew correctly of the particles' position of during the change of state of matter as scientifically know the decrease the amount of matter at an opening pot during the heating process, intermolecular distances are too few at solids, in liquids intermolecular distances are a little more than solids and intermolecular distances gases are the highest. But, only Pre-service Science Teacher 8 (PST₈) expressed "evaporation occurs each temperature" and showed this in his drawing. According to pre-service science teachers' expressions and drawings, it can be inferred that these pre-service science teachers ignored or not to know evaporation occurs at each temperature because they expressed that it is decreased the amount of matter at an opening pot during the heating process. According to this, it can be said that most of them know the state of matter but they cannot draw at micro level. Students tend to explain events at macro level, they do not consider particles and thus micro level. This situation determined in several researches like Adadan, (2014a), Martín Del Pozo and Porlán (2001), Ozmen (2011) and Stavridou and Solomonidou (1998).

Also, some of the pre-service science teachers thought that during the changing state of matter a physical changing is occurred and the particulate nature of matter is changed. These results was existed in literature (Ahtee & Varjola, 1998; Boujaoude, 1992; Demircioglu et al., 2012; Kabapinar & Adik, 2005; Novak & Musonda, 1991; Solsona & De Jong, 2003; Stavridou & Solomonidou, 1998), too.

According to the second question of the PNMT, most of the pre-service science teachers cannot showed the particulate nature of matter in a chemical reaction as correctly. Pre-service science teachers who drew correctly as scientifically showed molecular geometry of reactants and products in a chemical reaction correctly and paid attention number of moles in the reaction.

According to drawings contain misconceptions, some pre-service science teachers ignored the amount of reactants and products, they showed intermolecular forces as false, did not know molecular geometry of compounds exactly, and drew molecules as atomic state. Similarly, it was determined students did not explain events at micro level in Abraham et al. (1994), Calik et al. (2006) and Demircioglu et al. (2012) studies.

CONCLUSION & IMPLEMENTATION

According to drawings of the first question, most of the pre-service science teachers have some misconceptions related to liquid and gas phases of matter. Some of the pre-service science teachers knew that intermolecular forces as true, however, it was seen that most of the pre-service science teachers cannot draw their views related to the state of matter on their drawings. Another important result of this study was that pre-service science teachers ignore evaporation occurs each temperature. Although some of them know evaporation that occurs

each temperature, they ignored a decrease of matter amount in an opening pot at micro level. This situation can be originate from not to be careful their drawing by pre-service science teachers. Because they expressed in their explaining matter amount will decrease with time.

Some of the pre-service science teachers like PST₂₅ showed H₂O particles different symbols at solid, liquid and gas state during the change of state. According to this situation, it can be said that they think that particles' structure is changing during the change of state. Griffiths and Preston (1992) found students thought that atoms' size, shape and weight are changing during the change of state. In some of the drawings which contain misconceptions, pre-service science teachers showed particles as molecular shape but they ignored intermolecular forces among particles. With reference to this, it can be said that pre-service science teachers like PST₃ do not know illustration of intermolecular forces exactly.

According to drawings of the second question, most of the pre-service teachers attended to research cannot show correctly of illustration of reactants and products of a chemical reaction at micro level. According to true scientifically drawings, pre-service science teachers took care of matter amount and molecular geometry of reactants and products during the reaction process. It was seen that some pre-service science teachers did not know exactly molecular geometry of molecules in a chemical reaction, ignored the amount of matter at reactants and products of reaction, showed intermolecular bonds as false and showed molecules as atoms. On the basis of showing intermolecular bonds as false, it can be effective that they have lacking knowledge related to topic, do not know elements' valence in compounds, do not know which element want to give electron or which element want to take electron in its compound in a molecule. With regard to these results, it can be concluded that most of the pre-service science teachers cannot understand matters at micro level which are reactants and products of a chemical reaction.

With respect to a lot of researches in chemistry contains several conceptions at micro level and seem as a difficult subject so, it is not understood effectively by students (Acar & Tarhan, 2008; Adadan, 2012; Demircioglu, et al., 2012; Haigh et al., 2011; Kalin & Arikil, 2010; Ultay & Calik, 2012; Wheeldon et al., 2012). The particulate nature of matter topic is one of the misunderstand topic of chemistry because of containing abstract concepts. It was determined that relating correctly of macroscopic, microscopic, and symbolic level of chemical concepts facilitates understanding of chemistry (Gabel & Bunce, 1994; Pekdag & Le Maréchal, 2010; Sanger et al., 2000). From this point of view, it is needed different techniques or methods like animations and models which keep in view among three level, are focused on students and provide to attending of students on studies actively in order to provide to understand chemical concepts correctly and exactly.

If it thought that pre-service science teachers will be a science teacher in future, for not to fall into misconceptions of students, firstly it must be determined of pre-service science teachers' misconceptions in which point of subject and what their problems are related to subject. In addition, it should be need new researches related to topic and it should be provide to vitalize the topic at micro level in their mind as correctly.